



DOTTORATO DI RICERCA IN CULTURA, EDUCAZIONE,
COMUNICAZIONE

curriculum Comunicazione Educativa

XXXI CICLO

LE PUBLIC SCHOOLS INGLESI DURANTE L'ERA VITTORIANA.

DR THOMAS ARNOLD E IL MODELLO RUGBY

Dottoranda: Emilia Ciampanella

Tutor: Prof. Luca Tedesco

Co-tutor: Prof. Lorenzo Cantatore

A mio figlio

*“If you can meet with Triumph and Disaster
And treat those two imposters just the same”*

Indice

Introduzione	6
1. Lo sfondo	10
1.1 L'era vittoriana in breve	10
1.2 L'eredità hannoveriana e tedesca di Vittoria	23
1.3 La nascita, l'infanzia, l'educazione e il carattere di Victoria	30
1.4 La reputazione della monarchia	45
1.5 Vittoria: icona di regina, moglie e madre	56
2. Il contesto	66
2.1 La nuova economia inglese di fine Settecento	70
2.2 La rivoluzione industriale: le origini scientifiche e tecnologiche e alcune implicazioni filosofiche e culturali	74
2.3 Cambiamenti urbanistici e infrastrutturali britannici: l'abbandono delle campagne e le nuove città	78
2.4 La società vittoriana e le classi sociali: la forbice tra ricchi e poveri	81
2.5 La politica interna: le riforme parlamentari e sociali; il diritto al voto	89
2.6 La politica estera britannica	92
3. Le <i>public schools</i> inglesi	103
3.1 Le origini della scuola inglese: dal medioevo alla Riforma	105
3.2 Le origini ecclesiastiche e medievali delle <i>grammar schools</i>	108
3.3 La pedagogia europea e inglese del periodo medievale	112
3.4 Docenti e discenti	118
3.5 L'impatto del pensiero umanistico	122
3.6 Sviluppi tra il 1534 e il 1815	127
3.7 L' <i>ethos</i> e i <i>curricula</i> : i metodi didattici delle <i>public schools</i> dal XVI al XIX secolo	135
3.8 La violenza fisica e psicologica nelle <i>public schools</i> tra il XVI e il XIX secolo	142
3.9 La <i>public school</i> inglese in epoca vittoriana	150
3.10 Lo sport come strumento pedagogico	156

4. Rugby School: dalle origini ai giorni nostri	162
4.1 Struttura, organizzazione e <i>curricula</i>	164
4.1.1 L'odierno sistema scolastico-accademico del Regno Unito	165
4.1.2 I <i>curricula</i> e l'organizzazione di Rugby	172
4.1.3 Il curriculum della Rugby School nell'anno scolastico 2017	175
4.2 Il dottor Thomas Arnold	189
4.2.1 Il personaggio, le teorie pedagogiche, le riforme scolastiche, l'eredità	193
4.2.2 L'influenza del dottor Arnold e il sistema delle <i>public schools</i> vittoriane	202
4.2.3 Arnold e lo sport	206
4.3 <i>Tom Brown's Schooldays</i> di Thomas Hughes	209
4.4 <i>Alumni</i> famosi della Rugby School	220
4.4.1 Matthew Arnold	221
4.4.2 Lewis Carroll	224
4.4.3 Rupert Brooke	228
4.5 Rugby oggi	230
5. Il mito della superiorità etnica degli inglesi	235
5.1 Le origini e l'evoluzione del mito	240
5.2 <i>Public schools</i> ed <i>Englishness</i>	249
5.3 La pronuncia RP	253
6. <i>Public schools</i>: convitti, traumi, testimonianze	256
6.1 Il trauma dell'allontanamento precoce nelle <i>prep schools</i>	257
6.2 Testimonianze di ex alunni delle <i>public schools</i> del passato	260
6.2.1 William Makepeace Thackeray	261
6.2.2 Winston Churchill	262
6.2.3 George Orwell	264
6.3 Le testimonianze del ventesimo secolo	266
Conclusioni	270

Appendice 1	272
Bibliografia	281
Sitografia	291
Filmografia	293

Introduzione

Nel gennaio del 2016 sono state censite nel Regno Unito 2.311 scuole non statali: *independent schools, grammar, preparatory* e *public schools*, frequentate da circa 583.133 alunni tra ragazzi e adolescenti di entrambi i sessi, pari al 7% di tutta la popolazione minorile britannica e al 18% dei giovani d'età tra i 16 e i 19 anni¹.

Queste scuole indipendenti sono a pagamento con rette che variano da un minimo di £3.000 a un massimo di £21.000 per non-convittori e a oltre £27.000 l'anno per convittori; ma sono le nove *public schools* storiche - scuole elitarie di grado secondario superiore - insieme alla propedeutica *preparatory school* - di grado medio inferiore che, come suggerisce il nome, prepara gli alunni ad accedere alle *public schools* - a godere di maggiore prestigio e status socio-economico presso l'opinione pubblica come accade, in ambito universitario, per Oxford e Cambridge, che si considerano di maggior pregio rispetto agli altri atenei delle Isole Britanniche.

Oggi, il compito della *public school* è innanzitutto quello di formare membri dell'élite - per censo o per merito accademico - fornendo loro un'istruzione tale da garantirne l'iscrizione ad una delle migliori università.

L'immagine che si ha di questo tipo di scuola è di esclusività, di collegi-convitto dove gli alunni studiano, mangiano, dormono e praticano sport; nel caso di Hogwarts in edifici antichi divisi in "case", che assomigliano alla Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry dell'arcinota saga di *Harry Potter* di J.K. Rowling, e che vantano una tradizione plurisecolare. Qui si gioca a cricket e rugby; nel caso di Hogwarts un gioco magico chiamato *Quidditch*, praticato a cavallo di manici di scopa volanti e descritto per la prima volta nel primo volume della serie².

La maggioranza delle *public schools* inglesi discende da istituti fondati nel medioevo o rifondati in epoca vittoriana, quando la Commissione Clarendon, in un rapporto al Parlamento nel 1864, riconobbe ufficialmente nove *public schools* di grande prestigio e tradizione: Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St Paul's, Merchant Taylors',

¹ *Schools, pupils and their characteristics: January 2016*, 28 giugno 2016, [<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016>]. Ultimo accesso 28 ottobre 2018

² Cfr. J.K.. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Firenze, 2014.

Harrow, Rugby e Shrewsbury, anche se molte altre scuole chiesero di essere incluse nella rosa della scuola di qualità e definite *public*, un appellativo che può risultare paradossale, trattandosi di scuole private, indipendenti ed esclusive.

In origine, tuttavia, erano esattamente ciò che il termine implicava allora: istituti preposti all'istruzione gratuita di ragazzi (tutti maschi) scelti tra il popolo dal clero e finanziati dalle fondazioni testamentarie di benefattori, spesso ricchi mercanti e artigiani, allo scopo di preparare alunni meno abbienti, provenienti per la maggior parte da zone urbane e figli di artigiani o bottegai, ad intraprendere la vita, finanche la carriera, ecclesiastica, a differenza degli istituti squisitamente privati che offrivano un'istruzione generica ai figli maschi della classe artigiana che non intendevano entrare la chiesa

When Christianity first came to Britain, it brought with it services, prayers and songs that were all in Latin. Whenever a cathedral, monastery or even large church was built, therefore, they were almost invariably accompanied by schools. These were of two sorts (often combined): a song school to teach choristers to sing, and schools to teach Latin for the services. For this reason the last were called grammar schools. Thus from the start we can see two fundamental influences whose last remote tremors can still be detected today. But the major purpose of the schools was to provide recruits for the new Church. And so close was the association, so strong the tradition, that the later public schools were still churning out deans and canons and bishops in dozens. The route to a bishopric via a headmastership was common right up to the 20th century.³.

La storia e l'evoluzione di questa istituzione scolastica inglese a partire dal rinascimento fu lunga e complessa e conobbe diversi momenti di cambiamento, specialmente all'epoca delle riforme religiose enriciana, edoardiana ed elisabettiana, quando apparve cruciale che l'istruzione dell'élite del regno dovesse sostenere e promuovere la religione protestante, come afferma W.H.G. Armytage :

To keep England Protestant, no instruments were more effective than its schools, and no subjects more illuminating than the 'holy languages', Latin, Greek and Hebrew.⁴.

³ Cfr. J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: p 597* Faber & Faber, Londra, 2014.

⁴ Cfr. W.H.G. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, pag 1 Cambridge University Press, Cambridge, 1970.

In questa tesi l'esame della *public school* partirà dalla fine del 1700 per focalizzarsi poi sul periodo vittoriano, la cui storia, afferma Lytton Strachey, letterato e critico inglese nonché membro del Bloomsbury Group, è impossibile da esporre a causa della mole d'informazioni con cui si deve confrontare chiunque abbia l'intenzione di occuparsi del periodo in esame⁵.

Come scrive Andrew Norman Wilson

[...] The Victorians are still with us because the world they created is still here, though changed. Theirs was the period of the most radical transformation ever seen by the world. Before them major industrialization was confined to a few towns in Britain. After them, the whole world was covered with railways and factories; and the unstoppable rise and spread of technology would continue into the age of Silicon Valley. [...] Before the Victorians, democracy was the dream of a few political theorists. After them, it became the inevitable political goal towards which all Europeans and subsequently the rest of the world strove [...].⁶

Dopo una breve analisi del periodo 1760-1920, si passerà all'analisi della fondazione e dell'evoluzione del sistema *grammar-preparatory-public school* inglese come istituzione, con particolare riferimento alla letteratura anglofona (saggi, lettere, poesia, narrativa, teatro) sia del periodo vittoriano sia dei decenni che lo seguirono, presentando le origini, lo sviluppo e il significato economico, sociale, culturale, linguistico, religioso, morale e politico di questa istituzione, con l'intento di esaminare e comprendere l'impatto che le riforme protestanti ebbero sulla storia inglese e il ruolo che l'anglicanesimo svolse nella genesi e nell'evoluzione di concetti come *Englishness*, *Britishness*, *Saxonism* e *Teutonism*, consolidati e diffusi durante l'Era Vittoriana, e che ispirarono il concetto del fardello del uomo bianco:

Take up the White Man's burden
Send forth the best ye breed
Go, bind your sons to exile
To serve your captives' need;
To wait, in heavy harness,
On fluttered folk and wild--

⁵ Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, Amazon, Seattle, 2017.

⁶ A.N. Wilson, *The Victorians*, W.W. Norton, New York, 2002, p. 14.

Your new-caught sullen peoples,
Half devil and half child [...]⁷

Su tale premessa si costruirono teorie di superiorità etnica e pseudo-scienze razziali tali da giustificare l'impero e le colonie britanniche, smentite dagli scienziati dei giorni nostri come gli genetisti Bryan Sykes e Stephen Oppenheimer.

Si analizzerà in particolare il ruolo che le *public, preparatory* e *grammar schools* svolsero a questo proposito mentre formavano l'élite del Regno Unito preposto alla gestione del potere in patria e dei territori coloniali e imperiali che occuparono un quarto della superficie terrestre fino alla Guerra del 1914-1918.

Si esaminerà in dettaglio la *public school* di Rugby la quale, e non a caso, diede il nome allo sport di squadra che si pratica con la palla ovale che, insieme al cricket, si considera tuttora lo sport emblematico del *fair play* degli inglesi e fulcro del valore formativo che, in particolare nell'Ottocento, si attribuiva allo sport nelle scuole elitarie come strumento capace di plasmare il gentiluomo (politico, diplomatico, soldato, ecclesiastico che fosse) inculcandogli il senso di rispetto per le regole, di parola d'onore, di lealtà e superiorità "anglosassone" del gentleman britannico, la cui missione era, nell'immaginario sia del popolo inglese – e di quello dell'ex-colonia che più rassomiglia alla "madrepatria", gli Stati Uniti - di civilizzare il globo intero.

⁷ Celeberrimo componimento di Rudyard Kipling.

1

Lo sfondo

Per esaminare e comprendere il fondamento logico e le caratteristiche delle *public schools* inglesi e il ruolo che svolsero al culmine della parabola del prestigio, del potere e dell'espansione imperiale del Regno Unito di Gran Bretagna e Irlanda, tra Waterloo e Versailles (1815-1920), e prima che quella parabola entrasse nella fase discendente, è importante conoscere il contesto storico di quel periodo di sviluppo industriale, culturale, politico, scientifico e militare conosciuto con il nome di Era Vittoriana.

Per valutare il contesto è utile descrivere il palcoscenico degli eventi di quel secolo, con quel suo intricato fondale teatrale contro il quale la monarchia, la politica e l'opinione pubblica recitavano il dramma del potere.

Gli attori furono molti: primari, comprimari e comparse, ma la protagonista indiscussa della pièce fu sua Maestà Vittoria, Regina e Imperatrice; ci si chiede se recitasse a soggetto o seguendo un copione scritto da altri.

Qualunque sia la risposta, la parte che recitò dalla culla alla tomba lasciò un segno profondo le cui ripercussioni, secondo l'autore Andrew Norman Wilson, si sentono ancora oggi: «The Victorians are still with us»⁸.

1.1 L'era vittoriana in breve

La Principessa Alexandrina Victoria d'Inghilterra (“Drina” per i famigliari, ma fin da piccola firmava i suoi scritti “Victoria”) aveva compiuto da meno di un mese diciotto anni, l'età minima prevista dalla legge britannica per accedere alla corona del regno, quando, il 20 giugno del 1837, alla morte dello zio Guglielmo IV, divenne regina con il nome di Victoria, scelto da lei stessa per marcare la sua ferma determinazione di liberarsi, finalmente, dal soffocante giogo della madre e del segretario, forse anche amante, di costei,

⁸ Cfr. Supra.

l'irlandese Sir John Conroy, che la controllavano secondo un codice rigidissimo di comportamento redatto da loro stessi e ed etichettato come "Il Sistema di Kensington", *The Kensington System*.

Figlia del quarto figlio di re Giorgio III, Edoardo, Duca di York e Streatharn, e della principessa tedesca Vittoria di Leiningen, Duchessa di Saxe-Coburg-Saalfeld la quale, incinta, compì il lungo e scomodissimo viaggio dalla Germania in Inghilterra per garantire che la figlia nascesse sul suolo britannico, condizione necessaria per accedere al trono britannico, Alexandrina Victoria, fin da bambina, fu guardata a vista dalla madre e dall'ambizioso Sir John, che sperava che la Duchessa di Kent assumesse la reggenza nel caso che Guglielmo IV morisse prima del diciottesimo compleanno della erede al trono.

Sebbene decise di interessarsi al governo del proprio paese, le sue prime mosse inesperte furono disastrose e le attirarono addosso le critiche sia del parlamento sia del popolo. Anche il suo rapporto stretto con il Primo Ministro del Partito dei Whigs, William Lamb, Lord Melbourne, che le fu ottimo consigliere, suscitò il disappunto dell'opinione pubblica, tanto che, nel 1839, ad Ascot fu apostrofata con l'appellativo di "Mrs Melbourne" da due nobildonne indignate per il trattamento che la regina aveva riservato a Lady Flora Hastings.

La giovane regina aveva accusato ingiustamente la trentatreenne dama di compagnia della madre di una gravidanza extraconiugale, dovuta a un presunto rapporto con Conroy, accusa rivelatasi infondata anche perché il gonfiore addominale sospetto della contessa era causato da un tumore maligno del fegato, che portò la nobildonna alla morte nel luglio di quello stesso anno. Vittoria l'aveva umiliata e obbligata a sottoporsi a una visita medica che rivelò la virginità di Lady Flora.

All'inizio anche le nozze con il cugino di primo grado, il principe tedesco Albert di Saxe-Coburg-Gotha, fu impopolare ma ad imprimere una svolta positiva alle sue vicende pubbliche e sentimentali di Vittoria d'Inghilterra, destinata, grazie alla non comune abilità politica e all'intrepida personalità, a segnare l'Ottocento britannico e a diventare una delle più grandi figure femminili della storia.

Il regno della Regina Vittoria, che si estendeva difatti dal 1837 al 1901, è cronologicamente più corto dell'era che spesso gli storici associano al suo nome collocandola, per convenzione e convenienza, tra due importantissimi trattati di pace, due spartiacque dell'epoca moderna, distanti tra loro oltre un secolo: il Congresso di Vienna

del 1815 e la Conferenza di Pace di Versailles de 1919, aggiungendo al periodo alcuni anni della Reggenza (1811-1820) di “Prinny”⁹ i regni di ben tre re: Giorgio IV (1820-1830), Guglielmo IV (1830-1837) e Eduardo VII (1901-1910), nonché i primi anni del regno di un quarto monarca, Giorgio V (1910-1936). Come afferma Jeremy Black, la creazione di periodi storici è sempre un problema, una convenzione che si scontra con il concetto stesso del tempo *tout court* e con percezioni di cambiamento e di continuità¹⁰.

La scelta di date specifiche si impone, infatti, solo per stabilire parametri entro i quali collocare una discussione e dotarla d’unità. Ecco perché, aggiunge Black, la storiografia spesso sceglie di etichettare le epoche in termini del tempo percepito piuttosto che di quello strettamente cronologico¹¹.

La tesi della flessibilità del tempo storiografico viene confermata anche da un altro studioso inglese, Eric Hobsbawm, il quale definisce il 1900 il “secolo breve” collocandolo tra gli anni 1918 e 1991, tra la fine della Prima Guerra Mondiale e il crollo dell’Unione Sovietica¹², mentre lo scienziato inglese David Blackbourn colloca il XIX secolo, spesso considerato con l’Età Vittoriana, tra la Rivoluzione Francese e la Guerra del 1914-1918¹³. In questa tesi si applicheranno i parametri temporali proposti da questi illustri storici e si collocherà “l’Era Vittoriana” tra il 1815 e il 1919.

Dal 1689, la Gran Bretagna, a differenza di molte delle nazioni europee continentali, non conobbe né rivoluzione né guerra civile in patria: una continuità politica abbastanza solida che resistette anche ai cambiamenti che determinarono la caduta di molte delle monarchie europee, specialmente a seguito della Prima Guerra Mondiale e la Rivoluzione Bolscevica. Il popolo del Regno Unito - con la notoria eccezione della prima ed ultima colonia inglese, l’Irlanda, insorta in vano nel 1798, 1803, 1848, 1867 e 1882 - anche se coinvolto più volte durante l’Era di Vittoria in azioni belliche all’estero, non prese mai le armi contro i propri regnati né nel 1848, né all’inizio del XX secolo, anche perché, grazie alle riforme sociali vittoriane dettate da politiche pragmatiche e tempestive che potremmo

⁹ Il nomignolo dato a Giorgio, Principe di Galles, figlio di Giorgio III, Reggente d’Inghilterra durante la malattia del padre. Il periodo della reggenza è famoso per eleganza e per gli eccessi dei nobili e dei facoltosi in imitazione del Principe *viveur*, futuro re Giorgio IV. Questo nomignolo viene citato spesso nelle opere della scrittrice inglese Georgette Heyer che ambienta gran parte della sua narrativa nel periodo Regency.

¹⁰ Cfr. J. Black, *Eighteenth-Century Britain*, Palgrave Macmillan, Londra, 2008.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. E. Hobsbawm, *The Age of Extremes*, Penguin, Londra, 1994.

¹³ Cfr. D. Blackbourn, *The Long Nineteenth Century: A history of Germany, 1780-1918*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

definire machiavelliche, all'istituzione dei sindacati dei lavoratori e alla fondazione del partito laburista, lo scontento della popolazione rurale e del proletariato industriale inglese non si tramutò in insurrezione armata.

La maggioranza del popolo del Regno Unito all'epoca di Vittoria viveva, infatti, in condizioni di estrema povertà, sostenuto dalla sola forza delle proprie braccia e alla mercé dei datori di lavoro, come narra Friedrich Engels:

The proletarian, who has nothing but his two hands, who consumes today what he earned yesterday, who is subject to every possible chance, and has not the slightest guarantee for being able to earn the barest necessities of life, whom every crisis, every whim of his employer may deprive of bread, this proletarian is placed in the most revolting, inhuman position conceivable for a human being.

Le riforme furono concesse, in effetti, più per opportunismo politico ispirato dal ricordo freschissimo degli orrori del Terrore francese e dalla paura che simili atrocità potessero presentarsi sul suolo britannico, che per generosità squisitamente benevola come ci informa il saggista Thomas Carlyle:

These Chartisms, Radicalisms, Reform Bill, Tithe Bill, and infinite other discrepancy, and acrid argument and jargon that there is yet to be, are our French Revolution: God grant that we, with our better methods, may be able to transact it by argument alone.

E come concorda lo storico Trevelyan:

The good genius of English politics has often retrieved apparently hopeless situations. The last British Revolution is still that of 1688. By a gradual transition towards democracy, seldom hastening and never turning back, political rights were extended to all without a catastrophe. This great manoeuvre was safely accomplished because all classes and all parties showed, upon the whole, sound political sense and good humour [...].

Il partito laburista inglese, braccio politico del movimento sindacale, s'ispirava a principi più socialdemocratici che socialisti, e gli iscritti al partito e i parlamentari laburisti erano, per cultura e tradizione e perché inglesi, protestanti evangelizzati e conservatori,

rispettosi dello status quo e della monarchia; non miravano come i loro omologhi continentali a sradicare il capitalismo ma a migliorare, semplicemente, le condizioni politiche e materiali delle classi povere, cioè della maggioranza del popolo del Regno Unito.

L'impero britannico, con la perdita delle colonie americane nel 1776 cessò di guardare a ovest e si estese invece ad Oriente, in Africa e in Australia, per raggiungere la massima estensione durante l'Era di Vittoria ed essere ammirato e preso a modello dagli altri imperi.

Di norma il Paese e le colonie si ritenevano relativamente ben governati nonostante alcune azioni militari brutali, come la repressione cruenta dell'ammutinamento in India nel 1857¹⁴. L'amministrazione coloniale britannica, infatti, una volta asserito il proprio potere – cosa che le riuscì mai in settecento anni di colonizzazione dell'Irlanda – era solita comportarsi in maniera relativamente equa e umanitaria; nei propri territori di oltremare, inoltre, mise fine spesso alla schiavitù mentre garantiva un'istruzione e una degna assistenza sanitaria ai popoli conquistati¹⁵.

La società britannica vittoriana fu contraddistinta da un groviglio di contraddizioni. Da un lato, fu caratterizzata da una serie di invenzioni, di sviluppi scientifici, di riforme sociali nonché di una fioritura senza precedenti di artisti e di statisti di prima levatura.

Dall'altro, la sua economia si reggeva, in patria, su un capitalismo spinto basato sulla meccanizzazione della produzione manifatturiera, sul principio di *laissez faire*, che per la maggior parte della popolazione significava povertà estrema, e in politiche imperiali rigorose nelle colonie. In ogni caso, tra Waterloo e Versailles, la società britannica crebbe e cambiò più di quella di qualsiasi altro Paese dell'epoca.

Dopo la Reggenza e le Guerre Napoleoniche, la stragrande maggioranza della popolazione della Gran Bretagna era povera e analfabeta. Durante il regno di Vittoria gli standard di vita e d'istruzione migliorarono, ma molto lentamente e da un punto di partenza davvero basso. Per tutto l'Ottocento, la maggior parte dei sudditi del Regno viveva sulla soglia della mera sopravvivenza, alcuni anche sotto quella soglia, come testimoniano anche i romanzi di scrittori vittoriani come Charles Dickens (*Oliver Twist*, *Hard Times*), George Eliot (*Silas Mariner*), Elizabeth Gaskell (*Mary Barton*, *North and*

¹⁴ Cfr. P.N. Allitt, *Victorian Britain*, 2002, The Teaching Company, Chantilly, 2002.

¹⁵ *Ibidem*.

South), per nominare solamente alcuni degli autori che scelsero di denunciare esplicitamente i problemi di carattere socioeconomico.

I poveri dell'epoca non nutrivano nessun sogno di ricchezza né di mobilità sociale; un sogno reso impossibile dalla staticità del cosiddetto "ascensore sociale". Chi nasceva povero moriva povero. L'unica speranza era di stare un po' meglio e non finire al *workhouse*, un istituto "benefico" gestito da un comitato di "benefattori" comunali chiamato *the Board*.

Fino agli anni Venti del secolo XX, una *workhouse* si trovava in ogni città del Regno. Aveva il compito di accogliere gente disperata, non gratuitamente ma in cambio di lavoro, come suggerisce il nome stesso dell'istituzione, "casa di lavoro", perché secondo i borghesi benpensanti d'ispirazione puritana la carità gratuita avrebbe favorito l'ozio e il vizio anche tra gli orfani accolti a spese della parrocchia, anch'essi costretti a lavorare in cambio di un letto e di un vitto scandalosamente carente, come racconta Charles Dickens, spesso con grande ironia, a volte con spudorato sarcasmo, nel primo capitolo del romanzo *Oliver Twist*:

Among other public buildings in a certain town, which for many reasons it will be prudent to refrain from mentioning, and to which I will assign no fictitious name, there is one anciently common to most towns, great or small: to wit, a workhouse; [...] The members of this board were very sage, deep, philosophical men; and when they came to turn their attention to the workhouse, they found out at once, what ordinary folks would never have discovered - the poor people liked it! It was a regular place of public entertainment for the poorer classes; a tavern where there was nothing to pay; a public breakfast, dinner, tea, and supper all the year round; a brick and mortar Elysium, where it was all play and no work. 'Oho!' said the board, looking very knowing; 'we are the fellows to set this to rights; we'll stop it all, in no time'. So, they established the rule, that all poor people should have the alternative (for they would compel nobody, not they), of being starved by a gradual process in the house, or by a quick one out of it. With this view, they contracted with the water-works to lay on an unlimited supply of water; and with a corn-factor to supply periodically small quantities of oatmeal; and issued three meals of thin gruel a day, with an onion twice a week, and half a roll of Sundays [...].

La caratteristica prevalente dell'Era Vittoriana fu il cambiamento:

When she came to the throne coaches still ran; men wore stocks, shaved their upper lips, ate oysters out of barrels. Women said 'La!,' and owned no property. Well-nigh two generations had slipped by – of steamboats, railways, telegraphs, telephones, bicycles, electric light, and now these motor cars. Morals had changed, manners had changed. The middle class [had been] buttressed, chiselled, polished, till it was almost indistinguishable from the nobility. [It was] an era that had canonised hypocrisy, so that to seem respectable was to be.

Di tale cambiamento si ebbe sentore già fin dalla Reggenza del Principe di Galles, zio della regina Vittoria, un'Era di grande sviluppo tecnologico, industriale ed economico, tale da fare dell'Inghilterra la prima potenza mondiale, specialmente dopo la sconfitta definitiva di Napoleone Bonaparte a Waterloo, nel 1815.

La Reggenza fu un periodo di grande eleganza, di uno stile di vita di promozione delle arti, di cui il Principe Giorgio stesso, reggente del padre Giorgio III, fu generosissimo patrono, come ci informa Saul David:

[...] Given his predilection for pleasure, it is probably no coincidence that his lasting achievements were nearly all cultural. The Regency in its widest sense (1800-1830) is remembered today as a devil-may-care period of low morals and high fashion. It was also, thanks to his patronage, a time of great cultural fertility [...].

La Reggenza, oltre che per la fioritura della cultura, delle buone maniere e delle scienze, divenne negativamente notoria per una serie di scandali di natura finanziaria, sessuale, coniugale e parentale che coinvolgeva la classe nobiliare, come il caso di Lord Byron che non fu solo amante della moglie di Lord Melbourne ma con ogni probabilità anche della sorellastra Georgiana Augusta Leigh.

Altri esempi di condotte che diedero scandalo vennero offerte dai figli della casa reale, soprattutto per il matrimonio morganatico e costituzionalmente illegale del Principe Giorgio con l'affascinante vedova borghese cattolica, la Signora Fitzherbert, di diciassette anni più grande di lui, contratto in segreto nella casa della signora a Londra il 15 dicembre 1785¹⁶.

¹⁶ Ivi, p. 34.

Tale matrimonio era in flagrante infrazione del *Royal Marriages Act* del 1772 di Giorgio II con il quale, David ipotizza, il re cercasse di limitare la libertà dei suoi tredici figli. La legge, revocata nel 1967, proibiva il matrimonio dei principi di sangue senza il permesso del monarca prima dei venticinque anni e, inoltre, di evitare che la scelta dei coniugi potesse avere un impatto negativo sulla successione o compromettere il prestigio della casata reale.

Era anche contrario al noto *Bill of Rights* del 1689 e dell'*Act of Settlement* del 1701, che non permettevano ai principi di casa reale di religione cattolica di salire al trono britannico perché, in qualità di capo della Chiesa d'Inghilterra, il monarca britannico era obbligato a rappresentare la religione anglicana.

Non solo l'erede al trono contravvenne al *Royal Marriages Act*, ma anche il fratello Augusto Federico, Duca di Sussex zio preferito della Regina Vittoria, si sposò ben due volte illegittimamente.

Più scandaloso ancora fu il feroce scontro tra il Principe di Galles e sua moglie Carolina di Brunswick, coniugi infelici uniti l'8 aprile del 1795 in un matrimonio di convenienza, voluto da Giorgio III, che servì solo a produrre un erede al trono, dato che nessuno dei tredici figli del regnante aveva figli legittimi.

Il matrimonio fu un disastro fin dall'incontro prenuziale dei coniugi nella Pasqua del 1795, quando il Principe si comportò in maniera imperdonabile, come testimoniava il suo emissario, Lord Malmesbury nei diari pubblicati nel 1834¹⁷.

Durante il loro matrimonio non solo mancò di rispetto alla moglie ma la accusò pubblicamente a più riprese di comportamento indecente e di adulterio, anche se l'unione aveva dato un'erede alla casata di Hannover, la tanto amata principessa Carlotta, nata il 7 gennaio del 1796. Tanto era sentito il problema del comportamento dei reali all'epoca che in una lettera del 16 febbraio 1813 anche l'autrice Jane Austen scriveva all'amica Marta Lloyd:

I suppose all the World is sitting in Judgement upon the Princess of Wales's Letter. Poor woman, I shall support her as long as I can, because she is a Woman, & because I hate her Husband -- but I can hardly forgive her for calling herself "attached & affectionate" to a Man whom she must detest -- & the intimacy said to subsist between her & Lady

¹⁷ R. Knowles, *George IV and Queen Caroline: a disastrous royal marriage*, 19 novembre 2011, [<http://www.regencyhistory.net/2011/11/george-iv-and-queen-caroline-disastrous.html>].

Oxford is bad - I do not know what to do about it; but if I must give up the Princess, I am resolved at least always to think that she would have been respectable, if the Prince had behaved only tolerably by her at first.

Dalla lettera si evince che la scrittrice Austen detestasse il Principe, anche se egli, da raffinato intenditore delle arti, fu un sincero ammiratore nonché avido lettore delle opere dell'autrice. Si può solo immaginare con quale disagio intellettuale la scrittrice abbia dovuto accettare di dedicargli, dietro esplicita richiesta di Sua Altezza Reale comunicata dal reverendo Clarke bibliotecario di Carlton House, il romanzo *Emma*:

To His Royal Highness The Prince Regent,
This work is, By his Royal Highness's Permission,
Most respectfully Dedicated,
By His Royal Highness's
Dutiful And obedient Humble servant,
The Author.

Il senso di disgusto e di impotenza di Jane Austen si può avvertire nella triplice, e probabilmente ironica, ripetizione del titolo del Reggente.

La triste morte per parto, all'età di soli ventuno anni, della Principessa Carlotta - che aveva sposato Leopoldo di Sassonia Coburgo futuro re dei Belgi, zio sia della futura Regina Vittoria che di suo cugino di primo grado e consorte, Alberto. Questo matrimonio, che era stato contratto contro la volontà del padre della Principessa Carlotta che sosteneva invece il principe Guglielmo d'Orange, segnò la fine della casata degli Hannover. Con Vittoria, che da sposata prese il cognome del marito, si diede origine alla casata dei Sassonia Coburgo Gotha e ad una nuova era di grandi cambiamenti.

I vittoriani fecero della Gran Bretagna la nazione più potente della terra, costruendo la più grande flotta mercantile del mondo difesa dalla marina militare più potente del globo, e compiendo enormi passi avanti nell'industrializzazione.

L'epoca vittoriana si caratterizzò per cambiamenti e sviluppi radicali e repentini, alcuni già iniziati durante la seconda metà del secolo precedente, che rivoluzionarono la società e l'economia britannica, impattando su ogni sfera della vita dell'isola: dalla medicina alla scienza e alla tecnologia, dall'industria al commercio. Tutto ciò avveniva mentre la popolazione cresceva e migrava in massa dalle campagne alle città a seguito dell'esproprio e la privatizzazione delle terre comuni dei villaggi. L'urbanizzazione

prodotta dalla rivoluzione industriale alterò profondamente, e in modo permanente, il sistema di produzione e il tessuto sociale plurisecolare dei diversi strati della popolazione, in modo particolare quello dei contadini e degli artigiani, costretti ad abbandonare la campagna salutare per le nuove *factory towns* insalubri, come ebbe a lamentarsi nel celebre poema *The Deserted Village* lo scrittore irlandese Oliver Goldsmith già nel 1770:

Sweet smiling village, loveliest of the lawn,
Thy sports are fled, and all thy charms withdrawn;
Amidst thy bowers the tyrant's hand is seen,
And desolation saddens all thy green:
One only master grasps the whole domain,
And half a tillage stints thy smiling plain;
No more thy glassy brook reflects the day,
[...] But, choaked with sedges, works its weedy way;
Along thy glades, a solitary guest,
The hollow-sounding bittern guards its nest;
Amidst thy desert walks the lapwing flies,
And tires their echoes with unvaried cries.
Sunk are thy bowers, in shapeless ruin all,
And the long grass o'ertops the mouldering wall;
And, trembling, shrinking from the spoiler's hand,
Far, far away, thy children leave the land.
Ill fares the land, to hastening ills a prey,
Where wealth accumulates, and men decay [...]¹⁸.

La Gran Bretagna, diversamente dalle nazioni del continente europeo, aveva goduto di grande stabilità politica interna dopo la cosiddetta Rivoluzione Gloriosa del 1689, perché non era stata invasa in maniera determinante dal 1066 e perché le guerre nelle quali

¹⁸ Dolce e sorridente villaggio, il più bello della campagna,
i tuoi giochi sono finiti e tutte le tue bellezze scomparse;
tra le tue dimore la mano del tiranno si è vista,
e la desolazione rattrista tutto il prato:
un solo padrone s'impadronisce di tutta la terra comune,
e solo la metà della pianura si coltiva:
il piccolo fiume cristallino non riflette più il giorno,
ma, soffocato dai giunchi, si fa strada tra l'erbaccia..
In mezzo ai tuoi prati, un ospite solitario
il tarabuso canta note sorde e sorveglia il nido;
in mezzo ai sentieri vuoti la pavoncella vola,
e stanca i suoi echi con grida monotone.
Tutte le abitazioni sono in rovine senza forma,
e la lunga erba svetta sopra le mura che si sgretolano;
e tremando, ritirandosi dalla mano del saccheggiatore,
lontano, lontano, i tuoi figli abbandonano la terra.
Triste quella terra, preda di mali repentini
dove la ricchezza si accumula e gli uomini decadono.

era coinvolta si conducevano altrove, per cui gli uomini d'affari investivano il proprio danaro con fiducia.

La prosperità che la Gran Bretagna aveva conosciuto dall'Era Elisabettiana aveva creato una disponibilità di capitale da investire nelle banche, nelle compagnie di assicurazioni, nelle nuove industrie e nelle nuove infrastrutture. Nel Seicento e nel Settecento la Gran Bretagna aveva fondato istituti bancari e assicurativi per facilitare i costi elevati dell'industria.

La sua crescente popolazione aveva inoltre offerto potenziali clienti, così come il suo impero crescente. La politica mercantile era aggressiva. La popolazione dell'Inghilterra era aumentata passando dai circa sei milioni nel 1750 ai tredici milioni del 1830 e il tasso di crescita accelerò ulteriormente dopo il 1800. Durante il XVIII secolo l'agricoltura era diventata sempre più produttiva e redditizia grazie alla trasformazione del sistema plurisecolare degli *open fields* in agricoltura "scientifica" condotta su principi sempre più vicini alla logica delle industrie manifatturiere nascenti.

Secondo la tradizione dei campi aperti, ogni contadino aveva il diritto di coltivare lunghe strisce di terra demaniale, di far pascolare il proprio bestiame sui *commons*, cioè su terre appartenenti alla comunità, e raccogliere legname nelle radure del luogo. Tuttavia, quando apparve chiaro ai facoltosi proprietari fondiari e ai funzionari del reame che sarebbe stato più remunerativo razionalizzare la produzione agricola, recintare i campi comuni (*enclosure*) e far uso dei nuovi macchinari agricoli, lo Stato cominciò a vendere a privati le terre tradizionalmente condivise mettendole all'asta.

La maggioranza dei contadini e dei piccoli proprietari, che non era in grado di concorrere con i grandi proprietari, dovette assistere impotente alle *enclosures* delle terre, diventare braccianti senza terra oppure migrare verso le nuove città industrializzate, conseguenza della rivoluzione industriale.

Il progresso tecnologico-industriale della seconda metà del Settecento vide la nascita e la diffusione della produzione manifatturiera, quantitativa e veloce, di beni in fabbrica, la necessaria e susseguente riorganizzazione del lavoro facilitata dall'incremento della popolazione e dalla repentina urbanizzazione forzata del popolo rurale dovuto alle *enclosures*.

La crisi delle campagne, che segnò il periodo post-napoleonico, vide una massiccia migrazione dalle zone rurali alle nuove città industriali mentre l'enfasi economica si

spostava dall'agricoltura, pur sempre remunerativa, all'industria e al commercio. Alcune regioni, in particolare le aree dotate di giacimenti carboniferi, s'industrializzarono rapidamente mentre molte zone costiere, specialmente le città portuali, da secoli votate alla pesca e al commercio, videro affiancare alle attività tradizionali la cantieristica navale.

La Gran Bretagna vittoriana era, secondo Patrick N. Allitt, paradossale e caratterizzata da enormi contrasti:

Victorian Britain (1837-1901) was a paradoxical society and one of extreme contrasts. Very wealthy and very poor people lived side by side. The society was immensely creative but burdened with a stifling social-class system. Britain took pride in its worldwide empire but was unable to control its oldest and closest colony, Ireland. It believed in its racial, religious, and civilizational superiority but could be brutally destructive and cynical, even going to war in 1839 to force opium on the reluctant Chinese. Many of Britain's most brilliant intellectuals were Victorians, but they lived in an undereducated and still largely illiterate society.

Da un lato si ebbero mirabili invenzioni, progressi scientifici e tecnologici e dall'altra una serie di riforme sociali e umanitarie senza precedenti. L'economia e la ricchezza del Regno e dell'Impero si fondavano su un capitalismo *laissez-faire* che in patria lasciava in una povertà inenarrabile della maggioranza della popolazione e nelle colonie si applicavano politiche imperiose e dure¹⁹. Il periodo vide inoltre una pletera di figure letterarie e politiche davvero eccezionali.

La regina Vittoria regnò per sessantaquattro anni: il secondo regno più lungo di un monarca britannico dopo quello dell'attuale sovrana Elisabetta II. Il fatto che gran parte dell'Ottocento inglese porti il suo nome non è dovuto all'esercizio di alcun potere concreto da parte sua bensì alla sua reputazione personale e al comportamento "rispettabile", quasi borghese, della sovrana e del consorte Alberto. Infatti dal 1660 in avanti la monarchia britannica svolge un ruolo più simbolico che politico.

Il Regno Unito nel periodo che seguì le Guerre Napoleoniche fu caratterizzato da una profonda crisi. La prima causa della crisi proveniva dalla popolazione meno abbiente, sia rurale sia urbana, dovuta principalmente ad un lungo periodo di avverse condizioni meteorologiche che aveva rovinato le messi provocando una carenza di cibo. Per questo

¹⁹ Cfr. *Infra*.

motivo il decennio degli anni Quaranta del 1800 fu nominato “*the hungry forties*”, gli anni quaranta della fame, che nel caso dell’Irlanda divennero gli anni della Grande Carestia, dal 1845 al 1848²⁰.

Questa grave crisi agricola suscitò un fortissimo disagio che portò alla fondazione del movimento riformista dei *Chartists* (Cartisti), i quali rivendicavano la stipula di una carta di riforme sociali che nel 1839 si tradusse in un documento conosciuto come “*The People’s Charter*” (la Carta del Popolo) che conteneva sei richieste: il suffragio universale, il voto segreto, parlamenti annuali, parlamentari stipendiati, l’abolizione del censo quale prerequisito al diritto di voto e collegi elettorali equi. Anche se il movimento dei cartisti fallì, servì da ispirazione per altri movimenti che diedero risultati più tardi, come i sindacati dei lavoratori, che ottennero piena riconoscenza legale nel 1875, nonostante una dura opposizione da parte dell’establishment e del partito laburista.

All’inizio dell’Era Vittoriana, il Regno Unito non era una democrazia bensì un sistema parlamentare e di governo retto da un’oligarchia in cui i diritti civili erano privilegio di pochissimi uomini benestanti.

Fu un periodo di statisti di eccezionale calibro come Melbourne, Peel, Disraeli, Palmerston e Gladstone, membri dei due partiti politici dell’epoca, i Tory e i Whig (oggi Conservative e Liberal), che si alternarono al Governo durante il lungo regno della sovrana Vittoria. Tutti, ad eccezione di Disraeli (avvocato, ricco, ebreo sefardita di origine veneziana convertitosi all’anglicanesimo, anche per poter intraprendere la carriera politica), provenivano da famiglie titolate di religione anglicana, alcune di recente creazione, e avevano tutti compiuto gli studi secondari a Eton o Harrow e quelli universitari a Oxford o a Cambridge.

All’inizio del XIX secolo solo una minoranza di maschi di fede anglicana e di un certo reddito (nessuna donna, nessun metodista, presbiteriano, quacchero, cattolico o ebreo) godeva della possibilità di votare, tanto meno di sedersi in Parlamento. Alla fine del ‘700, infatti, i diritti civili erano negati alla maggioranza dei sudditi in base, non solo al reddito, ma anche in base all’appartenenza religiosa.

Ci vollero diversi cambiamenti statutari affinché anche i cristiani non anglicani e gli ebrei, così come anche uomini appartenenti alle classi sociali inferiori, potessero votare o

²⁰ Cfr. T. Gallagher, *Paddy’s Lament, Ireland 1846-1847*, Harcourt, San Diego, 1982, e C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, Book Club Associates, London, 1973.

occupare un seggio alla Camera dei Comuni. Furono le riforme degli anni 1828, 1829, 1832, 1858, 1867 e 1884 ad estendere il voto, a poco a poco, a tutta la popolazione maschile del Regno Unito, mentre si dovette aspettare il 1918 affinché le donne di età superiore ai trent'anni potessero votare. Nel 1928 si giunse al suffragio universale.

Nonostante questi cambiamenti, l'aristocrazia fondiaria tradizionale continuava a mantenere il potere politico e a occupare il vertice della piramide sociale. Ciò indusse molti facoltosi borghesi, una volta arricchiti, ad abbandonare l'industria e il mondo mercantile e ad acquistare grandi latifondi. Un esempio di queste dinamiche si trova esplicitato nel personaggio di Charles Bingley in "*Pride and Prejudice*" di Jane Austen che acquista terreni per cancellare l'onta di appartenere alla classe mercantile (*trading class*), ascendere al rango di possidente terriero e acquisire quindi lo status di *gentleman*.

Questo potere, esclusivo o quasi, dei proprietari terrieri fece sì che, diversamente dagli altri paesi europei dove l'industria prendeva piede nel XIX secolo, pochi industriali ottocenteschi inglesi tramandarono le proprie compagnie a figli e a nipoti per creare una dinastia industriale, come invece fecero ad esempio i de *Wendel* in Francia, i *Krupp* in Germania e gli *Agnelli* in Italia.

Una delle debolezze maggiori di natura psico-sociale del sistema britannico è che gli inglesi, specialmente quelli delle generazioni della Reggenza e del periodo vittoriano, non riuscirono a superare la loro atavica inabilità ad attribuire sufficiente importanza e onore agli uomini che fecero grande il Regno e l'Impero: i mercanti e gli industriali, senza i quali la loro egemonia non sarebbe mai esistita. Ancora oggi, presso i britannici, ciò che per pregiudizio si crede siano le caratteristiche che contraddistinguono il vero *gentleman* sono la stirpe, il pedigree, il modo di pronunciare la lingua inglese, la scuola e l'università frequentate, gli sport praticati, possibilmente in una dimensione amatoriale e non professionistica.

1.2 L'eredità hannoveriana e tedesca di Vittoria

L'età vittoriana fu un periodo di grande progresso materiale e intellettuale per la Gran Bretagna. È stata l'epoca nella quale un quarto delle terre emerse del pianeta apparteneva all'Impero Britannico ma, come asserisce Roland Marx, in realtà la regina che diede il suo nome al secolo di maggiore potenza britannica e di maggiore estensione dei

possedimenti oltremare del Regno Unito svolse un ruolo politico minore, pur diventando l'emblema dell'epopea britannica²¹.

Nell'immaginario dei suoi sudditi, Vittoria rappresentava la confortante continuazione di una tradizione solidamente inglese, la quintessenza di Englishness e Britishness, anche se per lignaggio e per cultura fosse più tedesca che inglese.

Vittoria, Alexandrine Victoria di Hannover, discendeva infatti da una famiglia i cui membri, come si può evincere dall'albero genealogico del casato di Hannover e Sassonia-Coburgo-Gotha²², erano per la maggior parte originari della Germania.

Il capostipite del casato Giorgio Ludwig, Elettore di Hannover e del Sacro Romano Impero, Duca di Sassonia-Lauenburg, Duca di Brema, Principe di Verden, Principe di Lüneburg, Principe di Calenberg, Duca di Lüneburg-Celle, ascese al trono della Gran Bretagna nel 1714 all'età di cinquantquattro anni, col titolo di George, Re di Gran Bretagna e Irlanda, ma era nato a Osnabrück nel 1660 e vi morì nel 1727.

Nonostante gli eredi di Giacomo VII/II²³ Stuart, esiliati tra Parigi e Roma, avessero più diritto alla corona d'Inghilterra di quanto non avesse Giorgio, gli Stuart, poiché di fede cattolica, erano stati esclusi dalla successione a seguito dell'*Act of Settlement* del 1701. Tale atto stabiliva che il monarca inglese e la sua consorte dovevano essere di fede protestante. Per questo motivo la madre di Giorgio, Sofia, protestante e nipote del re Giacomo IV/I, fu proclamata legittima erede al trono d'Inghilterra. Sofia morì prima di poter diventare regina e così la corona passò al suo primogenito Giorgio. In realtà solo il Parlamento inglese e non quello scozzese accettò l'*Act of Settlement* del 1701.

Solo nel 1707, con l'approvazione dell'*Act of Union*, per effetto del quale l'Inghilterra e la Scozia si unirono in un unico regno, la Scozia riconobbe l'*Act of Settlement*.

Giorgio I non fu mai amato dagli inglesi ed egli stesso, che si era sempre sentito più Elettore di Hannover che Re d'Inghilterra, stentava a capire i suoi sudditi e collaboratori britannici, anche perché, prima di diventare re d'Inghilterra e nei primi anni del regno non parlava l'inglese, lingua che solo in seguito riuscì a capire, parlare e scrivere. La lacuna linguistica e la mancanza di empatia verso gli affari dell'Inghilterra fecero sì che re Giorgio non fu mai un vero protagonista della politica del regno, un fatto che rese

²¹ Cfr. R. Marx, *La reine Victoria*, Fayard, Parigi, 2000.

²² Cfr. House of Hanover Family Tree, [<https://www.britroyals.com/hanovertree.asp>].

²³ VII di Scozia, II d'Inghilterra.

necessaria la creazione del Gabinetto dei ministri e della figura del Primo Ministro, nel senso moderno del termine.

Il figlio di Giorgio I, anch'egli Giorgio, nacque in Germania nel Principato di Hannover e, oltre ai titoli nobiliari britannici di cui fu insignito dopo l'accesa del padre al trono d'Inghilterra, era anche Duca di Brunswick-Lüneburg, Elettore di Hannover, Arcivescovo e Principe Elettore del Sacro Romano Impero dall'11 giugno 1727 fino alla morte.

Giorgio II, secondo re del casato di Hannover, fu l'ultimo monarca inglese a condurre personalmente le proprie truppe in battaglia, non tanto per l'onore della Gran Bretagna quanto per difendere le proprie terre tedesche durante la Guerra della Successione Austriaca: anche Giorgio II si sentiva più tedesco che inglese.

Il terzo re del casato di Hannover, Giorgio III, re di Hannover e di Gran Bretagna e Irlanda, nipote di Giorgio II e figlio primogenito di Federico principe di Galles e di Augusta di Sassonia, fu il primo re del casato tedesco di Hannover a parlare l'inglese come lingua madre. Con la morte prematura del padre Federico, all'età di quarantaquattro anni per cancrena causata da un colpo di palla da cricket alla testa, Giorgio divenne l'erede del nonno, salendo al trono nel 1760 all'età di soli ventidue anni. Il suo lungo regno, sessant'anni, fu un susseguirsi di vicende, tra cui la perdita delle colonie nordamericane, che segnarono l'Inghilterra e il mondo intero. Pochi mesi dopo la sua successione, Giorgio III sposò la principessa tedesca Sofia Carlotta di Meclemburgo-Strelitz, alla quale rimase fedele e dalla quale ebbe ben quindici figli. Giorgio III per dovere politico e rigore morale teutonico rinunciò all'amore che nutriva per Lady Sarah Lennox.

Benché Giorgio III e la consorte Carlotta ebbero quindici figli, tra cui sette figli maschi prolifici, nessuno di loro diede alla luce figli legittimi. Unica eccezione fu il principe di Galles, Giorgio il quale, all'età di trentatré anni e a denti stretti, accettò di abbandonare l'amante Mrs. Fitzherbert e, in cambio della promessa del padre di saldare i suoi debiti enormi, di contrarre un matrimonio di convenienza con la detestata cugina Carolina di Brunswick:

George consented to marry simply because he had no choice. Buried in a mountain of debt, the prince looked to Parliament and George III for a bailout and found himself facing an ultimatum. If he wished to receive another penny he must curb his womanising ways, set aside his lover and

secret wife, Maria Fitzherbert, and marry his cousin, Caroline of Brunswick [...] ²⁴.

Giorgio IV sposò Carolina nel 1795 e la loro unione diedi alla luce la principessa Carlotta, amatissima dagli inglesi.

Cresciuta in mezzo alle violente liti dei genitori, oggetto di discussioni pubbliche riportate anche dalla stampa scandalistica dell'epoca, Carlotta ebbe un'infanzia turbata e infelice. Fu separata per molto tempo dalla madre e affidata alle cure del padre, uomo egoista, libertino e crudele. Quando Carlotta raggiunse l'età di diciassette anni, il padre decise di concederla in moglie a suo cugino il principe ereditario olandese, Guglielmo d'Orange. Inizialmente Carlotta era d'accordo, ma poi si innamorò del principe Augusto di Prussia, che era sposato morganaticamente. Carlotta ruppe il fidanzamento coll'olandese e chiese di poter sposare il principe tedesco.

Questa frequentazione le fu impedita ufficialmente, così la principessa si ribellò e cominciò ad incontrare di nascosto Augusto. Tuttavia quando il principe reggente scoprì di essere stato raggirato, licenziò tutti i domestici della principessa e rinchiuso la figlia a Windsor, suscitando di nuovo le ire dell'opinione pubblica che parteggiava per Carlotta.

Da quel momento non si sentì più parlare né del principe d'Orange né del principe Augusto di Prussia e alla fine la principessa Carlotta sposò un altro suo cugino il principe Leopoldo di Sassonia-Coburgo. Questi riuscì a guadagnarsi le simpatie del reggente e a fare amicizia con uno dei fratelli minori di Giorgio IV, il duca di Kent, futuro padre della Principessa Alexandrine Victoria, il quale gli fece da tramite con la nipote.

Nel gennaio 1816, Leopoldo fu invitato in Inghilterra, e a maggio furono celebrate le nozze. Nella primavera del 1817 si diffuse la notizia che la principessa Carlotta aspettava un figlio, annuncio che suscitò grande giubilo tra il popolo inglese innamorato della sua principessa triste. Quando la principessa diede alla luce un bambino morto e morì ella stessa, il Paese si sentì colpito da un grande lutto, con manifestazioni di dolore che furono paragonabili a quelle che seguirono alla morte della Principessa Diana d'Inghilterra nel

²⁴ C. Curzon, *George IV & Caroline of Brunswick: Adultery, Conspiracy and a Match Made in Hell*, 25 settembre 2015, [<https://www.historyanswers.co.uk/kings-queens/george-iv-and-caroline-of-brunswick-adultery-conspiracy-and-a-match-made-in-hell/>].

1997: «[...] Come per Carlotta, la giovane principessa figlia di Giorgio IV morta di parto e letteralmente beatificata»²⁵.

La questione della successione al trono, che era sembrata risolta in modo soddisfacente con il matrimonio e la gravidanza di Carlotta, alla sua morte e quella del suo bambino, ritornava ad essere di grande urgenza.

Nel 1817, tutti i figli maschi di re Giorgio III erano già avanti con l'età e nessuno di loro aveva figli legittimi. Inoltre era improbabile che il principe reggente potesse più generare figli. Così il compito di dare un erede al trono d'Inghilterra sarebbe spettato, ai fratelli di Giorgio III in ordine discendente di età: i duchi di York, Clarence, Kent, Cumberland, Sussex e Cambridge.

Il duca di York era l'unico che l'opinione pubblica ritenesse gentile e degno dell'appellativo di *gentiluomo*. Era sposato da anni con una principessa reale di Prussia ma la coppia non aveva figli. Il duca di Clarence era vissuto nell'anonimato, in compagnia di un'attrice, la signora Jordan, la quale gli aveva dato diversi figli ma tutti illegittimi. Il duca di Cumberland era il più impopolare dei principi reali. Brutto e vendicativo, sospettato di aver assassinato un suo uomo da camera, aveva un pessimo carattere e in politica era un feroce reazionario. All'epoca della morte della nipote Carlotta, aveva da poco sposato una principessa tedesca e nel 1817 non avevano ancora avuto figli.

Il duca di Sussex era un letterato nonché avido collezionista di libri. Aveva sposato Lady Augusta Murray, dalla quale aveva avuto due figli ma, in base alla legge che regolava i matrimoni dei membri della famiglia reale, queste due nobildonne erano escluse dalla successione perché la madre non era di sangue reale.

Del più giovane dei fratelli, il duca di Cambridge, si sapeva poco, salvo che era scapolo, viveva a Hannover, portava una parrucca bionda e amava la vita mondana.

Oltre ai sette figli maschi, Giorgio III aveva anche cinque figlie, tutte vive. Di queste, la regina del Wurttemberg e la duchessa di Gloucester erano sposate ma senza figli, mentre le tre principesse nubili, Augusta, Elisabetta e Sofia all'epoca della morte di Carlotta erano tutte quarantenni.

L'unica speranza rimaneva il quarto figlio, Edoardo, duca di Kent, un uomo alto, forte, vigoroso con un principio di calvizie e i capelli rimanenti tinti di nero e, all'epoca

²⁵ A. Polito, *Per Lady Diana un addio da regina*, "La Repubblica", 2 settembre 1997, [<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1997/09/02/per-lady-diana-un-addio-da-regina.html>].

della morte di Carlotta, aveva cinquant'anni. Avendo trascorso la gioventù sotto le armi, era un cultore della disciplina e dell'ordine, ma per quanto cercasse di tenere in ordine i propri conti e disponesse di un reddito di 24.000 sterline annue, era sempre indebitato.

Aveva litigato con quasi tutti i fratelli, in particolare con il reggente, per cui era diventato una colonna del partito dei Whig, il partito dei liberali, in stridente opposizione con la maggioranza del casato di Hannover che favoriva i Tory, i conservatori. Secondo il riformatore Robert Owen, Edoardo di Kent era addirittura un socialista filantropico:

Rimane tuttavia in dubbio quali possano essere state le sue reali opinioni politiche. Si è spesso affermato che fosse un liberale o almeno un radicale, ma se dobbiamo credere a Robert Owen, era addirittura un socialista filantropico²⁶.

Come tutti i fratelli anche il Duca di Kent aveva avuto diverse amanti, tra le quali Madame St. Laurent, con la quale era vissuto ventisette anni senza avere figli.

Esaminando l'albero genealogico della Regina Vittoria, notiamo che tutte le coniugi dei regnanti, da Sophia Dorothea of Celle, moglie ripudiata del tedesco Giorgio I, fino alla moglie di Giorgio III, Carlotta di Mecklenburg, nonna di Vittoria, erano tedesche. Tedesca era anche Victoire di Sassonia-Coburgo-Saalfeld, madre di Vittoria e zia di Alberto di Sassonia-Coburgo-Gotha, cugino e consorte tedesco della regina. Anche la nobildonna, la Baronessa Louise Lehzen, che si occupò della piccola principessa fino all'età di tre anni le parlava solo in tedesco:

Naturalmente aveva imparato il tedesco come lingua materna, e subito dopo anche l'inglese e il francese; in pratica padroneggiava tre lingue, per quanto non arrivasse mai a padroneggiare la grammatica inglese con assoluta sicurezza²⁷.

Anche da adulta Vittoria parlava e litigava in privato col marito in tedesco nonostante Alberto avesse una buona conoscenza della lingua inglese. Molti aspetti della gestione di Buckingham Palace, durante la vita di Alberto, si modellarono su principi tedeschi e alcuni usi e costumi tipicamente tedeschi furono introdotti in Inghilterra dai

²⁶ L. Strachey, *La Regina Vittoria*, Castelvechi, Roma, 2014, p. 7.

²⁷ Ivi, p. 17.

coniugi di Sassonia-Coburgo-Gotha, come l'albero di Natale, estraneo alla tradizione inglese caratterizzata dall'uso di edera e agrifoglio.

Il matrimonio tra il principe Francesco Carlo Augusto Alberto Emanuele di Sassonia-Coburgo-Gotha e la regina Vittoria fu un matrimonio progettato in famiglia dalla duchessa vedova di Coburgo, nonna di entrambi gli sposi fin dalle loro nascite che avvennero a distanza di tre mesi l'una dall'altro nel 1819. Mano a mano che i due crebbero, la madre di Vittoria, la duchessa di Kent, e suo il fratello Leopoldo, zio dei ragazzi e vedovo di Carlotta, si erano impegnati affinché l'unione si realizzasse:

The children's grandmother, the Dowager Duchess of Coburg, had from the first looked forward to their marriage, as they grew up, the Duke, the Duchess of Kent, and King Leopold came equally to desire it. The Prince, ever since the time when, as a child of three, his nurse had told him that some day "the little English May flore" would be his wife, had never thought of marrying anyone else²⁸.

Anche la realizzazione dei dipinti ufficiali della famiglia reale all'epoca di Vittoria furono affidati al pittore tedesco Franz Xaver Winterhalter, famoso per i ritratti della nobiltà europea, compresi quelli di Eugenia di Francia ed Elisabetta d'Austria.

Il nipote di Vittoria, Giorgio V, a causa del sentimento anti-tedesco diffusosi nel Regno Unito durante la Prima Guerra mondiale, rinunciò ai titoli tedeschi di Sassonia-Coburgo-Gotha adottando al posto del nome del casato teutonico, un vero e proprio cognome, Windsor, che la famiglia reale inglese odierna porta accoppiato al cognome Mountbatten, un'anglicizzazione novecentesca del tedesco Battenberg, ramo morganatico ottocentesco del casato d'Assia-Darmstadt. Nel 1947 il principe Filippo di Grecia e Danimarca, consorte della regina Elisabetta II, adottò il cognome Mountbatten, quello della madre, sebbene appartenesse al casato degli Schleswig-Holstein-Sonderburg-Glücksburg da parte di padre.

I figli e i nipoti dell'attuale sovrana hanno cessato di cercare i propri compagni di vita tra la nobiltà tedesca, una tradizione già interrotta da Giorgio VI, il padre di Elisabetta, il quale sposò la nobildonna britannica Elizabeth Bowes-Lyon nel 1923.

²⁸ Ivi, pp. 38-39.

1.3 La nascita, l'infanzia, l'educazione e il carattere di Victoria

Quando Alexandrina Vittoria, Principessa di Kent, salì al trono d'Inghilterra nel 1837 dovette fare i conti non solo con gli intrighi di corte e le ingenti responsabilità che l'attendevano ma anche con l'influenza che la madre, la Duchessa di Kent e il suo segretario, ex-scudiero del Duca, lo scaltro baronetto irlandese Sir John Conroy²⁹ avevano esercitato su di lei fin da bambina, mediante l'applicazione del cosiddetto "sistema di Kensington". Tale influenza sulla giovanissima Vittoria era iniziata circa dieci anni dopo la morte precoce del padre nel gennaio del 1820. Conroy infatti sperava, che data l'età e l'inesperienza della principessa, che la Duchessa - e "vicariamente", egli stesso, che aveva grandissima ascendenza su di lei - avrebbero governato l'Inghilterra fino ai venticinque anni di Vittoria.

Ma così non fu perché la neo-regina scelse di affrontare il nuovo ruolo con coraggio e ostinazione. La giovane cancellò subito il suo primo nome di battesimo Alexandrina imposto al momento del battesimo dallo zio reggente, padre della compianta principessa Carlotta e futuro re Giorgio IV, in onore del padrino di battesimo lo Zar di tutte le Russie Alessandro I. Vittoria lo fece però anche per fare un dispetto al fratello Edoardo che detestava: «*The Prince Regent, observed Prince Leopold, hated the Duke of Kent, 'most sincerely' [...]»*³⁰.

Edoardo avrebbe voluto chiamare la sua adorata bambina Elisabetta e fu profondamente mortificato dall'atteggiamento del fratello maggiore il quale, sia come capo del casato sia come padrino insieme allo Zar, aveva la facoltà di decidere il nome della piccola principessa.

[The Duke of Kent] would christen the child Elizabeth, a name of happy augury. In this, however, he reckoned without the Regent, who, seeing a chance of annoying his brother, suddenly announced that he himself would be present at the baptism, and signified at the same time that one of the godfathers was to be the Emperor Alexander of Russia. And so when the ceremony took place, and the Archbishop of Canterbury asked by what name he was to baptise the child, the Regent replied "Alexandria". At this the Duke ventured to suggest that another name might be

²⁹ «Captain Conroy was an Irishman, ambitious, handsome and unscrupulous destined to be the evil genius of the Duchess of Kent»: C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, cit., p. 39.

³⁰ Ivi, p. 46.

added. “Certainly”, said the Regent; “Georgina?” “Or Elizabeth?” said the Duke. There was a pause, during which the Archbishop, with the baby in his lawn sleeves, looked with some uneasiness from one Prince to the other. “Very well, then”, said the Regent at last, “call her after her mother. But Alexandrina must come first”. Thus, to the disgust of her father, the child was christened Alexandrina Victoria³¹.

The prince regent had aimed to wound his brother Kent and upset his sister-in-law, and he succeeded. He agreed to be the child’s godfather and then pettishly refused to allow her to be named after him even though he had allowed his brother Clarence’s eldest bastard to be given the name George. He allowed the child only two names even though the most insignificant of princesses received a long string of names when they were baptized. The little girl should have been given names that were traditional in the royal house of Hanover: Mary, Elizabeth, Anne, Augusta, Charlotte, Caroline, or Sophia³².

Inoltre, l’idea che la figlia dell’odiato fratello Edoardo potesse succedergli un giorno sul trono d’Inghilterra invece di un figlio suo riempiva il Reggente di rancore mentre non riusciva a sopportare l’orgoglio che il fratello manifestava recitando la parte di padre fiero di una possibile erede al trono del Regno Unito:

[...] the possibility of a child of the Duke of Kent’s sitting on the throne which should be occupied by a child of his own was gall and wormwood to him [...] To the Prince Regent [...] whose only child was in her grave, the spectacle of the Duke of Kent arrogating himself the role of father to the heir to the throne was insupportable³³.

Il padre di Vittoria s’indignava anche per l’inadeguata entità dell’appannaggio che la Camera dei Comuni gli aveva concesso mentre i suoi debiti continuavano ad aumentare e le spese crescevano con la nascita della bambina come ci narra Lytton Strachey:

The Duke had other subjects of disgust. The meagre grant of the Commons had by no means put an end to his financial distresses. It was to be feared that his services were not appreciated by the nation. His debts continued to grow. For

³¹ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p.9.

³² G. Gill, *We Two: Victoria and Albert: Rulers, Partners, Rivals*, Amazon, Seattle, 2017, pp. 28-29.

³³ C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, cit., pp. 46-47.

many years he had lived upon L7000 a year; but now his expenses were exactly doubled; he could make no further reductions; as it was, there was not a single servant in his meagre grant establishment who was idle for a moment from morning to night. He poured out his griefs in a long letter to Robert Owen, whose sympathy had the great merit of being practical. "I now candidly state", he wrote, "that, after viewing the subject in every possible way, I am satisfied that, to continue to live in England, even in the quiet way in which we are going on, WITHOUT SPLENDOUR, and WITHOUT SHOW, NOTHING SHORT OF DOUBLING THE SEVEN THOUSAND POUNDS WILL DO, REDUCTION BEING IMPOSSIBLE". It was clear that he would be obliged to sell his house for £51,300, if that failed, he would go and live on the Continent. "If my services are useful to my country, it surely becomes THOSE WHO HAVE THE POWER to support me in substantiating those just claims I have for the very extensive losses and privations I have experienced, during the very long period of my professional servitude in the Colonies; and if this is not attainable, IT IS A CLEAR PROOF TO ME THAT THEY ARE THEY ARE NOT APPRECIATED; and under that impression I shall not scruple, in DUE time, to resume my retirement abroad, when the Duchess and myself shall have fulfilled our duties in establishing the ENGLISH birth of my child, and giving it material nutriment on the soil of Old England; and which we shall certainly repeat, if Providence destines, to give us any further increase of family"³⁴.

Una volta ascesa al trono Vittoria avrebbe avuto la facoltà di scegliere un nome qualsiasi, e molti speravano che avrebbe scelto uno dei nomi classici delle regine d'Inghilterra anche perché, a quei tempi, sia Alessandrina che Vittoria erano considerati nomi stranieri:

[...] she had names so foreign to English history that, when it became virtually assured that the Kent girl would become queen, vain efforts were made on two occasions to persuade her to give up the name Victoria³⁵.

Così decise di chiamarsi "Victoria Regina" per prendere le distanze e distinguersi dal casato degli Hannover, dal passato e dal "sistema di Kensington". Tanto aveva sofferto per

³⁴ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 12.

³⁵ G. Gill, *We Two: Victoria and Albert: Rulers, Partners, Rivals*, cit., p. 29..

causa dell'astio tra lo zio Giorgio, il padre e la madre e delle ingerenze dell'odiato baronetto irlandese, presunto amante della madre, che la mattina stessa della morte dello zio, re Guglielmo IV, e quindi della propria ascesa al trono, che la giovane regina decise di non farsi più comandare e di svolgere il mestiere di monarca da orgogliosa figlia di soldato: «*In 1876 [...] Queen Victoria said, 'He was proud of his profession, and I was always told to consider myself a soldier's child'*»³⁶. Si riteneva appunto un soldato, visto che Edoardo Duca di Kent era stato colonnello della Settima Fanteria britannica.

Elizabeth Longford, considerata dal prestigioso giornalista A. N. Wilson una delle migliori narratrici della lunga vita della famosa monarcha, racconta che l'era della regina Vittoria, l'unica regina inglese insieme a Elisabetta I a dare il proprio nome ad un'epoca, fu davvero grande, come la monarcha stessa, anche come donna, fosse solo per il fatto di avere generato nove figli, quarantuno nipoti e ottantasette pro-nipoti, guadagnandosi il titolo di nonna d'Europa:

Queen Victoria gave her name to a great era. Only the subjects of Elizabeth I and Victoria are known by the name of their Queen. Was Queen Victoria herself great? The presumption is yes. Certainly, with her 9 children, 41 grandchildren and 87 great-grandchildren, her fertility would seem greater than that of English women now alive. They called her the Grandmother of Europe. Yet she did not quite grow to 5 feet tall nor did she outgrow her childhood's sloping chin. And she gave Europe, through her daughters' marriages, not only the blood royal but also the scourge of haemophilia, carried unknown to all with her own genes. Nor was her conception so much immaculate as competitive, geared to win the 1818 royal marathon race for the throne. Any saintliness that Victorians sometimes saw in their Queen's rotund, ageing image, was never traced from her father the Duke of Kent, who married her mother only months after dismissing Madame de St Laurent, his faithful mistress for nearly twenty-eight years³⁷.

Piccola di statura (un metro e quarantanove centimetri) e non particolarmente bella, anche a causa del mento sfuggente, donò all'Europa, mediante i matrimoni delle figlie, non solo il sangue reale ma anche il flagello dell'emofilia.

³⁶ S. Lee, *Queen Victoria: A Biography*, Amazon, Seattle, 2017, p. 17.

³⁷ E. Longford, *Queen Victoria, Essential Biographies*, The History Press, Stroud, 2009, p. 6.

La concezione della futura regina d'Inghilterra, aggiunge Elizabeth Longford, fu competitiva, frutto di una cinica gara iniziata nel 1818 per il trono tra alcuni dei principi reali che ma spesso si detestavano.

Se i Vittoriani, commenta Longford, hanno voluto vedere qualcosa di sacro ed iconico nell'immagine della loro regina ritratta verso la fine della sua vita, questa "santità" non si doveva certamente all'eredità lasciata dal padre, il duca di Kent, che sposò sua madre Victoire di Sassonia-Coburgo-Saalfeld in Leiningen, per rivalità verso i suoi fratelli e per interesse finanziario, dopo aver abbandonato madame de St Laurent, la sua fedele amante.

Il duca di Kent, per sposare la madre della futura regina Vittoria, ricevette dal parlamento un aumento del suo emolumento annuo di circa 6.000 sterline (pari a circa 250.000,00€ di oggi)³⁸. Così il duca lasciò madame St. Laurent e nel 1818 sposò ben due volte, prima con rito luterano in Germania poi con rito anglicano in Inghilterra, Vittoria Maria Luisa, vedova del principe di Leiningen e già madre di due figli, figlia del duca di Sassonia-Coburgo-Saalfeld e sorella del principe Leopoldo vedovo di Carlotta e futuro re dei Belgi. Quest'ultimo avrebbe svolto un importante ruolo da comprimario nella vita di Vittoria per la promozione del matrimonio tra la giovane regina e un altro suo nipote, Alberto di Sassonia-Coburgo-Gotha³⁹.

Dopo il matrimonio, il duca e la duchessa, insieme a Carlo e Feodora figli di lei, si sistemarono in una piccola residenza ad Amorbach, un paesino della Germania. Al duca, protestante, credente e un po' superstizioso, durante il primo lungo inverno ad Amorbach tornò in mente una profezia fattagli a Gibilterra da una zingara. La profezia diceva che, oltre alla morte di due membri della famiglia reale inglese nel 1820, sua figlia sarebbe diventata una grande regina: «*Gossip said that he was also influenced by the prophesy of a gipsy at Gibraltar that he would have a daughter who would become a great Queen*»⁴⁰.

Così, quando il duca seppe di aspettare un figlio, decise di fare ritorno in Inghilterra in tempo utile affinché nascesse in patria. Il duca, la duchessa incinta e Feodora partirono con un cocchio che guidò egli stesso attraverso la Germania e la Francia fino a Londra. I

³⁸ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., pp. 8-9.

³⁹ C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, cit., 28, 29.

⁴⁰ Ivi, p. 34.

tre si sistemarono in alcune stanze messe a disposizione dal riluttante reggente nel palazzo di Kensington⁴¹.

A Londra il 24 maggio 1819, la duchessa di York fu assistita durante la nascita della bambina da una delle prime ginecologhe della storia: la tedesca madame von Siebold. Quest'ultima tre mesi più tardi assistette anche alla nascita del piccolo principe Alberto di Sassonia-Coburgo- Gotha.

Charlottes Ruf ist so gut, dass sie im Jahre 1819 im Kensington Palace von London bei der Geburt von Prinzessin Alexandrine Victoria hilft, der zukünftigen (was damals noch nicht abzusehen war) Königin von England. Zum Zeitpunkt ihrer Geburt war die kleine Prinzessin auf dem fünften Rang der Thronfolgeliste zu finden. Und nur wenige Monate nach der Geburt von Alexandrine Victoria wird Charlotte von Siebold auf Schloss Rosenau bei Coburg geholfen und hilft hier Prinz Franz August Carl Albert Emmanuel von Sachsen-Coburg und Gotha auf die Welt, dem zukünftigen Ehemann von Alexandrine Victoria.

La nascita della bambina venne annunciata sul quotidiano “*The London Gazette*” il giorno seguente. All’inizio la nascita della piccola principessa di Kent non suscitò grande interesse perché la duchessa di Clarence, moglie di Guglielmo il fratello maggiore del duca di Kent, era giovane e fertile e sarebbe diventata senza dubbio madre. Non solo, ma dato che la madre e il padre di Vittoria erano ancora giovani e in salute con ogni probabilità avrebbero potuto dare alla luce in futuro un figlio maschio. Inoltre il duca di Kent sperava di diventare egli stesso re:

The Duke of Kent was of the firm opinion that he would ascend to the throne long before his young daughter. “My brothers are not so strong as I am,” he had declared. “I have lived a regular life. I shall outlive them all. The crown will come to me and my children”⁴².

Però il 23 del mese di gennaio del 1820, il duca di Kent morì di polmonite facendo avverare la prima parte della profezia della zingara di Gibilterra:

⁴¹ L. Strachey, *La Regina Vittoria*, cit., p. 11.

⁴² M.W. Simmons, *Queen Victoria: Icon Of An Era*, Amazon, Seattle, 2017, p. 6.

He went out for a walk, and got his feet wet. On coming home, he neglected to change his stockings. He caught cold, inflammation of the lungs set in, and on January 22 he was a dying man⁴³.

Sei giorni più tardi la morte dell'anziano re Giorgio III, da anni totalmente incapacitato dalla malattia fisica e mentale, sembrò completare la macabra sentenza della gibilterriana.

Quando, un anno più tardi, la principessa Elisabetta, seconda figlia della duchessa di Clarence, morì a soli tre mesi, Vittoria attirò le attenzioni dei politici e del pubblico quale erede al trono.

Secondo Vittoria la propria infanzia era stata infelice perché era cresciuta senza padre e senza fratelli:

I led a very unhappy life as a child – had no scope for my very violent feelings of affection – had no brothers and sisters to live with – never had had a father – from my unfortunate circumstances was not on comfortable or at all intimate or confidential footing with my mother... – much as I love her now [June 1858] – and did not know what a happy domestic life was⁴⁴!

Sebbene il padre morì quando lei aveva soli otto mesi, Vittoria fu adorata dalla madre «*[The Duchess] adored her baby. “C’est mon bonheur, mes délices, mon existence, she declared*»⁴⁵.

Inoltre, in un'epoca in cui i figli della nobiltà e dell'alta borghesia erano nutriti da balie, Vittoria fu l'unica tra la prole reale ad essere allattata al seno dalla propria madre, un gesto che, anche se pragmatico e pratico, si può interpretare come segno di profondo amore materno: «*[...] she had been nursed by the practical Duchess, already the experienced mother of two children by her first husband*»⁴⁶.

La duchessa ebbe anche la premura di farla vaccinare contro il vaiolo⁴⁷. Vittoria trascorse i primi nove anni di vita in compagnia di Feodora con la quale stabilì un'amicizia

⁴³ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 10.

⁴⁴ R. Fulford, *Dearest Child: Letters between Queen Victoria and the Princess Victoria 1858–1861*, Evans Bros, Londra, 1964, pp. 111-112.

⁴⁵ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 10.

⁴⁶ E. Longford, *Queen Victoria, Essential Biographies*, cit., p. 6.

⁴⁷ C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, cit., p. 53.

affettuosa e salda che durò fino alla morte della sorellastra nel 1872. Anche il fratellastro, Karl di Leiningin, faceva visita frequentemente a Kensington durante le vacanze accademiche. I due fratellastri si separarono dalla sorellina solo quando entrambi si sposarono in Germania: Feodora nel 1828 con il principe tedesco Ernesto I di Hohenlohe-Langenburg e Karl nel 1829 con la contessa Maria Klebesberg.

Secondo A. N. Wilson, il racconto di Vittoria circa la tristezza della propria infanzia fu una fabbricazione mentale, frutto di una distorsione della memoria, piuttosto che un dato reale, perché da piccola fu trattata con la massima indulgenza:

The 'melancholy' of her childhood was a fixed part of Queen Victoria's personal mythology. When we speak of unhappy childhoods, however, we can mean one, or both, of two things. We can speak of the outward circumstances of childhood having been marred by poverty, illness, or the unkindness of those who hold the infant in their charge; and we can mean that childhood is an unhappy memory. Queen Victoria's was of the latter kind of 'unhappy' childhood, but despite her almost unbounded capacity for self-dramatization and self-pity, her childhood, at least her early childhood, could not be described as 'unhappy'. She was well fed and housed; she had devoted nurses and an adoring mother. She was abundantly supplied with toys and entertainments. And by the standards of the age, she was treated with pure indulgence⁴⁸.

Dopo la morte del duca, avvenuta a Sidmouth località balneare nel Devonshire, Vittoria e sua madre tornarono a vivere a Kensington, aiutate finanziariamente dal fratello della duchessa Leopoldo di Sassonia-Coburgo con un contributo di tremila sterline all'anno:

Prince Leopold hurried down, and himself conducted his sister and her family, by slow and bitter stages, to Kensington. [...] She had £6000 a year of her own; but her husband's debts loomed before her like a mountain. [...] Prince Leopold came forward nobly with an offer of an additional £3000 a year; and the Duchess remained at Kensington⁴⁹.

⁴⁸ A.N. Wilson, *The Victorians*, cit., p. 36.

⁴⁹ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 10.

Questo perché la piccola doveva essere educata come una principessa inglese, a prescindere dalla sorte che l'attendeva. Come narra lo storico Wilson, violenti contrasti e forze oscure si muovevano intorno alla culla reale. Vecchie passioni e antichi rancori riemergevano perché lei si frapponeva tra la corona e il terribile zio, il duca di Cumberland, uomo violento e conservatore appoggiato dai Tories, che oltre a ereditare la corona del Regno di Hannover, la quale per effetto della legge salica non poteva passare ad una donna, mirava a diventare anche Re d'Inghilterra. Per difendere se stessa e la figlia, la duchessa di Kent si alleò con il partito politico preferito dal defunto marito, i Whig.

Gli echi degli intrighi non sfioravano minimamente la vita della piccola Vittoria mentre giocava con le bambole o cavalcava per i viali di Kensington sull'asinello che le aveva regalato il duca di York.

La bambina dagli occhi azzurri, grassottella e bionda era l'idolo delle bambinaie, delle dame di compagnia della madre e della sua sorellastra Feodora. A cinque anni cominciò gli studi accademici sotto la guida della fräulein Lehzen, futura baronessa, figlia di un pastore protestante di Hannover, già istitutrice di Feodora, donna ferma ma dotata anche di buon senso, tale da capire quando fosse il caso di insistere con quella bambina ostinata e volubile, spesso capricciosa, che era più facile prendere con le buone che con le cattive maniere⁵⁰.

La giovane principessa si affezionò moltissimo a fräulein Lehzen:

Baroness Lehzen was thoroughly devoted to her charge. She never for the 13 years she was Governess to Princess Victoria, once left her, for a day, or a night or even for a few hours to pay any visits. She received no visitors, - nor any of her Relations & knew how to amuse & play with the Princess, so as to gain her warmest affections. The Princess was her only object & her only thought. She was very strict, & the Princess had a great respect for & even awe of her - but with that, - the greatest affection, - as she knew her severity was always just - & for her good⁵¹.

Le lezioni si tenevano tutti i giorni, mattina e pomeriggio: durante i primi anni erano state impartite dalla baronessa Lehzen, ma dall'età di quattro anni e mezzo la principessa faceva lezione con diversi docenti esterni che si recavano a Kensington per istruirla:

⁵⁰ Ivi, pp. 13-14.

⁵¹ *Queen Victoria Diamond Jubilee, Scrapbook, 1897*,
[<http://www.queen-victorias-scrapbook.org/contents/1-5.html>].

When little Drina's regular education began, her mother warned her tutor, the Revd. George Davys, 'I fear you will find my little girl very headstrong, but the ladies of the household will spoil her.' [...] It was Davys's task to teach Drina her alphabet and elocution, and to try and soften the edges of the pronounced German accent she had assimilated from her mother. Feodora also helped with spelling, including the composition of one of the four-and-a-half-year-old's first, very forthright, letters – addressed to the Revd. Davys: MY DEAR SIR, I DO NOT FORGET MY LETTERS NOR WILL I FORGET YOU . VICTORIA

Reading was de rigueur – mainly the scriptures and a great deal of devotional literature. Her mother allowed some poetry, but very little fiction. Mr Stewart came over from Westminster School to teach Drina writing and arithmetic; Madame Bourdin arrived twice a week to teach dancing and deportment; Mr Bernard Sale from the Chapel Royal encouraged Drina's musical talents and her singing; her riding master Mr Fozard ensured that she became a most accomplished horsewoman, while Richard Westall of the Royal Academy nurtured her considerable talent for painting and sketching, and she was also taught French by M. Grandineau and German by the Revd. Henry Barez; Latin and Italian were added later⁵².

Un'altra dama di compagna della madre, la baronessa de Späth, le insegnava a fare bambole ed eseguire alcuni lavori manuali. L'istruzione religiosa competeva alla madre, la quale ogni domenica mattina, la portava in chiesa dove era obbligata ad ascoltare il sermone del pastore con attenzione, per essere poi interrogata il pomeriggio in merito al contenuto dell'omelia. La duchessa aveva deciso che sua figlia dovesse essere preparata ad assumere una posizione davvero alta ma seguendo un comportamento di semplicità, ordine, buone maniere e devozione.

Come osserva Simmons, mentre l'educazione della Principessa si basava principalmente sulla teologia e su discipline come inglese, storia, geografia, aritmetica e le tre lingue nella quali era competente. Non fu istruita in materie fondamentali per il suo futuro ruolo da regnante: politica, economia, giurisprudenza, diversamente dalla sua discendente, Elisabetta II, che ha ricevuto una solida istruzione in queste materie fin dall'infanzia, a scapito delle altre discipline:

⁵² H. Rappaport, D. Goodwin, *The Victoria Letters: The official companion to the ITV Victoria series*, Amazon, Seattle, 2017, p. 24.

It is worth pointing out that the points on which Victoria was being examined were predominantly related to theology, with a secondary emphasis on the usual schoolroom subjects of English history, geography, and basic arithmetic. She was also said to have a facility for languages, including Latin, Italian, French, and German. But there was one glaring omission in this curriculum, considering the career it was meant to be preparing her for. At no time was Princess Victoria drilled in matters pertaining to law, politics, or government, and the omission nearly led to disastrous consequences in the first three years of her reign, before she was taken in hand by more experienced persons. (As a point of interest, Victoria's great-granddaughter, Elizabeth II, was tutored in precisely the reverse curriculum: almost all the normal school subjects were neglected in her education, but matters of Constitutional law and government were drilled into her by a professor at Eton college when she was a child⁵³.

Nel 1827 morì il duca di York e nel 1830 anche Giorgio IV e gli succedette sul trono il duca di Clarence, col titolo di Guglielmo IV.

Quando apparve chiaro che con ogni probabilità la sua consorte, la regina Adelaide, non gli avrebbe più dato figli, la principessa Vittoria fu riconosciuta dal Parlamento inglese quale erede presunta, e alla duchessa di Kent, il cui reddito era già stato raddoppiato cinque anni prima, furono assegnate 10.000 sterline all'anno in più per il mantenimento della principessa e fu anche riconosciuta come "reggente designata" nel caso in cui il re fosse morto prima che la ragazza avesse raggiunto diciotto anni, età minima per poter regnare direttamente. Nel 1832, fu approvata la *Reform Bill*, che spostò l'equilibrio della politica costituzionale verso la borghesia e, dopo quarant'anni di supremazia Tory, i Whig salirono al potere. Questo cambiò la posizione della duchessa e di sua figlia, ora appoggiate dalla maggioranza e non dall'opposizione. Da quel momento in poi, la principessa Vittoria divenne il simbolo vivente della vittoria delle classi medie mentre il principe conservatore, il "wicked uncle", lo zio cattivo Cumberland, fu messo in minoranza.

Come nota Strachey, le opinioni liberali della duchessa non erano molto profonde: sperava semplicemente di fare il proprio dovere. I suoi concetti pedagogici erano basati sui principi educativi del dottor Thomas Arnold che cominciavano a permeare la società di allora. Il dottor Arnold mirava a fare dei suoi allievi gentiluomini cristiani nel senso più

⁵³ M.W. Simmons, *Queen Victoria: Icon Of An Era*, cit., p. 10.

alto e profondo del termine. Al primo posto collocava la rettitudine, il fair play e l'onore, poi il profitto scolastico. Anche la duchessa era convinta che fosse più importante assicurarsi che la personalità della figlia diventasse tale da permetterle di essere una grande regina cristiana⁵⁴.

Fino all'età di dodici anni Vittoria, ci narra Simmons:

The history lesson, the genealogical table of the Kings of England slipped beforehand by the governess into the book, the Princess's surprise, her inquiries, her final realization of the facts. When the child at last understood, she was silent for a moment, and then she spoke: "I will be good," she said. The words were something more than a conventional protestation, something more than the expression of a superimposed desire; they were, in their limitation and their intensity, their egotism and their humility, an instinctive summary of the dominating qualities of a life⁵⁵.

Vittoria, dunque, non si rendeva conto di essere l'erede al trono. Anni dopo, Vittoria, regina scriveva "Quando lo seppi, piansi molto".

Dal 1830 in poi, quando apparve chiaro che Vittoria sarebbe diventata regina, mattina e sera, giorno e notte, la madre e Conroy decisero di sottoporre la principessa ad una sorveglianza stretta imponendo una serie di regole conosciuta come il "Sistema di Kensington":

The Kensington System is famous today primarily for its bizarre, even arbitrary rules pertaining to Victoria's movements. For instance, she was never permitted to be alone for a single moment during the day, and at night she was not permitted to sleep alone—her bed was therefore placed in the same room as her mother's. When Victoria ascended or descended staircases, she had to walk next to someone else and hold their arm. (In all fairness, there was a virtual epidemic in the 19th century of women tripping over their long skirts and breaking ankles, as well as more important bones, so this rule, however infantilizing, was probably aimed at making certain that Conroy's golden goose didn't break her neck before she became queen.) Vittoria was also forbidden to read novels or any other literature that had not been approved by her guardians⁵⁶.

⁵⁴ Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit.

⁵⁵ M.W. Simmons, *Queen Victoria: Icon Of An Era*, cit., p. 11.

⁵⁶ Ivi, p. 10.

Le ore, i giorni, gli anni passavano ordinatamente con precisione e costanza teutoniche. La giovane principessa era obbligata a dormire nella stanza da letto della madre e non le era permesso mai di restare sola. Fino al giorno in cui divenne regina, non scese mai le scale senza che qualcuno la tenesse per mano, mentre le materie che maggiormente le venivano insegnate erano le lingue.

Aveva imparato il tedesco come lingua madre, poi l'inglese e il francese, anche se, secondo Lytton-Strachey, non padroneggiò mai la grammatica inglese con assoluta sicurezza. Studiò anche un po' d'italiano e acquisì un'infarinatura di latino. Non leggeva molto, forse perché i libri scelti dalla madre e da Conroy erano o saggi noiosi o raccolte di poesie incomprensibili. I romanzi erano rigorosamente proibiti.

I parametri etici, comportamentali e spirituali di Kensington erano d'ispirazione protestante, più luterani che anglicani, e poiché il padre era morto e il fratellastro lontano per motivi di studio, non aveva modelli di riferimento maschili tranne Conroy e le persone che incontrava dallo zio Leopoldo a Claremont.

Quando Vittoria compì undici anni, anche le visite a Claremont, quelle piccole incursioni nel mondo maschile, cessarono perché il principe Leopoldo da lei considerato l'unico suo vice-padre, lasciò l'Inghilterra nel 1830 per diventare Re del Belgio.

Da allora, chiusa tra gli alberi, le siepi e le mura di Kensington, ebbe come riferimento soprattutto la baronessa Lehzen, nobilitata dallo zio Giorgio IV, perno affettivo della vita dopo la partenza di Feodora e Leopoldo.

La principessa bambina rispettava la madre ma amava Lehzen tanto che si sarebbe gettata nel fuoco per la sua istitutrice, la migliore e più fedele amica che avesse mai avuto da quando era nata. Vittoria, dall'età di tredici anni, tenne un diario personale. Il primo diario, un volume rilegato in pelle rossa, le fu regalato dalla madre e da allora in poi, per settant'anni, registrò gli eventi e i pensieri della sua vita sia privata sia pubblica:

On 31 July 1832, the first page of the story of Victoria's long life was written, when as a 13-year-old princess and already Heir Presumptive to the throne of the United Kingdom of Great Britain and Ireland, she inscribed the flyleaf of the shiny new red leather journal presented to her by her mother: This book, Mamma gave me, that I might write the journal of my journey to Wales⁵⁷.

⁵⁷ Cfr. H. Rappaport, D. Goodwin, *The Victoria Letters: The official companion to the ITV Victoria series*, cit.

Il Re Guglielmo, zio della futura regina, e la duchessa di Kent non si sopportavano. Secondo il popolo questo re era un po' brigante e tanto buffone, ma i suoi amici e conoscenti gli volevano bene, perché era fondamentalmente un buono e gentile⁵⁸. Tuttavia se contrariato diventava una furia, come imparò la duchessa di Kent, che più volte mancò di tatto e di diplomazia nei confronti del capo del casato di Hannover, incapace di trattarlo con la dovuta delicatezza, preoccupata com'era solo della propria posizione e dello status della figlia come erede presunta.

Come precisa Lytton Strachey, a Vittoria mancava quella sensibilità umana che l'avrebbe aiutata a comprendere la tristezza di un sovrano anziano senza figli legittimi. Quando Vittoria compì tredici anni, la madre decise che fosse giunto il tempo che visitasse le varie regioni del futuro regno, e organizzò diversi viaggi nelle midlands e in Galles, iniziative che fecero infuriare il re perché i viaggi, annunciati per mezzo stampa, parevano usurpare le prerogative del monarca, mandando il re su tutte le furie: “Quella donna è una vera disgrazia! Quella donna è una vera disgrazia!”, urlava⁵⁹.

Inoltre, quando Guglielmo IV, conservatore e Tory, entrò in rotta di collisione con il governo Whig, il rapporto tra cognati si inasprì ulteriormente, perché era risaputo che la duchessa era sostenitrice dei Whig. Dal canto suo, sapendo che la duchessa caldeggiava un matrimonio tra Vittoria e il cugino Alberto di Sassonia-Coburgo, Guglielmo cercò di promuovere un altro pretendente, il figlio del principe d'Orange, e cercò anche di ostacolare le visite dei giovani principi di Coburgo a Kensington. L'unico risultato era di suscitare l'ira del re del Belgio, che scrisse una lettera piena d'indignazione su questo argomento a Vittoria.

“I am really ASTONISHED”, he wrote, “at the conduct of your old Uncle the King; this invitation of the Prince of Orange and his sons, this forcing him on others, is very extraordinary... Not later than yesterday I got a half-official communication from England, insinuating that it would be HIGHLY desirable that the visit of YOUR relatives SHOULD NOT TAKE PLACE THIS YEAR – qu'en dites-vous? The relations of the Queen and the King, therefore, to the God-knows-what degree, are to come in shoals and rule

⁵⁸ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 20.

⁵⁹ Ivi, pp. 21-22.

the land, when YOUR RELATIONS are to be FORBIDDEN the country, and that when, as you know, the whole of your relations have ever been very dutiful and kind to the King. Really and truly I never heard or saw anything like it, and I hope it will a LITTLE ROUSE YOUR SPIRIT; now that slavery is even abolished in the British Colonies, I do not comprehend WHY YOUR LOT ALONE SHOULD BE TO BE KEPT A WHITE LITTLE SLAVEY IN ENGLAND, for the pleasure of the Court, who never bought you, as I am not aware of their ever having gone to any expense on that head, or the King's ever having SPENT A SIXPENCE FOR YOUR EXISTENCE... Oh, consistency and political or OTHER HONESTY, where must one look for you⁶⁰!

Poco tempo dopo, il re di Belgi, che bisogna ricordare era anche il vedovo della compianta principessa Carlotta, si recò in Inghilterra, per essere ricevuto con cortesia algida a Windsor, la residenza del re, ma con grande calore a Kensington. Vittoria scrisse con sommo entusiasmo nel diario della visita dello zio:

To hear dear Uncle speak on any subject, the Princess wrote in her diary, "is like reading a highly instructive book; his conversation is so enlightened, so clear. He is universally admitted to be one of the first politicians now extant. He speaks so mildly, yet firmly and impartially, about politics. Uncle tells me that Belgium is quite a pattern for its organisation, its industry, and prosperity; the finances are in the greatest perfection. Uncle is so beloved and revered by his Belgian subjects, that it must be a great compensation for all his extreme trouble".⁶¹

Anche se l'altro suo zio, re Guglielmo d'Inghilterra, non apprezzava Leopoldo alla stessa maniera, anzi, lo scherniva addirittura perché non beveva vino:

He could not, he said, put up with a water-drinker; and King Leopold would touch no wine. "What's that you're drinking, sir?" he asked him one day at dinner. "Water, sir." "God damn it, sir!" was the rejoinder. "Why don't you drink wine? I never allow anybody to drink water at my table"⁶².

⁶⁰ Ivi, p. 17.

⁶¹ Ivi, p. 18.

⁶² Ibidem.

Su entrambi i fronti, Hannover e Sassonia-Coburgo, i nervi erano sul punto di rottura ed era prevedibile che prima o poi sarebbe scoppiata una lite. Fatto che accadde nell'agosto del 1836, durante una visita della duchessa e della principessa a Windsor per il compleanno del re. Il giorno prima della festa, il re aveva scoperto che la duchessa si era appropriata, contravvenendo ai suoi ordini, di diciassette stanze nel palazzo di Kensington riservate al re il quale, il giorno seguente, davanti un centinaio di invitati, si lanciò in un appassionata diatriba contro la cognata e pregando Dio affinché gli desse almeno altri sei mesi di vita per evitare che la duchessa potesse diventare reggente e perché la corona passasse direttamente alla principessa Vittoria.

Il torrente di ingiurie che accompagnarono questo attacco verbale fecero arrossire la regina Adelaide mentre Vittoria scoppiò in lacrime davanti agli invitati attoniti. La duchessa, sopraffatta dalla rabbia, annunciò il suo immediato ritorno a Kensington, anche se alcuni ospiti riuscirono ad imbastire una specie di riconciliazione e a convincere la madre di Vittoria a rimanere a Windsor fino alla mattina seguente.

Il re aveva pregato Dio di tenerlo in vita fino al diciottesimo compleanno della nipote, data dopo la quale avrebbe potuto ascendere al trono senza dover nominare un reggente, così fu. Per il compleanno, il re fece dono a Vittoria di una rendita di 10.000 sterline all'anno, una cifra a sua completa disposizione: un dono che Vittoria accettò suscitando le ire della madre.

Le ostilità cessarono con la morte di Guglielmo il 20 giugno 1837. Alle prime ore del mattino, l'arcivescovo di Canterbury e il Ciambellano lord Conyngham si recarono a Kensington dove arrivarono alle cinque del mattino. La duchessa svegliò sua figlia la quale si mise una veste da camera e scese sola nel salotto, dove apprese della morte del re e capì d'essere regina d'Inghilterra. La sua infanzia era finita. Quella sera scrisse nel diario:

Since it has pleased Providence to place me in this station, I shall do my utmost to fulfil my duty towards my country; I am very young, and perhaps in many, though not in all things, inexperienced, but I am sure, that very few have more real good will and more real desire to do what is fit and right than I have⁶³.

1.4 La reputazione della monarchia

⁶³ Ivi, pp. 20-21.

Una busta filatelica del 2011 porta i sei francobolli emessi dalla Royal Mail in quell'anno per commemorare i sovrani della famiglia di Hannover: un insieme che comprende anche la Regina Vittoria, che fu l'ultima monarca di quella casa regnante ma anche la prima del casato dei Sassonia-Coburgo-Gotha, dopo il suo matrimonio col cugino Albert, dal quale la famiglia reale britannica prese il nome che fu cambiato prima in Windsor nel 1917, durante la Prima Guerra Mondiale, poi in Mountbatten-Windsor per decreto nel 1960, unendo i nomi dei casati della Regina Elisabetta (Windsor) e di suo marito il Principe Filippo (Mountbatten, un'anglicizzazione del nome tedesco del casato del principe, Battenberg, anch'esso cambiato nel 1917 da Luigi di Battenberg, nonno del Principe Filippo).

Quando la regina Vittoria salì al trono, il casato di Hannover non godeva di molta stima presso la popolazione inglese, anzi era malvisto, a causa del comportamento di diversi membri della famiglia regnante, in particolare gli stravizi del reggente Giorgio, principe di Galles, figlio primogenito di Giorgio III nonché erede al trono, la cui vita era è diventata popolare grazie anche ai romanzi di due scrittrici inglesi: Jane Austen, che visse durante il regno di Giorgio II, e Georgette Heyer, una scrittrice del Novecento che studiò così a fondo l'era della reggenza da essere considerata un'esperta del periodo.

Il primo re del casato di Hannover, Giorgio I, elettore di Hannover in Germania, era solo il cinquantaduesimo in linea di successione quando fu chiamato dai potenti della Gran Bretagna a salire sul trono d'Inghilterra nel 1714, ma scavalcò altri cinquantun pretendenti, grazie all'*Act of Settlement*, che:

[...] votata dal Parlamento britannico nel 1701 per fissare i diritti alla successione al trono di Gran Bretagna e Irlanda, escludendone i membri cattolici della famiglia Stuart. La legge stabilì che se Guglielmo III d'Orange e la cognata Anna, futura regina, fossero morti senza prole, la corona sarebbe dovuta passare alla principessa Sofia, elettrice e duchessa di Hannover, nipote di Giacomo I, e ai suoi eredi protestanti. Secondo i termini dell'Act, estintasi la dinastia [protestante] Stuart [alla morte della Regina Anna]⁶⁴, nel

⁶⁴ La famiglia Stuart non si estinse nel 1714. L'ultimo pretendente alla corona del casato degli Stuart, il Principe Charles, Edward Stuart, the "Giovane Pretendente", morì a Roma, a Palazzo Muti, Piazza Santi Apostoli, il 31 gennaio del 1788. Dopo la morte dell'ultimo degli Stuart, il cardinale Enrico Benedetto Maria Clemente Stuart (Roma, 6 marzo 1725 – Roma, 13 luglio 1807) il titolo di passò a Casa Savoia, quindi alla Casa di Modena e infine a quella di Baviera, ma i titolari, tutti cattolici, non hanno mai avanzato, né avanzano oggi, pretese sui troni di Scozia e d'Inghilterra.

1714 divenne re d'Inghilterra Giorgio I, elettore di Hannover⁶⁵.

Dopo la morte della regina Anna, con ascensione degli Hannover al trono, per l'Inghilterra cominciò un lungo periodo di radicale cambiamento politico, economico, sociale e di ampliamento dei possedimenti d'oltremare, mentre il ruolo del monarca, già considerevolmente ridimensionato a partire dall'epoca cromwelliana, fu gradualmente privato di ogni potere effettivo rimasto, per diventare, com'è oggi, l'emblema di maggior pregio dello Stato, della chiesa anglicana e del Commonwealth britannico, alla stregua del presidente di uno Stato parlamentare non presidenziale:

The Hanoverians came to power in difficult circumstances that looked set to undermine the stability of British society.

The first of their Kings, George I, was only 52nd in line to the throne, but the nearest Protestant according to the Act of Settlement. Two descendants of James II, the deposed Stuart King, threatened to take the throne in 1715 and 1745, and were supported by a number of 'Jacobites throughout the realm. The term Jacobite is derived from 'Jacobus', the Latin form of 'James'.

For all that, the Hanoverian period was remarkably stable, not least because of the longevity of its kings. From 1714 through to 1901, there were only six monarchs, one of whom, George III, remains the longest reigning king in British History. Queen Victoria then surpassed her grandfather in both age and length of reign.

The period was also one of political stability, and the development of constitutional monarchy. For vast tracts of the eighteenth century, great Whig families dominated politics, while the early nineteenth century saw Tory domination.

Britain's first 'Prime' Minister, Robert Walpole, dates from this period, and income tax was introduced. Towards the end of the Hanoverian period, the Great Reform Act was passed, which amongst other things widened the electorate.

It was also in this period that Britain came to acquire much of her overseas empire, despite the loss of the American colonies, largely through foreign conquest in the various wars of the century. By the end of the Hanoverian period, the British Empire covered a third of the globe⁶⁶.

⁶⁵ *Act of Settlement*, [<http://www.treccani.it/enciclopedia/act-of-settlement/>].

⁶⁶ *The Hanoverians*, [<https://www.royal.uk/hanoverians>].

Come detto, il casato di Hannover nacque nel 1714, alla morte della regina Anna. La successione di tedeschi protestanti al trono non incontrò il favore universale né dei potenti, né dei sudditi d'Inghilterra la cui popolazione in generale e il partito dei Tories in particolare guardarono con sospetto:

It was not an entirely popular choice. The Jacobites – supporters of the old Stuart monarchy – rioted in at least twenty English towns. It was worse in Scotland, still smarting with outraged national grievance at the Act of Union, which linked the nations together in 1707, and whose simmering discontents erupted into the uprisings of 1715 and 1745. Although on those occasions it looked as if Hanoverians might be forced back to the electorate that was always their first love, they hung on, somewhat despite themselves, and it was their dynasty that ruled Britain until the death of George III's son, William IV, in 1837⁶⁷.

I sudditi del regno accettarono il nuovo re straniero a malincuore mentre Giorgio di Hannover fu rifiutato da diversi strati della popolazione scozzese, specialmente dai giacobiti, leali al casato scozzese degli Stuart, nonché dalla maggioranza del popolo cattolico d'Irlanda, la quale, nel 1714, non faceva ancora parte del Regno Unito e aveva giocato il tutto per tutto, e perso, a fianco degli Stuart dal 1689 al 1691 durante la Guerra dei Due Re, in gaelico *Cogadh an Dá Rí*. Si stentò molto, infatti, per fare accettare la scelta del parlamento, promossa dal partito dei liberali, i Whig, di chiamare Giorgio di Hannover ad indossare la corona del regno della Gran Bretagna, che dal maggio del 1707, comprendeva anche la ricalcitante Scozia.

Con l'unione della Scozia all'Inghilterra, si impose la Croce di Sant'Andrea (Scozia) a quella di San Giorgio (Inghilterra): mancava ancora la croce di San Patrizio (Irlanda), che fu aggiunta solamente nel 1800, creando la prima versione della cosiddetta "Union Jack", la bandiera dell'Unione.

Anna, ultima monarcha Stuart, era la secondogenita e figlia di primo letto - con la moglie inglese, la protestante Anne Hyde - del re Giacomo VII/ II, depresso nel 1688 insieme alla famiglia: la seconda moglie, l'italiana Maria di Modena, e il figlio Giacomo, il cosiddetto "Vecchio Pretendente" perché cattolico e costretto a rifugiarsi in Francia e a Roma, dopo la sconfitta definitiva al Fiume Boyne, il 1 luglio 1690 (calendario giuliano,

⁶⁷ J. Hadlow, *Strangest Family*, William Collins, Londra, 2014, pp. 24-25.

oggi, col calendario gregoriano, il 12 luglio⁶⁸, celebrato ancora oggi, ogni anno dagli Orangisti nordirlandesi, e motivo di scontri tra cattolici e protestanti) ad opera del nipote e genero Guglielmo d'Orange⁶⁹, Re dei Paesi Bassi, marito della figlia primogenita, Maria, con la quale regnò congiuntamente al posto del padre di lei su invito del parlamento inglese.

Sia Maria sia Anna erano morte senza prole, nonostante il fatto che Anna fosse sposata col Principe Giorgio di Danimarca e avesse concepito ben diciannove volte. Dopo tredici aborti spontanei e la morte nella prima infanzia di altri cinque figli, si perse ogni speranza che la regina, devastata nel fisico e nella psiche, potesse dare un nuovo erede Stuart alla corona.

Il primo re hannoveriano fu Giorgio I, figlio maggiore dell'Elettore di Hannover Ernesto Augusto, al quale era succeduto nel 1698. Come già detto, alla morte della cugina Anna d'Inghilterra (1665-1714), Giorgio fu chiamato a succederle perché discendente per linea materna dal primo monarca di casa Giacomo I/VI, figlio della regina Maria Stuarda, giustiziata da Elisabetta I; era dunque l'erede protestante al trono inglese a seguito di una legge del 1701, in vigore tutt'oggi, che richiede che il monarca inglese e la propria consorte siano di fede protestante.

Giorgio I regnò dal 1714 al 1727 ma poiché non conosceva la lingua inglese e il suo legame con la sua terra d'origine lo portava a compiere molti viaggi tra Londra e l'Elettorado di Hannover, lo si ricorda quasi esclusivamente perché la sua mancata partecipazione agli affari del regno rafforzò per necessità i ruoli costituzionali e pratici del parlamento, dell'allora nascente "gabinetto dei ministri" e della figura del Primo Ministro ("First", in seguito, "Prime" Minister), cambiando l'equilibrio tra corona e parlamento e riducendo l'effettivo potere decisionale della prima. Giorgio I non si sentì mai re della Gran Bretagna e dell'Irlanda, considerandosi sempre più Elettore di Hannover che Monarca inglese, e tanto fu il suo attaccamento alla Germania che, durante un suo viaggio vi morì di ictus, la notte fra il 10 e l'11 giugno del 1727.

⁶⁸ La Gran Bretagna sostituì il calendario giuliano con quello gregoriano solamente nel mese di settembre del 1752. Per adeguarsi al gregoriano si passò dal 2 al 14 settembre, "saltando" undici giorni. Inoltre si fece iniziare l'anno dal primo gennaio invece del 25 marzo, come da consuetudine fino a quell'anno.

⁶⁹ Motivo perché gli unionisti dell'Irlanda del Nord si chiamano "Orangisti".

Gli inglesi lo sopportavano con rassegnazione, considerandolo più una necessità costituzionale che un sovrano effettivo anche perché non imparò mai la lingua né fece alcuno sforzo per adeguarsi agli usi e costumi del paese adottivo.

In Germania, prima di diventare re d'Inghilterra, era sposato con la bellissima principessa Sofia Dorotea di Zell, della quale fu marito clamorosamente infedele mentre alla maniera di un Enrico VIII l'accusò d'infedeltà, come fosse una Anna Bolena o Katherina Howard, anche se non la mandò come il suo predecessore al patibolo. Il presunto, o probabile, correo fu il conte svedese Philip Christoph von Königsmarck, il quale sparì in circostanze misteriose (secondo le dicerie dell'epoca, assassinato per volontà del padre di Giorgio, Ernst; il suo corpo non fu mai trovato), mentre la povera Sofia Dorotea, madre dei due figli del futuro re d'Inghilterra, uno dei quali destinato a salire al trono della Gran Bretagna e d'Irlanda, fu rinchiusa in un castello ad Alsen, dove rimase fino alla morte.

Il secondo scandalo fu di natura finanziaria, la nota Bolla del Mare del Sud la quale, come simili bolle speculative, scoppiò facendo tantissime vittime e coinvolgendo uomini politici e membri del parlamento.

Secondo alcune voci del periodo, lo stesso re non sarebbe stato estraneo alla faccenda, ma l'inchiesta parlamentare dell'epoca non fornì alcuna prova che avvalorasse questo sospetto. Giorgio I ebbe però il merito di far conoscere al pubblico britannico la grande musica sinfonica e operistica tedesca, portando con sé a Londra il sommo compositore di oratori come il *Messiah* Georg Friedrich Händel (1685- 1759), il quale fu patrocinato anche dal figlio Giorgio II. Lasciò due figli: Giorgio, che gli succedette sia al ducato di Hannover sia sul trono della Gran Bretagna, e Sofia Dorotea, madre di Federico il Grande di Prussia.

Il secondo re del casato di Hannover, anch'egli di nome Giorgio, nacque nel 1683 in Germania, e come il padre parlava il tedesco come lingua madre.

Non andava d'accordo col padre, soprattutto perché non riusciva a perdonarlo per aver, ingiustamente a suo parere, esiliato la madre Sofia Dorotea ad Alsen. Nel 1705 sposò una principessa tedesca, Guglielmina Carolina di Brandeburgo-Ansbach, del prestigioso casato degli Hohenzollern e, all'età di trentun anni, in qualità di principe ereditario d'Inghilterra, si recò a Londra quando il padre divenne re nel 1714.

Qui, il vecchio rancore tra padre e figlio riesplse e quando nel 1717 ci fu un clamoroso litigio in pubblico tra il principe e il padre in merito ai padrini di uno dei figli, il re allontanò il principe dalla corte. Solo tre anni più tardi si riappacificarono e il principe poté tornare a Londra. Alla morte del padre nel 1727, ascese al trono col nome di Giorgio II.

Era ritenuto un uomo debole, influenzabile, succube di sua moglie Carolina, una donna che s'interessava e s'intendeva di cultura e in particolare alla politica del paese adottivo nella quale prese parte attiva.

Secondo la *vox populi* dell'epoca era lei l'eminenza grigia che fece di tutto per promuovere l'ascesa politica del grande Primo Ministro, Sir Robert Walpole, con il quale, si narrava, governava *de facto*, cosa che fece sì che i sudditi avessero ancora più motivi per non amare re Giorgio:

Interested in politics, Caroline's considerable influence over George was exercised in favour of Sir Robert Walpole. When George travelled abroad the Queen was invariably appointed as regent. An intelligent and learned woman, she became a benefactress of the Queen's College, Oxford. Hervey's memoirs recall: "The queen loved reading, and the conversation of men of wit and learning. But she dared not indulge herself so much as she wished to do in this pleasure for fear of the king, who often rebuked her for dabbling in all that lettered nonsense, as he called him"⁷⁰.

Caroline's influence extended way beyond the intimate family circle. As soon as George II was crowned, 'the whole world began to feel that it was her will which was the sole spring on which every movement in the court turned; and though His Majesty lost no opportunity to declare that the queen never meddled with his business, yet nobody believed it ... since everybody knew that she not only meddled with business, but directed everything that fell under that name, either at home or abroad'⁷¹.

Una filastrocca popolare satirica dell'epoca recitava:

You may strut, dapper George, but 'twill all be in vain,
We know 'tis Queen Caroline and not you that reign
You govern no more than Don Philip of Spain,

⁷⁰ *George II*, [http://www.englishmonarchs.co.uk/hanover_2.htm].

⁷¹ J. Hadlow, *Strangest Family*, cit., p. 43.

Then if you would have us fall down and adore you,
Lock up your fat spouse, as your dad did before you⁷².

E invitava Giorgio II, con quella dose di crudeltà mentale tipica dell'epoca, a rinchiudere la moglie come aveva fatto il padre con Sofia Dorotea, pur sapendo che il ricordo della madre causasse dolore al re.

Come il padre, Giorgio II non guadagnò mai le simpatie degli inglesi nonostante durante il suo regno l'Inghilterra, grazie al coinvolgimento del paese nelle Guerre per la Successione della Polonia e d'Austria e nella prima fase della Guerra dei Sette Anni, avesse esteso le proprie colonie americane, africane e asiatiche a spese dei francesi e degli spagnoli, annettendo il Canada, il Senegal e Calcutta e benché il re stesso, l'ultimo monarca inglese a farlo, fosse sceso in battaglia di persona, mostrandosi soldato ardito anche se poco geniale.

Fu durante il suo regno che si compì l'ultimo tentativo serio da parte del ramo cattolico della famiglia reale, gli Stuart, di riprendere la corona: un colpo di mano che fallì a Culloden in Scozia, il 16 aprile 1746 dove il figlio del re, Guglielmo, duca di Cumberland (1721-1765), fece strage dei sostenitori del principe Carlo Eduardo Stuart (Bonnie Prince Charlie il principe di stirpe reale, nato e morto a Roma) meritandosi l'appellativo di "macellaio" perché, a battaglia terminata, fece uccidere i feriti e condusse l'esercito britannico in una campagna di "riappacificazione" nelle aree giacobite della Scozia, uccidendo sospetti, bruciando case e sequestrando terre e bestiame.

Fece impiccare oltre cento uomini, imprigionò le loro donne e inviò centinaia di altri sospetti via mare a Londra per essere processati. Il viaggio durò ben otto mesi e causò la morte di molti. L'iniziale sollievo per la vittoria governativa in Scozia che si avvertì in Inghilterra fu funestato dai resoconti delle barbarie compiute dal figlio del re in Scozia, tanto che, quando morì l'erede al trono Federico nel 1750, si esclude che Cumberland potesse assumere la reggenza alla morte del padre, fatto che il re stesso dovette accettare anche se convinto che i resoconti della condotta del figlio prediletto, il "re soldato", fossero mendaci:

So overwhelming was this scenario, even at the time of
Frederick's death five years after Culloden, that it made
Cumberland unemployable in England. The king railed

⁷² Ibidem.

impotently against what he regarded as the traducing of his favourite, declaring that ‘it was the lies they told [...], about my son, for the service he did this country, which raised the clamour against him’; but he knew nothing could be done about it. He understood the political realities well enough to understand that Cumberland could never now be made regent. The disgraced duke bore his exclusion stoically in public – ‘I shall submit because the king commands it’⁷³.

Il duca di Cumberland gode tuttora di pessima reputazione tra gli inglesi, in maniera particolare tra gli studiosi di storia, i quali lo hanno collocato tra le prime dieci canaglie dell’ultimo millennio insieme al misterioso assassino di cinque prostitute londinesi durante il regno della regina Vittoria, Jack lo Squartatore, e a Oswald Mosley (1896-1980), fondatore nel 1932 della famigerata Unione dei Fascisti Britannici, le “Black Shirts”, che divenne illegale nel 1936. È stato proclamato, inoltre, il personaggio britannico peggiore del secolo XVIII, come emerge da un sondaggio tenuto dalla BBC:

Known by generations of Scots simply as the Butcher, the notorious Cumberland has been named the worst Briton of the eighteenth century in a BBC poll of historians. Once hailed as a hero and saviour of the Union in England, he is now listed alongside the likes of Jack the Ripper and Oswald Mosley as one of the 10 most hated Britons of the last millennium⁷⁴.

[In] 1745 Cumberland was recalled to England to oppose the invasion of England of the Jacobite forces under Charles Edward Stuart, the Young Pretender, grandson of the deposed king James II. Cumberland's army defeated the Scots at the Battle of Culloden Moor in Inverness on 16 April 1746, at which about 1,000 Scots died. After the battle he was asked for orders: he wrote, “No quarter”, on the back of a playing card (the nine of diamonds - still known as the ‘curse of Scotland’). As a result of this action he was given the epithet “Butcher” Cumberland. [...] the Duke of Cumberland, remained in Scotland for three months after the battle, rounding up some 3,500 men and executing about 120. The English soldiers killed everyone they found, regardless of age or gender⁷⁵.

⁷³ Ivi, pp. 68, 69.

⁷⁴ Butcher Cumberland among Britain's greatest villains moste hated of the last millennium, 27 dicembre 2005, [http://www.heraldscotland.com/news/12445612.Butcher_Cumberland_among_Britain_apos_s_greatest_villains_MOST_HATED_OF_THE_LAST_MILLENNIUM/].

⁷⁵ William Augustus, Duke of Cumberland (1721-65), [<http://www.historyhome.co.uk/people/cumber.htm>].

What followed was a shocking indictment of not only the King's son but of the British Government and the London establishment. It was the Syria of yesteryear. The following is a synopsis of the savage events of the aftermath. The first lasting through the summer until the departure of Cumberland involved the hot pursuit of Jacobites. "Rebels" were sought out and given no quarter as they were subjected to "arbitrary" justice. Known Jacobite districts were treated to longer and sustained repression. Coastal villages were bombarded from the sea. Cattle and crops were wilfully destroyed to impoverish the people. Soldiers roamed in search of Jacobites

Women who helped starving or wounded prisoners were likely to be stripped searched and raped. Houses were searched and if arms were found, the occupier was put to death. Many Highlanders, Jacobites or not, fled the advancing troops fearing draconian measures. Their abandoned houses were torched or, if left intact, were used for the "quartering" of troops who were encouraged to live off the local inhabitants, like locusts⁷⁶!

Giorgio II non era molto intelligente e aveva una visione semplicista dei grandi problemi. Tuttavia non mancò d'iniziativa di grande valenza culturale come la fondazione dell'università di Gottinga nel regno di Hannover e del British Museum a Londra. Ebbe otto figli, tre maschi e cinque femmine. Quando morì, il 25 ottobre del 1760, visto che il primogenito Federico, Principe di Galles, era morto prima di lui a causa di un colpo in testa ricevuto da una palla da cricket nel 1751, la corona passò al nipote Giorgio, figlio di Federico, padre di due re, Giorgio IV e Guglielmo IV, e nonno della regina Vittoria, che regnò ben sessant'anni, dal 1760 fino al 1820: il terzo regno per durata dopo quelli dell'attuale sovrana, Elisabetta II, 1952 a tutt'oggi, e della nipote Vittoria, 1837-1901.

Giorgio III di Hannover, re di Gran Bretagna, e dopo il 1801 anche d'Irlanda, nacque a Londra il 4 giugno 1738 e all'età di soli 22 anni succedette al nonno, morto nel 1760. Nel settembre del 1761 sposò la principessa Sofia Carlotta di Mecklenburgo-Strelitz, dalla quale ebbe quindici figli. Per motivi di Stato il re rinunciò al suo amore per la nipote di Charles Fox, Sarah Lennox.

D'indole volitiva e caparbia, educato dalla madre Augusta la principessa vedova di Galles, a credere nella propria importanza e dignità regale, appena ascenso al trono, si disfece del primo ministro liberale, Pitt il Vecchio, perché lo riteneva troppo potente, e

⁷⁶ *Strathearn's Involvement & Attitude to the 1745 Uprising*, 1 ottobre 2016, [<http://perthshirecreeffstrathearnlocalhistor.blogspot.it/2016/10/strathearns-involvement-attitude-to.html>].

rimosse dagli incarichi governativi i capi del partito degli Whig, lo stesso partito che meno di cinquant'anni prima aveva caldeggiato la successione del bisnonno Giorgio I.

Giorgio III fu il primo del proprio casato a essere benvoluto dal popolo inglese:

The prospects for the new reign looked exceptionally bright. 'No British monarch,' the diarist Horace Walpole later declared 'has ascended the throne with so many advantages as George III'⁷⁷.

Il primo hannoveriano a nascere in Inghilterra, a differenza dei suoi predecessori; il primo di prima lingua inglese che non esitò, però, a fare leva sulla corruzione sia in Inghilterra, sia nell'elettorato tedesco per assicurarsi una fitta rete di fedelissimi, "gli amici del re". A Hannover il suo potere effettivo era maggiore che in Inghilterra, dove dovette farsi affiancare da politici accondiscendenti come lo scozzese John Stuart, terzo conte di Bute, primo ministro dal 1762 al 1763, e Frederick North, Conte di Guilford, primo ministro dal 1770 al 1772. Per compensare la mancanza di potere effettivo dei monarchi britannici dell'epoca; per inseguire una politica decisamente conservatrice, le sue macchinazioni non gli evitarono momenti di impopolarità, specialmente dopo il Trattato di Parigi 1783, in cui perse le colonie d'America.

Alla fine del 1700, l'Inghilterra monarchica inorridì alle notizie che provenivano dalla Francia, dove la rivoluzione e il terrore misero fine in modo violento *all'ancien régime*. Il re si impegnò militarmente nelle lunghe guerre napoleoniche e represses nel sangue l'insurrezione irlandese d'ispirazione giacobina del 1798, che comportò l'inclusione dell'Irlanda al Regno Unito nel 1801.

Già verso la fine del diciottesimo secolo la vita personale del re divenne un incubo: segnato da cicli alterni di lucidità e pazzia, dove i momenti di demenza si fecero sempre più frequenti e cominciarono a prevalere, fino a quando la follia prese il sopravvento completamente nel 1810, un fatto che rese necessario la definitiva assunzione del ruolo di reggente da parte del figlio maggiore, il principe di Galles Giorgio, futuro re Giorgio IV, che aveva assunto l'incarico temporaneamente e a varie riprese durante le sempre più frequenti ricadute del padre. Negli ultimi anni di vita, il re divenne anche cieco e sordo e morì nel 1820, all'età di 82 anni, gli ultimi due decenni dei quali, in particolare, vissuti con

⁷⁷ J. Hadlow, *Strangest Family*, cit., p. 16.

grandissima sofferenza. Per anni si credette che la malattia mentale del re dipendesse da una patologia genetica metabolica, la porfiria, ma recentemente i risultati di alcuni esami clinici condotti su un campione di capelli del re conservati nella Science Museum di Londra suggeriscono che si fosse avvelenato lentamente da una quantità di arsenico trecento volte superiore al limite di tolleranza, contenuta, sembra, in una medicina, la James's Powders, che assumeva regolarmente e che causava una forma di porfiria indotta, così smentendo le origini genetiche della sua malattia.

Durante la fase finale del regno di Giorgio III, gli inglesi contribuirono alla sconfitta di Napoleone Bonaparte a Waterloo nel 1815 anche se, con ogni probabilità, il sovrano stesso non era in grado di capire la politica né interna né estera.

Quando morì lo zio della giovanissima Vittoria, il re Guglielmo IV, la monarchia non era ben vista e anche se la piccola monarca iniziò bene la sua carriera da sovrana, dovette faticare molto per farsi perdonare gli errori dei primi anni, gli scandali di Lady Flora e delle dame di compagnie, le insinuazioni maliziose concernenti il suo rapporto così intimo col primo ministro, Lord Melbourne, nonché di aver sposato, come tutti i suoi predecessori del casato di Hannover, un tedesco che i sudditi stentaron ad accogliere, e forse non accettarono mai, anche se lo santificarono dopo la prematura morte nel 1861.

Dopo la morte del principe consorte, il lungo ritiro della regina dalla vita pubblica, i suoi presunti innamoramenti - prima del servitore scozzese John Brown, poi del primo ministro l'ebreo convertito Benjamin Disraeli e verso la fine della vita con l'affascinante, giovane indiano, Abdul Karim - e il suo rapporto negativo col principe di Galles provocarono critiche da parte della stampa del periodo a volte paragonabili a quelle dirette contro i suoi predecessori del casato di Hannover.

Secondo lo storico L.B.C. Seaman la reputazione positiva della regina Vittoria si deve forse più di tutto alla lunghissima durata del regno che alle reali virtù della monarca⁷⁸.

1.5 Vittoria: icona, regina, moglie e madre

L'idea popolare della regina Vittoria ha un impatto sull'Inghilterra ancora oggi:

⁷⁸ Cfr. L.B.C. Seaman, *Victorian England, Aspects of English and Imperial History 1837-1901*, Routledge, Londra, 2002.

The Victorian Queen haunts the English Royal imagination, she has long shaped the idea of how good Queens behave⁷⁹.

Anche se sembrava rispecchiare la visione del mondo di moltissimi dei suoi sudditi e perché desiderosa di apparire liberale nel proprio comportamento, l'opinione che si ebbe di lei non fu né costante nel tempo, né uniformemente condivisa dalla popolazione. Alcune persone, una minoranza, la detestavano profondamente, come il diciottenne Edward Oxford che le sparò il 10 giugno del 1840 e come coloro che parteciparono a ben sei ulteriori attentati alla sua vita.

Comunque, in fin dei conti, Vittoria fu più amata che odiata e venne considerata una regina sensibile, capace di preoccuparsi del benessere della nazione:

“The English like Queens”. The Dowager Duchess of Saxe-Coburg, on hearing of the birth of her granddaughter, Princess Victoria
The English do indeed like queens.[...]. Female heads were on coins and notes, criminals were incarcerated at Her Majesty's Pleasure, and the Queen's armed forces fought a female politician's wars⁸⁰.

Come ci informa lo storico inglese L.B.C. Seaman, il lungo regno della Regina Vittoria iniziò nell'anno della morte del noto pittore inglese, John Constable e terminò nell'anno della nascita di Walt Disney:

It is a sufficient measure of the length of Queen Victoria's reign to recall that it began in the year that John Constable died and ended in the year that Walt Disney was born⁸¹.

E l'amore che il popolo inglese credette di nutrire nei suoi confronti durò a lungo, per anni dopo la sua morte, come suggerisce la poesia *The Bells and Queen Victoria* di Kipling.

La regina Vittoria non era universalmente amata. Molti cittadini britannici del proletariato rurale e urbano, ma anche membri della borghesia benestante come lo scrittore

⁷⁹ M. Homans, A. Munich (a cura di), *Remaking Queen Victoria*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, p. 7.

⁸⁰ K. Williams, *Becoming Queen*, Arrow Books, Londra, 2008, p. 11.

⁸¹ Cfr. L.B.C. Seaman, *Victorian England, Aspects of English and Imperial History 1837-1901*, cit.

Adams, la condannarono quale emblema e complice della società capitalista inglese del periodo, causa dei mali della maggioranza della popolazione sfruttata e descritta nei romanzi di autori come Dickens e Gaskell. Adams dedicò un poema alla regina in occasione del cinquantesimo anniversario dell'ascensione della sovrana, in cui la critica aspramente, elenca molti dei suoi misfatti pubblici e privati, condanna i suoi antenati e tratta con disprezzo i suoi adulatori.

Qui riportiamo alcuni dei versi più significativi:

To Queen Victoria In England - di Francis William
Lauderdale Adams
An Address on her Jubilee Year⁸²

[...] Let others with praise unholy,
Speech addressed to a woman who never breathed upon
earth,
Daub you over with lies or deafen your ears with folly,
[...] You have struggled and struck and stabbed, you have
bartered and
bought and sold! [...]
Pure at least was your bed? pure was your Court? — We
know not.
[...] Your sons and your blameless Spouse's, certes, as
Galahads show not.
Round you gather a crowd of horrible hypocrite shapes!
[...] Sons, daughters, grandchildren, with uncles, aunts and
cousins,
Not a man or a woman among them — a wretched crew!
[...] You have fed all these to repletion —
You have put up a gilded calf beside a gilded cow,
[...] Albert the Good, Victoria the Virtuous, for ever — and
now!
But what to you were our bravest and best, man of science
and poet,
Struggling for Light and Truth, or the Women who would be
free?
Carlyle, Darwin, Huxley, Spencer, Arnold? [...]
Tennyson slavers your hand; Burdett-Coutts fawns at your
knee! [...]
You quietly sat in the shade and grew fat on our wealth [...]

⁸² F.W. Lauderdale Adams,
Francis William Lauderdale Adams (1862 –1893) nacque a Malta da genitori inglesi, fu saggista, poeta, drammaturgo, romanziere, giornalista e direttore di diversi periodi australiani. Scrisse moltissimo nella sua vita brevissima. Frequentò una delle Public Schools più prestigiose del Regno Unito, Shrewsbury, e dal 1879 fece parte del copro diplomatico britannico a Parigi. Nel 1883 si iscrisse al Partito Social Democratico londinese Social, Nel 1884 sposò Helen Uttley e i due emigrarono in Australia. Durante un viaggio in Inghilterra nel 1893, lo scrittore gravemente malato si tolse la vita.

Of you we can say, if not 'of such are the Kingdom of
Heaven,'
Of such (alas for us!), of such are the Kingdom of Earth!

All'inizio del suo regno ci fu un notevole aumento di favore verso la monarchia tra la gente, stanca della pessima condotta degli zii di Vittoria, scandalosi, depravati, licenziosi e indebitati, che si commosse all'idea di quella donna piccola, giovane, innocente e dimessa che proiettava un'immagine di purezza e di semplice fedeltà, così diversa dai re di casa Hannover.

Secondo Lytton Strachey, Lord John Russell si fece portavoce del sentimento diffuso quando espresse il desiderio che Vittoria potesse diventare un'Elisabetta senza tirannia, un'Anna senza debolezze, che l'Inghilterra avrebbe potuto vedere l'abolizione della piaga della schiavitù, una diminuzione dei delitti, un grande miglioramento del grado d'istruzione del popolo, traendo forza da principi morali e religiosi illuminati, in modo che il regno di Vittoria sarebbe stato celebrato sia dai posteri, sia da tutte le nazioni del mondo:

[...] an Elizabeth without her tyranny, an Anne without her weakness. [...] see slavery abolished, crime diminished, and education improved. He trusted that her people would henceforward derive their strength, their conduct, and their loyalty from enlightened religious and moral principles, and that, so fortified, the reign of Victoria might prove celebrated to posterity and to all the nations of the earth⁸³.

Parlando dei predecessori, specialmente della grandi regine, esistono interessanti parallelismi tra la giovane Victoria ed Elisabetta I, la quale nel 1558, a soli venticinque anni, divenne regina grazie ad una serie di circostanze fortuite. Come principessa di casa reale, sia Victoria che Elisabetta furono oggetto di controllo e di monitoraggio per tutta la vita. Il rifiuto di Elisabetta di sposarsi era attribuibile alla paura di essere soggetta all'autorità maschile com'era stato durante l'infanzia e l'adolescenza. Neanche Vittoria era incline a sposarsi per la stessa ragione, memore del "Kensington System", almeno fino a quando non si innamorò del principe Alberto. Victoria era consapevole che il segretario della madre, Conroy, e altri della corte di Kensington avrebbero voluto sfruttarla come una

⁸³ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., pp. 22-23.

pedina in un gioco di potere, ma appena salita al trono, cominciò a sfidare le regole del sistema Kensington.

Nel febbraio del 1840, Vittoria sposò suo cugino Alberto di Sassonia-Coburgo-Gotha, il quale non era destinato a raggiungere il livello di popolarità della moglie.

Il solo fatto che un monarca abbia regnato per tutti gli anni intercorsi tra la morte di Constable e la nascita di Disney, secondo Seaman, potrebbe dare una parvenza di stabilità e unità a un periodo che fece da ponte tra due vite così diverse tra di loro, per epoca e per cifra artistica⁸⁴. Constable era un creativo della tela, che ha consegnato ai posteri il soave e silenzioso paesaggio dell'Inghilterra rurale pre-industriale, mentre Disney impresso sulla celluloido i movimenti scattanti e sgangherati di un papero americano dalla voce chiassosa e gracchiante, Donald Duck. Fu tuttavia la lunghezza del regno di Vittoria a produrre quel senso di continuità col passato che servì agli inglesi per contrastare i drammatici cambiamenti sociali ed economici che segnarono il diciannovesimo secolo.

Stranamente, invece di enfatizzare concetti come stabilità e tranquillità, gli encomi retorici prodotti per celebrare i due giubilei della regina, l'uno "d'oro" del 1887, l'altro "di diamante" del 1897, e le elegie scritte in occasione della sua morte nel 1901, Seaman commenta, insistevano, invece, sui grandi cambiamenti avvenuti dall'inizio del regno nel 1837, quando, Vittoria salì al trono d'Inghilterra all'età di soli diciotto anni, per una serie di eventi incredibilmente fortuiti.

Tra questi, il primo e statisticamente improbabile fu la mancata generazione di prole legittima da parte di quattordici dei quindici figli del re Giorgio III fino al 1796, e la morte di Carlotta, unica figlia legittima dell'allora reggente e principe di Galles.

Il secondo evento fu la morte nel 1817, per parto, di Carlotta e del figlio nato morto. Il terzo evento fu la morte prematura per banale raffreddamento, nel gennaio del 1820, otto mesi dopo la sua nascita, del padre di Vittoria, Edoardo duca di Kent il quale, vigoroso, avrebbe potuto generare altri figli, possibilmente anche un figlio maschio, con la moglie trentaquattrenne:

The British nation prefers to have a sovereign at the head of the state; indeed the devotion of the British nation to the monarchical system has long been the envy of European rulers- But – the British sovereign must abide by the laws

⁸⁴ Cfr. Supra.

and limitations imposed by British custom and reign as a constitutional monarch⁸⁵.

Una donna piccola, né bella né particolarmente intelligente, si era seduta saldamente sul trono d'Inghilterra, pienamente cosciente d'essere regina, legittima erede del casato di Hannover: un fatto che apprese dalla propria istitutrice all'età di undici anni.

Durante il suo lungo regno, Vittoria si trasformò, specialmente nell'immaginario del suo popolo, da ragazza timorosa ma orgogliosa, in grande imperatrice di terre dove, come nel caso di Carlo V, non tramontava mai il sole e dove coesistevano anche estate e inverno.

Notizie della sua vita, degli amori, delle passioni, del suo rapporto col coniuge, con i figli e con i suoi primi ministri erano oggetto di commento, non sempre benevolo, accanto agli affari di Stato, a notizie di guerra e pace, di economia, mentre l'influenza del suo piccolo regno insulare governava l'impero più vasto mai esistito.

Si sa molto della vita privata e familiare nonché dei pensieri intimi di Vittoria perché dall'età di tredici anni e fino alla morte tenne un diario di cui 144 volumi sono arrivati fino a noi, tredici autografi della Regina, gli altri trascritti - ma espurgati - dalla figlia minore Beatrice.

Per molti anni Vittoria e Alberto, con i figli, sono rimasti l'emblema della famiglia ottocentesca felice. In particolare, dopo la morte prematura di Alberto, la regina stessa contribuì alla propagazione di due miti, quello di Alberto marito perfetto e quello di Vittoria vedova affranta. La morale dell'Era vittoriana si può riassumere con l'adagio "*vizi privati e pubbliche virtù*".

Alle mogli degli inglesi all'epoca veniva detto di comportarsi come la loro sovrana: adorare il marito, non esibire le curve fisiche e fare figli come Vittoria, che ne aveva avuto ben nove. Dopo la morte del consorte, Vittoria si vestì in nero da allora fino alla morte, ma sembra che ebbe come amanti due primi ministri (Melbourne e Disraeli) e due servitori (lo scozzese John Brown e l'Indiano Abdul Karim); sembra che si sia addirittura sposata in segreto con Brown come narravano le cronache del periodo e che gli storici d'oggi confermano.

Come osserva lo storico Tristram Hunt, uno psichiatra qualsiasi dei giorni nostri spiegherebbe il comportamento dell'emblematica regina in relazione al rapporto che ebbe coi genitori. Il padre le mancò perché morì quando lei aveva otto mesi e la madre la

⁸⁵ Cfr. C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, cit., p. 14.

obbligò a dormire con lei fino all'età di diciotto anni. Diventata regina pochi mesi dopo la morte dello zio Guglielmo IV, quando Vittoria divenne sovrana esiliò la madre e cercò una figura paterna che trovò in Lord Melbourne, un reazionario dal fascino travolgente, tre volte più anziano di lei, che le fece scuola di politica e governo e del quale è probabile che si sia innamorata. Per diversi motivi, compresa la legislazione che proibiva le notte tra il sovrano e un suddito, era impossibile che sposasse Melbourne, il quale favorì l'unione di Vittoria con il cugino Alberto. Stranamente, fu proprio a Melbourne che la regina scrisse - senza alcun imbarazzo - delle meraviglie della prima notte di matrimonio.

Nove mesi dopo nacque il primo di nove figli, i quali a distanza di diciotto mesi uno dietro l'altro, divennero l'emblema della famiglia vittoriana, mentre erano anche, e ciò sembra ovvio, frutto di un'attività sessuale in contrasto con il cliché dei vittoriani puritani. Inoltre sembra che Vittoria non amasse i bambini in generale e i suoi in particolare, men che meno Bertie, l'erede al trono. Ci fu un momento in cui a palazzo c'erano nove bambini al di sotto dei quindici anni.

La saga della regina modello di moglie e madre, icona della rettitudine, fu abilmente diffuso dai fautori della corona in un'Era in cui molti progressisti, tra cui cartisti e socialisti, caldeggiavano la creazione di una repubblica, ma la forza del mito fu tale che mentre il XX secolo vide la fine della maggioranza delle monarchie europee, il trono d'Inghilterra resistette e resiste ancora oggi sostenuto dalla maggioranza dei sudditi del Regno Unito.

Un dipinto di William Corden il Giovane mostra l'albero di Natale della Regina Vittoria al Castello di Windsor nel 1850. Nel diario del 24 dicembre, il giorno in cui per tradizione la famiglia reale scambiava doni, la Regina scrisse:

At a little after 6 we all assembled & my beloved Albert first took me to my tree & table, covered by such numberless gifts, really too much, too magnificent.

I regali che la Regina ricevette dal consorte quella vigilia di Natale comprendevano un acquerello di Corbould, dipinti ad olio delle Signore Richards e Horsley, quattro bronzi e un braccialetto disegnato dal principe Alberto contenente una miniatura della figlia Louise.

Il Natale era una festa di grande importanza per Vittoria, Alberto e la loro famiglia, e la loro maniera di festeggiare alla tedesca ha dato luogo a tradizioni natalizie a noi oramai familiari, tra cui l'albero di Natale decorato e illuminato, l'invio di cartoline di Natale, lo scambio di regali, un pasto ricco il giorno del 25 dicembre e doni ai poveri.

Quando l'amato Alberto se ne andò, a poco più di quarant'anni, Vittoria entrò in depressione. Dormiva con un calco della sua mano nel letto e faceva riempire tutte le mattine di acqua calda il suo catino per la barba, come fosse ancora vivo.

Isterica, decise di non occuparsi degli affari di Stato per tanto tempo fino a quando non chiamò a Windsor John Brown, ex valletto scozzese del marito, dal castello di Balmoral. Brown era burbero ma divenne il cameriere personale di Vittoria e sembra che la regina se ne invaghì. La gente lo soprannominò "lo stallone della regina", mentre i repubblicani inglesi definivano la regina "la signora John Brown".

A Vittoria non importava e diceva che Brown le ricordava il marito, ma certamente non per cultura o per doti intellettuali.

Durante la relazione con Brown, Vittoria restò incantata da Disraeli, l'uomo delle guerre coloniali, ma anche il primo ministro che si impegnò a liberare adulti e bambini dalle condizioni di vita e di lavoro narrate da Charles Dickens nei suoi romanzi. Disraeli, che era uno scrittore, le inviava poesie mentre lei gli faceva doni preziosi.

Il suo ultimo amore fu Abdul Karim, un affascinante, giovane indiano, rivelatosi in seguito un agente segreto, una spia, arrivato a corte quando Vittoria aveva sessantotto anni. Vittoria sognava di trascorrere gli ultimi anni in India, che considerava un paradiso.

Poco prima di morire, Vittoria lasciò istruzioni per la composizione del suo corpo nella bara. Avrebbero dovuto indossare l'abito da sposa, collocare ad un lato il calco della mano di Alberto, all'altro una ciocca di capelli e una fotografia di John Brown. Recentemente si è scoperto che l'anello che Vittoria portava al dito era quello della madre di Brown, cosa che fa ritenere che i due si fossero sposati in segreto.

Ecco, allora, i vizi segreti della regina, ufficialmente schiva, moderata, nemica di ogni divertimento e icona di sobrietà. La chiave di lettura della storia della vita familiare della regina Vittoria e dei suoi sudditi è che le cose non si proibivano, che tutto era concesso sia alla regina sia alla popolazione, purché non fosse sbandierato.

La tragica fine del grande scrittore Oscar Wilde non si dovette alla sua omosessualità (un crimine all'epoca) ma al fatto che fu oggetto di un processo in tribunale pubblico e la

legge dovette apparire rigorosa e imparziale. La vecchia questione: “*appearance and reality*”.

To Queen Victoria In England - Poem by Francis William Lauderdale Adams
An Address on her Jubilee Year

MADAM, you have done well! Let others with praise unholy,
Speech addressed to a woman who never breathed upon earth,
Daub you over with lies or deafen your ears with folly,
I will praise you alone for your actual imminent worth.
Madam, you have done well! Fifty years unforgotten
Pass since we saw you first, a maiden simple and pure.
Now when every robber Landlord, Capitalist rotten,
Hated oppressors, praise you — Madam, we are quite sure!
Never once as a foe, open foe, to the popular power,
As nobler kings and queens, have you faced us, fearless and bold:
No, but in backstairs fashion, in the stealthy twilight hour,
You have struggled and struck and stabbed, you have bartered and
bought and sold!
Melbourne, the listless liar, the gentleman blood-beslavered,
Disraeli, the faithless priest of a cynical faith outworn —
These were dear to your heart, these were the men you favoured,
Those whom the People loved were fooled and flouted and torn!
Never in one true cause, for your people’s sake and the light’s sake,
Did you strike one honest blow, did you speak one noble word:
No, but you took your place, for the sake of wrong and the night’s sake,
Ever with blear-eyed wealth, with the greasy respectable herd.
Not as some robber king, with a resolute minister slave to you,
Did you swagger with force against us to satisfy your greed:
No, but you hoarded and hid what your loyal people gave to you,
Golden sweat of their toil, to keep you a queen indeed!
Pure at least was your bed? pure was your Court? — We know not.
Were the white sepulchres pure? Gather men thorns of grapes?
Your sons and your blameless Spouse’s, certes, as Galahads show not.
Round you gather a crowd of horrible hypocrite shapes!
Never, sure, did one woman produce in such sixes and dozens
Such intellectual canaille as this that springs from you;
Sons, daughters, grandchildren, with uncles, aunts and cousins,
Not a man or a woman among them — a wretched crew!
Madam, you have done well! You have fed all these to repletion —
You have put up a gilded calf beside a gilded cow,
And bidden men and women behold the forms of human completion —
Albert the Good, Victoria the Virtuous, for ever — and now!
But what to you were our bravest and best, man of science and poet,

Struggling for Light and Truth, or the Women who would be free?
Carlyle, Darwin, Huxley, Spencer, Arnold? We know it —
Tennyson slavers your hand; Burdett-Coutts fawns at your knee!
Good, you were good, we say. You had no wit to be evil.
Your purity shines serene over virgins mangled and dead.
You wasted not our substance in splendour, in riot or revel —
You quietly sat in the shade and grew fat on our wealth instead.
Madam, you have done well! To you, we say, has been given
A wit past the wit of women, a supercomputable worth.
Of you we can say, if not 'of such are the Kingdom of Heaven',
Of such (alas for us!), of such are the Kingdom of Earth!

2

Il contesto

Il contesto storico, economico e sociale nel quale si inserisce la *public school* inglese vittoriana è vasto e vario: un enorme mosaico in chiaroscuro fatto di luci e ombre dove, soprattutto per la maggior parte della popolazione sia del Regno Unito sia dell'Impero l'ombra prevale sulla luce. La documentazione riguardante ogni aspetto del lungo regno di Vittoria è ingente:

The tools for any reconstruction of English nineteenth-century history must be forged from the great mass of evidence which is now available for the student—the very large and varied collections of documents, reams of newspapers local and national, ephemeral literature, the results of Government enquiries [...] a larger mass than exists for any country in any previous century [...]⁸⁶.

Il contesto nel quale la *public school* inglese raggiunge l'apice della propria promozione, quale istituto d'istruzione più ambito, è l'Inghilterra della rivoluzione industriale, dell'Impero, delle guerre ottocentesche, della povertà, della carestia e dell'annosa questione irlandese.

Si tratta di un'Era che spazia dalla fine delle guerre napoleoniche fino agli anni immediatamente precedenti al primo conflitto mondiale anche se, con la definizione di “vittoriano”, si debbano includere gli ultimi decenni del secolo XVIII e i primi del secolo XX.

⁸⁶ Cfr. G. Kitson Clark, *The Making of Victorian England*, Routledge, Londra, 1962.

La nuova economica inglese, che di solito si definisce “capitalismo moderno”, prende forma in Gran Bretagna nei secoli XVII e XVIII, per arrivare all’apice della propria espansione durante il periodo vittoriano. Nasce dal consolidamento della monarchia inglese sotto i Tudor e la susseguente riforma protestante, che permise al Paese di liberarsi dal vincolo con Roma, costituire una nuova classe di benestanti, neo-proprietari dei beni ecclesiastici sequestrati dalla corona, fondare delle banche e finanziare nuove forme di imprese nello spirito di ciò che il sociologo tedesco Max Weber chiama l’etica protestante - *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (L’etica protestante e lo spirito del capitalismo) – e, in disaccordo con diversi studiosi dell’Ottocento e dei primi del secolo XX, ritiene una delle motrici principali della industrializzazione moderna.

La rivoluzione industriale inglese, come afferma lo storico inglese Robert C. Allen, fu un fenomeno a due facce contrastanti come l’ambivalente Jekyll-Hyde, famoso personaggio vittoriano creato dallo scrittore scozzese Robert Louis Stevenson.

Il lato positivo “jekylliano”, era l’espressione dell’ingegno umano portatore di benessere e ricchezza, mentre il lato oscuro, quello “hydiano”, era latore di povertà, malattia, miseria e morte:

Industrial Revolution’ refers to the far reaching transformation of British society that occurred between the mid-18th and mid-19th centuries. The Revolution wears the two faces of Dr Jekyll and Mr Hyde. On the plus side, manufacturing technology was revolutionized as factories replaced handicraft methods. Productivity leaped up through the invention of machines to spin and weave cloth; the perfection of the steam engine so that it became a widely used source of power; the replacement of charcoal by coal in the smelting and refining of iron; and the construction of the first railways. Cheap coal displaced expensive renewable energy sources like wood, water, and wind. The continuous search for improved methods of production became normal business practice. Cities grew as people shifted from farming to industry and commerce. Productivity and national output have risen since the mid-18th century to produce an enviable prosperity in the West. This is the benevolent face of Dr Jekyll.

The Industrial Revolution also had a dark side, for it brought poverty as well as progress. This was Mr Hyde’s malevolent face. Technical change threw many people out of work. Twelve-hour work days were normal in the new factories, and the remuneration was meagre. Workers’ housing in the expanding cities was often squalid, and lacked effective sanitation and safe drinking water. The cities were polluted.

The provision of education was limited. Some romantics rejected the new industrial order, and many writers explored its contradictions in the ‘social problem novel’. Workers organized trade unions (although they were illegal) and protest movements to improve their conditions, while socialists plotted a better world order. Foreign observers were appalled—they wanted Britain’s progress without its poverty. Why did the possibilities for a better life take so long to reach the working population⁸⁷?

Nel Seicento, l’Inghilterra conobbe due guerre civili: la prima quella del periodo tra il 1642 e il 1651, in cui i puritani di Cromwell, ai quali Weber attribuisce l’etica ispiratrice del sistema capitalista, si batterono contro i monarchici feudali anglicani del re Carlo Stuart, e la seconda, la cosiddetta rivoluzione gloriosa del 1688-1691, che stabilì per legge l’egemonia del protestantesimo nel regno.

Nel XVIII secolo il Paese partecipò a tutte le guerre che coinvolsero le potenze europee senza però che i combattimenti avvenissero sul suolo inglese. In questo stesso secolo unì le corone di Scozia e della Gran Bretagna, perse le colonie nordamericane e si schierò contro la rivoluzione francese e l’espansionismo di Napoleone Bonaparte. L’Inghilterra impedì, inoltre, sia al vecchio sia al giovane pretendente Stuart, di riprendersi la corona di Scozia e di Gran Bretagna, mentre represses nel sangue la ribellione del 1798 degli *United Irishmen* (cattolici e presbiteriani irlandesi uniti dalla volontà di liberare l’isola dalla corona e fondare una repubblica autonoma).

Dopo Waterloo, l’Inghilterra, nonostante le enormi ingiustizie sociali ed economiche che la affliggevano, riuscì a mantenere un suo precario equilibrio interno e intaccare il meno possibile lo *status quo* concedendo, spesso a malincuore e sovente appena in tempo, come afferma Carlyle, riforme capaci di arginare le crisi sociali e non farle mai tramutare in ribellione armata come avvenne altrove in Europa, specialmente durante il fatidico 1848⁸⁸.

Durante il periodo dell’industrializzazione, si condusse un acceso dibattito in merito alla religione, specialmente a seguito di concessioni di libertà di culto a fedi diverse dall’anglicanesimo. Solo l’anglicanesimo però era finanziato con le decime (*tithes*). Nel 1829, un atto del Parlamento, frutto della pressione del parlamentare cattolico irlandese, il

⁸⁷ Cfr. R.C. Allen, *The Industrial Revolution: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

⁸⁸ Cfr. T. Carlyle, *Chartism*, cit.

brillante avvocato Daniel O'Connell, detto “*il liberatore*”, riconobbe i diritti civili e politici ai sudditi di religione cattolica romana, concessione dovuta al prestigio di cui godeva “*il liberatore*” e al timore che potesse capeggiare una rivolta armata in Irlanda (qualcosa che O'Connell, che aveva assistito al periodo del terrore nella Francia rivoluzionaria, non avrebbe mai accettato di fare perché nemico giurato della violenza fisica). Un'altra legge del 1833, *l'Irish Church Temporalities Act*, ridusse ulteriormente il potere effettivo della chiesa anglicana in Irlanda, suscitando forte preoccupazione tra i membri della gerarchia anglicana di tutto il regno, che considerava queste generose concessioni un segno del progressivo declino della chiesa di Stato e, quindi, dello Stato stesso. Come se non bastasse, nel 1846 il parlamento approvò il *Religious Disabilities Act*, che rimosse ogni precedente limitazione giuridica dei diritti civili e politici dei *Dissenters*, i cristiani non anglicani.

Nel 1858, dopo una campagna decennale condotta dall'ebreo David Salomons, il primo sindaco di fede ebraica di Londra, il Parlamento approvò il *Jewish Relief Act*, che concedeva pieni diritti civili e politici agli ebrei, i penultimi ad essere emancipati.

Quell'anno, il primo parlamentare inglese di religione ebraica, il potente e ricchissimo banchiere, il barone Lionel de Rothschild entrò nel Parlamento di Westminster, a dimostrazione della nuova tolleranza religiosa ma anche, e soprattutto, della prevalenza del danaro sul pregiudizio sociale.

Benjamin Disraeli, di famiglia ebraica ma convertito per opportunismo politico all'anglicanesimo, divenne Primo Ministro nel 1868 e, secondo i documenti dell'epoca, anche il penultimo amante della regina.

Gli ultimi ad ottenere libertà di culto, o a dire il vero di non-culto, furono gli atei dei quali fu campione emblematico Charles Bradlaugh al quale, eletto a Westminster nel 1830, fu negato il seggio perché da ateo rifiutava per motivi etici di giurare nel nome di un dio al quale non credeva. Eletto ben quattro volte ancora, alla fine decise, nel 1886, per opportunità ma senza convincimento intimo, di pronunciare il giuramento per potersi sedere finalmente in Parlamento e battersi perché si cambiasse la legge del giuramento.

La battaglia venne vinta e il Parlamento approvò l'*Oaths Act* del 1888, che permetteva a persone senza una fede religiosa, e la cui credenza proibiva giuramenti di qualsiasi tipo, di pronunciare la formula “*solemnly affirm*” (Dichiaro solennemente) invece di “*swear by God*” (Giuro per Dio).

Anche a livello teorico, un piano che non coinvolse la popolazione in genere ma solamente gli intellettuali, la filosofia e le scienze sfidarono seriamente le basi della fede in Dio, mettendo in discussione l'infallibilità della Bibbia e lo status della specie umana nell'universo, grazie, in particolare, alle teorie riguardanti le origini della specie umana di Charles Darwin.

2.1 La nuova economia inglese di fine Settecento

La Gran Bretagna, diversamente dalle nazioni del continente europeo, aveva goduto di grande stabilità interna dopo la cosiddetta *Glorious Revolution* (rivoluzione gloriosa) del 1689 perché, dopo l'invasione dei Normanni nel 1066, non c'era stata alcuna invasione grave del Paese e perché le guerre nelle quali prendeva parte si conducevano altrove, fuori dai confini britannici.

Grazie a questo stato di solidità politica e sociale, nuovi uomini d'affari, arricchitisi spesso grazie all'espansione coloniale e mercantile dell'Inghilterra, cominciata all'epoca della regina Elisabetta I, investivano con fiducia e sicurezza il danaro guadagnato in imprese redditizie. La prosperità che la Gran Bretagna aveva conosciuto fin dalla fine del 1500 aveva creato, infatti, una disponibilità di capitali da investire, nelle banche e nelle compagnie di assicurazioni. A partire dal secolo XVIII l'enfasi si spostò sulle nuove industrie e nelle nuove infrastrutture come i canali e, successivamente dai primi del secolo XIX sulle ferrovie e la navigazione a vapore. Nel Sei e Settecento, la Gran Bretagna aveva fondato istituti bancari e assicurativi per sostenere le attività degli armatori navali e degli importatori/esportatori, le quali produssero redditi enormi in grado di finanziare i grossi stabilimenti e i macchinari costosi che servivano all'industria nascente. La popolazione del regno che, grazie ad alcuni miglioramenti in campo medico, compresa la vaccinazione Jenneriana contro il vaiolo, e a una dieta più nutriente, era cresciuta dai circa sei milioni nel 1750 ai tredici milioni nel 1830, contribuì all'estensione della cerchia dei compratori/consumatori. Inflù anche l'ampliamento della nuova classe della borghesia facoltosa- per la maggior parte mercanti come Jonathan Chawleigh in *A Civil Contract* o nababbi (*nabobs e chicken nabobs*) arricchitisi nelle colonie come Sir Thomas in *The Quiet Gentleman*, entrambi romanzi della scrittrice inglese Georgette Heyer - potenziale classe di acquirenti di lusso e di investitori.

Anche gli aristocratici, proprietari da generazioni di enormi latifondi ereditari e dei giacimenti minerari trovati per caso nel sottosuolo dei loro possedimenti terrieri, come nel caso dei conti Fitzwilliam di Wentworth Woodhouse nello Yorkshire, con un patrimonio maggiore di quello della regina Vittoria; che per tradizione e per partito preso, disdegnavano una qualsiasi attività che sapesse di “*trade*” o di “*shop*”, come enfatizza la scrittrice vittoriana Elizabeth Gleghorn-Gaskell nel romanzo *North and South*:

‘Gormans’, said Margaret. ‘Are those the Gormans who made their fortunes in trade at Southampton? Oh! I’m glad we don’t visit them. I don’t like shoppy people. I think we are far better off, knowing only cottagers and labourers, and people without patience’.

‘Oh no!’ said Margaret. ‘With such an expression of resolution and power, no face, however plain in feature, could be either vulgar or common. I should not like to have to bargain with him; he looks very inflexible. Altogether a man who seems made for his niche, mamma; sagacious, and strong, as becomes a great tradesman’. ‘Don’t call the Milton manufacturers tradesmen, Margaret’, said her father. ‘They are very different’. ‘Are they? I apply the word to all who have something tangible to sell; but if you think the term is not correct, papa, I won’t use it.

And as to Mr. Thornton’s being in trade, why he can’t help that now, poor fellow. I don’t suppose his education would fit him for much else.

Margaret! said Mr. Hale, as he returned from showing his guest downstairs; ‘I could not help watching your face with some anxiety, when Mr. Thornton made his confession of having been a shop-boy. I knew it all along from Mr. Bell; so I was aware of what was coming; but I half expected to see you get up and leave the room’⁸⁹.

Gli aristocratici investivano dunque il proprio danaro nei cosiddetti “*funds*”, i buoni fruttiferi, dato che il nuovo impero orientale con la sua politica estera, aggressivamente mercantile, offriva nuove opportunità di guadagno e accresceva la ricchezza del Paese e del suo ceto benestante. Come fa notare però il professore Bell, sempre nel romanzo *North and South*, i benestanti investivano anche in proprietà immobiliari industriali da affittare, nonché nelle industrie stesse, realizzando ingenti guadagni che poi reinvestivano.

⁸⁹ Cfr. E. Gaskell, *Nord e Sud*, Jo March, Perugia, 2016.

Grazie al miglioramento dei sistemi agricoli e alla razionalizzazione della produzione agraria, nonché alla vendita degli *open fields* ai privati, l'agricoltura divenne, una fonte redditizia più di quanto non fosse stata nei secoli precedenti. Secondo la tradizione dei “campi aperti”, nei villaggi intorno ai grandi latifondi, i contadini, oltre a lavorare per i proprietari terrieri e/o affittare delle fattorie da loro, avevano il diritto per antica tradizione pre-feudale e pre-normanna, di coltivare lunghe strisce di terra demaniale, far pascolare il proprio bestiame sui *commons*, cioè su terre demaniali appartenenti alla comunità, e raccogliere legname nelle radure del luogo.

Quando apparve chiaro ai proprietari terrieri facoltosi e agli amministratori delle casse del reame che sarebbe stato di gran lunga più remunerativo razionalizzare la produzione agricola, recintare i campi comuni (*enclosure*) e far uso di nuovi macchinari agricoli per la semina e per il raccolto in certe zone e sostituire la coltivazione con la pastorizia in altre, lo Stato cominciò a vendere le terre tradizionalmente condivise a chi volesse e potesse investire in agricoltura, mettendole all’asta.

La maggioranza dei contadini e dei piccoli proprietari che non erano in grado di concorrere né con i grandi proprietari tradizionali né con i nuovi nababbi industriali e coloniali dovettero assistere impotenti alla politica delle *enclosures*, diventare braccianti senza terra oppure migrare verso le nuove città industriali, in costante aumento, o verso le colonie.

In un brevissimo lasso di tempo, quindi, tra il regno di Giorgio III e quello di suo figlio Guglielmo IV, come illustra Thomas Ashton⁹⁰, l’Inghilterra si trasformò rapidamente, passando da un’economia basata maggiormente sul possesso e sulla coltivazione della terra a un sistema industriale manifatturiero ed estrattivo. Ciò si impose come fonte principale di guadagno, scuotendo le basi di un ordinamento socio-produttivo pluricentenario, frutto di un innesto tra la modalità feudale e anglo-normanna di proprietà terriera e quella anglo-sassone delle terre demaniali, fatte di pascoli comuni, campi aperti e liberi, gestiti collettivamente dagli abitanti dei villaggi e la cui recinzione era stata a lungo illegale.

Una serie di leggi a favore dei grandi proprietari terrieri e della borghesia mercantile, sviluppatasi nei secoli XVI e XVII, legittimò a poco a poco la privatizzazione delle terre

⁹⁰ Cfr. T. Ashton, *La rivoluzione industriale 1760-1830*, Laterza, Roma, 2006.

della collettività, sottraendole ai contadini e cedendole agli aristocratici e ai borghesi, che le confinarono dentro muretti, siepi e staccionate.

La ricchezza del Regno Unito non si basava solo sul possesso della terra e sull'agricoltura: era grande e potente anche per aver dominato i mari per secoli. Un'egemonia che continuò e si rafforzò durante il regno di "Sua Piccola Maestà"⁹¹, Vittoria. I vittoriani fecero della Gran Bretagna la nazione più potente della Terra, costruendo la più grande flotta mercantile del mondo, difesa dalla marina militare più potente del globo, erede di quella flotta elisabettiana da 132 navi leggere ed agili che sfidavano e mettevano in difficoltà i più pesanti galeoni spagnoli carichi di dobloni. Una flotta che con occhio cinicamente realista del Ventunesimo secolo, possiamo definire "piratesca".

L'epoca vittoriana si caratterizzò per cambiamenti e sviluppi radicali e repentini, alcuni già iniziati durante la seconda metà del secolo precedente, che rivoluzionarono la società e l'economia, impattando su ogni sfera della vita dell'isola, dalla medicina alla scienza, alla tecnologia; dall'industria al commercio, dando inizio al capitalismo moderno in cui, come diceva Max Weber, l'uomo si adeguava alla macchina, non la macchina all'uomo.

Per Thomas Carlyle la condizione dell'uomo dell'Ottocento inglese, soggiogato dal nuovo sistema produttivo meccanizzato, era diventato un semplice numero senza né identità né anima, una ruota rimpiazzabile nell'ingranaggio manifatturiero. Egli stesso è una macchina senza cuore:

Men are grown mechanical in head and in heart, as well as in hand. They have lost faith in individual endeavour, and in natural force, of any kind. Not for internal perfection, but for external combinations and arrangements, for institutions, constitutions, for Mechanism of one sort or other, do they hope and struggle. Their whole efforts, attachments, opinions, turn on mechanism, and are of a mechanical character⁹².

Quest'uomo nuovo, un automa, era ciò che rimaneva di colui che aveva abbandonato le campagne per trasferirsi in città a seguito della privatizzazione delle terre dei villaggi e

⁹¹ Come recitava il titolo della biografia della regina Vittoria di Carolly Erikson.

⁹² T. Carlyle, *Signs of the Times*, in "Edinburgh Review", giugno 1829.

appartenente all'urbanizzazione prodotta dalla rivoluzione industriale, che alterò profondamente e permanentemente il sistema produttivo e il tessuto sociale plurisecolare di tutti gli strati della popolazione, in particolare del ceto dei contadini e degli artigiani rurali, costretti ad abbandonare la campagna salutare per le nuove *factory towns* insalubri, come ebbe a lamentarsi nel celebre poema "*The Deserted Village*" lo scrittore irlandese Oliver Goldsmith già nel 1770:

[...] Sweet smiling village, loveliest of the lawn,
Thy sports are fled, and all thy charms withdrawn;
Amidst thy bowers the tyrant's hand is seen,
And desolation saddens all thy green:
One only master grasps the whole domain,
And half a tillage stints thy smiling plain;
No more thy glassy brook reflects the day,
But, choaked with sedges, works its weedy way;
Along thy glades, a solitary guest,
The hollow-sounding bittern guards its nest;
Amidst thy desert walks the lapwing flies,
And tires their echoes with unvaried cries.
Sunk are thy bowers, in shapeless ruin all,
And the long grass o'ertops the mouldering wall;
And, trembling, shrinking from the spoiler's hand,
Far, far away, thy children leave the land.
Ill fares the land, to hastening ills a prey,
Where wealth accumulates, and men decay [...]⁹³.

2.2 La rivoluzione industriale: le origini scientifiche e tecnologiche e alcune implicazioni filosofiche e culturali

⁹³ Dolce e sorridente villaggio, il più bello della campagna,
i tuoi giochi sono finiti e tutte le tue bellezze scomparse;
tra le tue dimore la mano del tiranno si è vista,
e la desolazione rattrista tutto il prato:
un solo padrone s'impadronisce di tutta la terra comune,
e solo la metà della pianura si coltiva:
il piccolo fiume cristallino non riflette più il giorno,
ma, soffocato dai giunchi, si fa strada tra l'erbaccia..
In mezzo ai tuoi prati, un ospite solitario
il tarabuso canta note sorde e sorveglia il nido;
in mezzo ai sentieri vuoti la pavoncella vola,
e stanca i suoi echi con grida monotone.
Tutte le abitazioni sono in rovine senza forma,
e la lunga erba svetta sopra le mura che si sgretolano;
e tremando, ritirandosi dalla mano del saccheggiatore,
lontano, lontano, i tuoi figli abbandonano la terra.
Triste quella terra, preda di mali repentini
dove la ricchezza si accumula e gli uomini decadono.

L'industrializzazione dell'Inghilterra, come sostiene Gastone Armato⁹⁴, non fu tanto il prodotto della politica ma di un processo graduale, frutto dell'ingegno umano, delle menti di filosofi, studiosi, scienziati e tecnici. Fu l'esito di novità escogitate dall'abilità di pensatori provenienti da una varietà di settori di creare legami e connubi innovativi tra idee e oggetti preesistenti, come afferma il pubblicitario statunitense James Webb Young quando parla della nascita di idee nuove.

A partire dal rinascimento inglese, dal pensiero umanistico e dalla riforma protestante, pensatori e scienziati che ebbero un impatto sul futuro dell'Inghilterra al di là di ogni aspettativa. Spicca tra tutti Francis Bacon che scrisse opere come il *Novum Organum* del 1620 e il *New Atlantis*. Quest'ultima opera composta dal filosofo inglese nel 1621, fu edita postuma nel 1627.

Tra il 1610 e il 1620 Bacon propose la necessità di fondare l'indagine scientifica su prove empiricamente verificabili, sfidando le teorie di Aristotele, per cui la conoscenza nasceva dal dibattito informato dei saggi. Per Bacon l'investigazione dei fenomeni si sarebbe dovuta fondare su sperimentazioni accurate e attente, fatte di indagini concrete e prove ripetibili e generalizzabili, metodo simile ma non identico a quello del suo contemporaneo l'italiano Galileo Galilei.

La condivisione di queste idee da parte degli scienziati della generazione successiva, condusse alla fondazione nel 1660 della *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge*, destinata a diventare l'accademia inglese *par excellence* degli studi scientifici. Alla fine del 1600, in Inghilterra la scienza aveva fatto notevoli passi avanti, ma come spiega Stan Yorke:

[...]these developments and inventions were made in direct response to a need. The great marketing powers that now convince us that we really need some product or other didn't exist. The inventor had the help of skilled craftsmen to design and construct his 'machine'. It was the knowledge of the craftsmen and the materials available that constrained the progress of the inventor, not the lack of problems to be solved. Also, once the perceived need had been met, no further exploration of the new devices was undertaken. Improvements did occur but mostly from local craftsmen

⁹⁴ Cfr. G. Armato, *Inghilterra e Rivoluzione industriale, XVIII secolo*, Amazon, Seattle, 2016.

who incorporated their own ideas as they copied the original invention for use in their own areas⁹⁵.

Gli sviluppi tecnologici del 1600 rispondevano a necessità reali e non anticipavano bisogni futuri come la nuova industria avrebbe fatto, né tanto meno creavano “bisogni” come accade nella società attuale post-industriale. Allora ogni oggetto, in esemplare unico, si faceva a mano, il che significava che ciascun manufatto era diverso, almeno leggermente, da tutti gli altri.

Un oggetto che si rompeva si aggiustava, oppure si costruiva *ex novo* usando il vecchio come modello. Non si concepiva ancora l’idea della standardizzazione del prodotto. L’abilità dell’artigiano riparatore o costruttore era frutto di una lunga tradizione tramandata di generazione in generazione e la bravura del mastro consisteva in un’elaborazione creativa di una matrice tramandata, tale da rendere il prodotto più efficace ed esteticamente più gradito al cliente. La bravura variava da bottega a bottega, da artigiano ad artigiano e di solito i più bravi erano richiesti dai più abbienti, i ricchi, l’alto clero, i nobili:

Visit any large museum and you will find exquisite artefacts produced by the early metalworker, potter and carpenter. In general, none of these outstanding products used anything that was not widely available; it was simply that the wealthy could allow the top craftsman to have time and the best materials, luxuries that ordinary life could not afford⁹⁶.

All’inizio del XVIII secolo, l’industria era già meccanizzata in parte e la forza motrice dei nuovi macchinari era l’acqua dei fiumi, motivo per cui molte delle prime fabbriche di tessuti si chiamavano “mills”, mulini, perché tecnologicamente rassomiglianti ai luoghi dove da secoli il grano si macinava per ricavarne farina.

Grande protagonista della prima fase dell’industrializzazione fu quindi l’acqua, non solo perché faceva letteralmente girare le ruote delle nuove industrie, ma perché forniva anche vie di comunicazioni più agili e più sicure (canali, fiumi, laghi, mare) della rete stradale dell’epoca. Era necessario far viaggiare velocemente e comodamente le materie

⁹⁵ Cfr. S. Yorke, *The Industrial Revolution Explained: Steam, Sparks & Massive Wheels: Steam, Sparks and Massive Wheels*, Amazon, Seattle, 2017.

⁹⁶ Ivi, p. 16.

prime che si trovano in abbondanza e a poco prezzo nelle colonie mentre i prodotti finiti dai nuovi macchinari dovevano superare i confini del vecchio mercato autoctono.

Prima una piccola bottega, annessa a una casa, serviva la popolazione locale e ristretta, era gestita dal mastro e a volte aiutato da garzone e utilizzava arnesi tradizionali come il telaio a mano. Il nuovo sistema industriale, invece, richiedeva edifici capaci di ospitare nuovi macchinari molto ingombranti, come i telai di Arkwright e necessitava di molto personale.

La produzione di grandissime balle di stoffa, di lana e di cotone, trasformò anche l'organizzazione del lavoro e la commercializzazione del prodotto tale da richiedere l'abilità di una persona capace di gestire una realtà più complessa e del tutto nuova, paragonabile forse alla gestione di una compagnia o di un reggimento di soldati, ragione per cui si parla spesso di "capitani" d'industria.

Così, come sostiene la teoria del materialismo storico di Marx, le circostanze e la necessità produssero la figura dell'imprenditore, un uomo disposto a rischiare il proprio capitale e guardare lontano. Insieme all'imprenditore, nacque il manovale generico da fabbrica, al quale non serviva un lungo apprendistato come l'artigiano del villaggio. Naturalmente, nacque anche la figura dell'operaio specializzato che serviva al coordinamento e alla supervisione del lavoro.

Il successivo grande salto di qualità si ebbe nel XIX secolo con l'avvento del motore a vapore, che cambiò il mondo della produzione manifatturiera e dei trasporti di merci e di persone.

Ancora oggi molte delle istituzioni e delle strutture esistenti esistevano già nel 1700: strade, negozi, ospedali, scuole, navi, case, teatri solo in forme più semplici e più rudimentali. Prima del motore a vapore tutti sapevano che cosa fosse una scuola, un negozio, un ospedale, una nave. Con l'industrializzazione, nonostante la massificazione, tutte queste realtà migliorarono e lentamente arrivarono ad essere alla portata delle classi medie, migliorando la qualità della vita, sebbene la maggioranza della popolazione delle Isole Britanniche conoscesse un grado di povertà materiale altissimo.

Il Settecento fu il secolo delle rivoluzioni: la rivoluzione americana, la rivoluzione francese e la rivoluzione industriale. Quest'ultima con le scoperte della scienza e le innovazioni della tecnica, diede inizio a una nuova Era, a un nuovo modo di concepire l'esistenza e di vivere la vita. La vita rurale cedette il passo alla vita urbana. Si costruirono

fabbriche e si squarciava il paesaggio aprendo miniere per fornire carbone ai motori a vapore dell'industria. I poeti romantici ebbero a lamentarsi, mentre il Paese fu attraversato da linee ferroviarie, contestatissime dal popolo rurale.

Il treno che camminava sui binari tanti osteggiati venne usato in primis per trasportare il carbone dalle miniere alle fabbriche e in seguito le merci dalle fabbriche ai porti e alle città. Solo in seguito il treno fu adibito al trasporto rapido e comodo delle persone, prima costrette a intraprendere lunghi viaggi scomodi e lenti in carrozze o a cavallo, lungo strade dissestate che spesso altro non erano che piste di terra battuta e fango.

Vero protagonista della rivoluzione industriale fu il vapore che trasformò l'industria manifatturiera e il sistema delle comunicazioni del XVII secolo e del secolo seguente, fino all'Era del motore a combustione.

Per produrre quell'energia a vapore capace di fare camminare treni, navi e congegni industriali, era necessario convertire l'acqua in vapore riscaldandola fino al punto d'ebollizione con un fuoco alimentato da carbon fossile. L'invenzione fu messa a punto dall'inglese James Watt, dopo aver perfezionato le ricerche dei suoi connazionali Thomas Savery e Thomas Newcomen e del francese Denis Papin.

La produzione manifatturiera fu facilitata dall'incremento della popolazione: «When the census was taken in 1801 the population of England and Wales was recorded as being 8,872,980, in 1851 at the beginning of [...] Victorian England the figure was 17,927,609, in 1871 it was 22,712,266, in 1881 it was 25,974,439»⁹⁷.

La crisi delle campagne che segnò il periodo post-napoleonico vide una massiccia migrazione dalle zone rurali alle nuove città industriali e l'enfasi economica si spostava dall'agricoltura, pur sempre remunerativa, all'industria e al commercio. Alcune regioni, in particolare le zone ricche di giacimenti carboniferi, s'industrializzarono rapidamente mentre molte zone costiere, specialmente le città portuali, da secoli votate alla pesca e al commercio, videro affiancare alle attività tradizionali la cantieristica navale. L'Inghilterra aveva definitivamente mutato pelle.

2.3 Cambiamenti urbanistici e infrastrutturali britannici: l'abbandono delle campagne e le nuove città

⁹⁷ G.K. Clark, *The Making of Victorian England*, cit., p. 44.

L'Ottocento inglese, come detto sopra, fu un periodo di radicali cambiamenti che portò l'Inghilterra all'apice dello sviluppo ma anche al giro di boa della sua espansione economica, coloniale e imperiale, da dove iniziò poi la fase discendente della parabola della sua grandezza.

La rapida crescita economica del Regno Unito, e poi dell'Impero, vide un'epocale transizione da un modo di vivere basato sulla proprietà terriera ad un'economia capitalistica, industriale e urbana moderna. L'Inghilterra vittoriana conobbe un aumento di ricchezza mal distribuita, perché come nel nostro mondo globalizzato del XXI secolo, era basato su una speculazione finanziaria selvaggia, l'industrializzazione rapida e *laissez faire* di allora comportò una distribuzione iniqua della ricchezza che generò una serie di gravissimi problemi sociali ed economici.

Alcuni scrittori positivisti come Thomas Babbington Macauley applaudirono il progresso del Regno Unito, mentre altri scrittori crepuscolari e romantici come Cowper, Grey, Blake, Wordsworth, Coleridge, Shelley e Mathew Arnold rimpiangevano la perdita di un certo stile di vita umana e tradizionale e denunciavano il terribile prezzo pagato al progresso in termini di felicità umana.

Le difficoltà economiche e sociali associate all'esplosione del nuovo sistema industriale fecero sì che l'inizio del regno della giovane Vittoria - nonostante la riforma parlamentare che seguì alla Riforma del 1832, durante il regno dello zio Guglielmo IV, e l'inaugurazione della prime linee ferroviarie passeggero del 1838 - fosse un periodo di grande disagio popolare, segnato non solo da esplosioni di disperazione e di protesta, represses con altrettanta violenza, ma anche dalla tragica carestia che colpì l'Irlanda tra il 1845 e il 1848.

Nel periodo post-carestia dell'Era vittoriana (1848-70) i poveri continuarono a sopravvivere nella totale indigenza come molti dei protagonisti dei romanzi di Dickens e Gaskell. All'opposto per le classi abbienti fu un momento di grande prosperità, ottimismo e stabilità e i figli si mandavano a studiare presso le *public schools*.

L'epopea dell'Inghilterra industriale e i progressi della scienza moderna furono celebrati in pompa magna e con retorica propagandistica durante la *Great Exhibition* di Hyde Park nel 1851, tanto nota da figurare anche in un episodio del romanzo *North and*

South della Gaskell, evento escogitato e fortemente caldeggiato dal consorte della regina, il principe Alberto⁹⁸.

Questa enorme esibizione di potere e di ricchezza richiese un enorme investimento, al fine di rispecchiare la posizione dominante dell'Impero britannico.

La vita rurale e contadina di gran parte dell'Europa occidentale dell'epoca pre-industriale si rassomigliava ovunque perché era basata su principi feudali diffusi, dove i villaggi circondavano i manieri dei possidenti, laici o ecclesiastici che fossero, e alcune terre demaniali, gli *open fields*, erano a disposizione della collettività.

Tutto ebbe inizio nel XVIII secolo quando la razionalizzazione delle terre, favorita dagli *enclosures*, si dimostrò indispensabile e si impose sui latifondisti se volevano mantenere quel benessere e lo stile di vita lussuoso a cui erano abituati nel secolo precedente, in concomitanza con un aumento dei prezzi dovuto alla diffusione della nuova industria tessile. Per arricchirsi e venire incontro alla richieste crescenti di lana della nuove fabbriche dello Yorkshire in particolare, era necessario convertire le fattorie a sistema misto in pascoli per greggi sempre più grandi di pecore che, diversamente dalle coltivazioni "pluri-prodotto", richiedevano anche una forza lavoro agricola minore.

La recinzione dei campi e la riduzione dei numeri dei contadini e dei braccianti che questa riforma agraria impose vide sfrattare numerose famiglie che dovettero abbandonare le campagne e cercare lavoro altrove. Sulle rovine del sistema feudale nacque e si diffuse il sistema capitalistico-manifatturiero.

L'incremento demografico abbinato alla industrializzazione agricola, provocò massicce migrazioni dalle zone rurali verso i nuovi insediamenti industriali: si cercava la mera sopravvivenza e spesso ci si trasferiva nelle colonie americane, che dal 1776 divennero Stati Uniti d'America.

Non tutte le merci dell'epoca si producevano in fabbriche meccanizzate, alcune produzioni avvenivano in enormi botteghe organizzate su principi industriali, chiamate "sweat shops", in cui i lavoratori manuali, spesso donne, prestavano la loro manodopera.

Diversi artisti romantici del periodo, come Blake e Wordsworth come anche lo scrittore irlandese Oliver Goldsmith⁹⁹ si lamentarono di questi cambiamenti e delle mostruose brutture estetiche che generarono.

⁹⁸ Cfr. Supra.

⁹⁹ Cfr. Supra.

All'inizio del regno della regina Vittoria il mezzo più diffuso di trasporto era la carrozza a due o quattro ruote a trazione equina. La maggioranza della popolazione che di solito si spostava ben poco dal luogo di nascita prima dell'industrializzazione si serviva di scomodissime *mail coaches* su cui i passeggeri si sedevano anche fuori, sul tetto del veicolo, a prescindere dalle condizioni meteorologiche, anche perché costava meno viaggiare all'esterno rispetto che all'interno del veicolo.

I ricchi si spostavano in veicoli più comodi, quali il *barouche box*, che Lady Catherine De Bourg, la zia imperiosa di Fitzwilliam Darcy, in *Pride and Prejudice*, offre di mettere a disposizione della protagonista Elizabeth Bennet alla fine della sua visita a Rosings.

Durante il periodo vittoriano anche i mezzi di trasporto subirono un radicale cambiamento grazie al miglioramento del motore a vapore e alla grande disponibilità di carbon fossile a poco prezzo¹⁰⁰.

Una delle invenzioni che ebbe il maggiore impatto sul territorio fu il treno, alterando à toujours il paesaggio e che, come detto sopra, nacque inizialmente per il trasporto delle merci.

All'inizio gli abitanti dei villaggi rurali, come le donne ritratte dalla Gaskell nel romanzo *Cranford* e abilmente rappresentate nella serie televisiva della BBC nel 2007, si opposero alla costruzione delle ferrovie, anche se gli oppositori più accaniti furono proprietari terrieri, come Lady Ludlow, che temevano di vedere le proprie terre violate e divise dalla rete di ferro ma soprattutto si opponevano alla nozione che la ferrovia potesse facilitare l'incursione nelle proprie zone di masse di poveri e di delinquenti; o ancora che questo movimento di gente potesse favorire la diffusione, per contatto e contagio, di idee sovversive.

Nonostante queste resistenze, il treno si diffuse presto e facilitò lo spostamento di ragazzi inviati a studiare nei convitti di lusso, le *public schools*, dove venivano spediti, anche giovanissimi - a otto, dieci anni - per diventare *gentlemen* e amministratori dell'Inghilterra e dei suoi vasti possedimenti oltremare.

2.4 La società vittoriana e le classi sociali: la forbice tra ricchi e poveri

¹⁰⁰ Cfr. Supra.

Con il tempo, il costo umano del progresso celebrato dalla *Great Exhibition*, apparve sempre più evidente. Durante l'ultima stagione della vita della regina Vittoria, e dopo il fallimento del chartismo, l'egemonia economica, militare e coloniale dell'Impero fu criticata e minacciata da una pletera di movimenti anti-imperialisti e anti-sistema e dai nuovi movimenti sindacali che cercarono di rappresentare le istanze dei lavoratori che non godevano all'epoca neanche del diritto di voto.

Diversi movimenti d'ispirazione socialista presero piede, specialmente associazioni operaie influenzate dalle teorie di Karl Marx e di Friedrich Engels. Il breve ma potente *Manifesto Comunista* del 1848, fin dalle sue prime parole «Uno spettro s'aggira per l'Europa - lo spettro del comunismo. Tutte le potenze della vecchia Europa si sono alleate in una santa battuta di caccia contro questo spettro: papa e zar, Metternich e Guizot, radicali francesi e poliziotti tedeschi» fece tremare i polsi alle classi facoltose dell'occidente, in particolare quelle dell'Inghilterra, anche se i regnanti e i politici citati non erano britannici. Tuttavia l'Inghilterra già qualche anno prima del *Manifesto* fu presa di mira nel libro *The Condition of the Working-Class in England in 1844*, Engels aveva descritto in dettaglio le terribili condizioni nelle quali versava la classe operaia inglese e, fin dalla prefazione aveva condannato senza mezzi termini l'Inghilterra, quale drammatico esempio di trattamento disumano dei poveri da parte della classe industriale nel nome del profitto:

The condition of the working-class is the real basis and point of departure of all social movements of the present because it is the highest and most unconcealed pinnacle of the social misery existing in our day. [...] A knowledge of proletarian conditions is absolutely necessary to be able to provide solid ground for socialist theories [...]. But proletarian conditions exist in their classical form, in their perfection, only in the British Empire, particularly in England proper¹⁰¹.

Sono le stesse condizioni che fanno da sfondo nelle opere letterarie sia poetiche che narrative di autori come Charlotte Bronte (*Shirley*), Charles Dickens (*Hard Times*, *David Copperfield*, *Dombey and Son*, *Oliver Twist*), Benjamin Disraeli (*Coningsby and Sybil*) Elisabeth Gaskell (*Mary Barton* e *North and South*) e Charles Kingsley (*Alton Locke*).

¹⁰¹ F. Engels, *The Condition of the Working-Class in England in 1844*, Amazon, Seattle, 2017, p. 7.

Molte opere del periodo mettevano in rilievo la stridente realtà tra benessere e miseria quel fenomeno “jekyll-e-hydiano” illustrato così magistralmente dal già citato Robert C. Allen¹⁰².

A un poeta visionario e artista completo come William Blake non poteva passare inosservata la tragedia umana del tributo di vita e di sangue che i poveri erano obbligati a pagare affinché l’Inghilterra diventasse sempre più potente e ricca, come emerge nei pochissimi versi, sedici appena, che compongono la poesia *London*, che Blake scrisse nel 1794:

I wander thro’ each charter’d street,
Near where the charter’d Thames does flow.
And mark in every face I meet
Marks of weakness, marks of woe.

In every cry of every Man,
In every Infants cry of fear,
In every voice: in every ban,
The mind-forg’d manacles I hear

How the Chimney-sweepers cry
Every blackning Church appalls,
And the hapless Soldiers sigh
Runs in blood down Palace walls

But most thro’ midnight streets I hear
How the youthful Harlots curse
Blasts the new-born Infants tear
And blights with plagues the Marriage hearse.

E se la letteratura e l’arte in genere non possono smuovere le sorti economiche di un Paese, il loro ruolo può risultare fondamentale nel veicolare idee di riforme, come sostiene Robin B. Colby:

The industrial novels all share some common characteristics: the detailed documentation of the suffering of the poor, the reproduction of working-class speech through dialect, criticism of the effects of industrialism, the discussion of contemporary reform movements like Chartism and Utilitarianism, and some attempt — usually individual and internal — at a solution to social problems. Frequently the plot is developed around a sensitive protagonist, usually

¹⁰² Cfr. Supra.

male, whose moral, intellectual, or emotional development spans the course of the novel and whose romantic attachments are troubled and conflicted. The protagonist is typically searching for a way to express or mitigate the dissatisfaction of the working class as he takes his role as their spokesman. The industrial novel, which combined narrative interest with protest, was a response to a particularly dismal period in which bank failures and the scarcity of jobs created conditions that many writers saw as deplorable¹⁰³.

Michael Wheeler ritiene che spesso le condizioni descritte dai romanzieri ottocenteschi siano esagerate, tuttavia riconosce che gli *industrial novels* si siano rivelati utili quali fonti di informazione per le classi abbienti, ignare delle condizioni di coloro che producevano il benessere di cui godevano:

They tend to sentimentalize the poor, thus treating the working class monolithically, and are often documented with ponderous footnotes in the style of the blue book. Their significance lies in the fact that they began the process of educating middle- and upper-class novel-readers, many of whom had formerly been quite ignorant of what was going on in the manufacturing areas of Britain. Although extremely weak as imaginative works of fiction, they also prepared the ground for those novelists of the later 1840s and the 1850s — Disraeli, Elizabeth Gaskell, Charles Kingsley, and Dickens — who dramatically raised the standard of writing in the sub-genre, responding to Carlyle's warning in his long essay on Chartism (1839) that "if something be not done, something will do itself one day, and in a fashion that will please nobody"¹⁰⁴.

È doveroso replicare che le condizioni documentate da Engels in un'opera di saggistica senza alcuna pretesa artistica spesso raccontano scene più raccapriccianti degli ambienti che fanno da sfondo agli scritti degli autori di fiction menzionati sopra.

Nella realtà urbano industrializzata venne minata perfino la figura biblica tradizionale del maschio che si procura il pane quotidiano; proprio la Bibbia, il libro sul quale l'etica della maggioranza protestante della nazione si fondava, perché il nuovo

¹⁰³ Cfr. R.B. Colby, *Some Appointed Work to Do: Women and Vocation in the Fiction of Elizabeth Gaskell*, Greenwood Press, Westport, 1995.

¹⁰⁴ Cfr. M. Wheeler, *English Fiction of the Victorian Period 1830-1890*, Routledge, Londra, 1994.

sistema economico che collocava il profitto al primo posto preferiva assumere donne e bambini nelle imprese manifatturiere ed estrattive, perché più idonei e meno costosi.

La disoccupazione maschile condusse a livelli senza precedenti di alcolismo tra i maschi umiliati. Inoltre l'assenza delle donne tradizionalmente addette alla cura della casa e alla preparazione dei pasti vide un aumento della violenza domestica indotta dall'abuso d'alcol e dalla frustrazione, l'impoverimento della qualità del vitto e lo sgretolamento della famiglia. Intutta questa confusione sociale il divario tra ricchi e poveri aumentava sempre più.

In *The Condition of the Working-Class in England in 1844* informa che l'operaio medio, uomini, donne e addirittura bambini, lavoravano malpagati, sfruttati, denutriti dalle tredici alle quindici ore al giorno, sei giorni la settimana in ambienti malsani e pericolosi.

Fu solo verso la seconda metà del XIX secolo che si approvò una legge per disciplinare il lavoro minorile, ma non per eliminarlo.

Engels descrive le abitazioni della classe operaia, ubicate negli angoli più bui e pericolosi delle città, come il quartiere dove dimoravano le famiglie Higgins e Boucher nel romanzo *North and South* della Gaskell. Engles descrive con parole davvero scioccanti, questa specie di abitazioni, parlando della città inglese che conobbe meglio, Manchester, dove il padre era proprietario di una fabbrica:

The south bank of the Irk is here very steep and between fifteen and thirty feet high. On this declivitous hillside there are planted three rows of houses, of which the lowest rise directly out of the river, while the front walls of the highest stand on the crest of the hill in Long Millgate. Among them are mills on the river, in short, the method of construction is as crowded and disorderly here as in the lower part of Long Millgate. Right and left a multitude of covered passages lead from the main street into numerous courts, and he who turns in thither gets into a filth and disgusting grime, the equal of which is not to be found – especially in the courts which lead down to the Irk, and which contain unqualifiedly the most horrible dwellings which I have yet beheld. In one of these courts there stands directly at the entrance, at the end of the covered passage, a privy without a door, so dirty that the inhabitants can pass into and out of the court only by passing through foul pools of stagnant urine and excrement. This is the first court on the Irk above Ducie Bridge – in case anyone should care to look into it. Below it on the river there are several tanneries which fill the whole neighbourhood with the stench of animal putrefaction. Below Ducie Bridge the only entrance to most of the houses is by means of

narrow, dirty stairs and over heaps of refuse and filth. The first court below Ducie Bridge, known as Allen's Court, was in such a state at the time of the cholera that the sanitary police ordered it evacuated, swept, and disinfected with chloride of lime¹⁰⁵.

Al contrario gli aristocratici e i borghesi abitavano le zone più amene della città, da cui non vedevano le condizioni abitative dei poveri. Non potevano vederle neanche mentre si recavano in ufficio, in banca, in borsa, o in fabbrica perché le case dei proletari erano nascoste dietro alle file dei negozi che affiancavano il percorso:

[...] The upper bourgeoisie in remoter villas with gardens in Chorlton and Ardwick, or on the breezy heights of Cheetham Hill, Broughton, and Pendleton, in free, wholesome country air, in fine, comfortable homes, passed once every half or quarter hour by omnibuses going into the city. And the finest part of the arrangement is this - that the members of this money aristocracy can take the shortest road through the middle of all the labouring districts to their places of business without ever seeing that they are in the midst of the grimy misery that lurks to the right and the left. For the thoroughfares leading from the Exchange in all directions out of the city are lined, on both sides, with an almost unbroken series of shops, and are so kept in the hands of the middle and lower bourgeoisie, which, out of self-interest, cares for a decent and cleanly external appearance and can care for it. True, these shops bear some relation to the districts which lie behind them, and are more elegant in the commercial and residential quarters than when they hide grimy working-men's dwellings¹⁰⁶.

Bertrand Russell, parlando delle condizioni lavorative degli inglesi urbani del XIX secolo, si sofferma in particolare sui bambini e citato da Gaspare Armato afferma che

I fanciulli entravano dai cancelli della filanda alle cinque o alle sei del mattino, e ne uscivano alle sette o alle otto di sera. Unica sosta durante questa reclusione di 14 o 15 ore era costituita dai pasti, al massimo mezz'ora per la colazione e un'ora per la cena. Ma questi intervalli significavano unicamente un mutamento di lavoro: anziché badare ad una macchina in azione, pulivano una macchina ferma, mangiando il Come si diceva sopra loro pasto come meglio

¹⁰⁵ F. Engels, *The Condition of the Working-Class in England in 1844*, cit., pp. 32-33.

¹⁰⁶ Ivi, p. 31.

potevano in mezzo alla polvere e alla lanugine che soffocava i loro polmoni¹⁰⁷.

Le donne del proletariato erano trattate peggio degli uomini sia dal punto di vista salariale sia in casa dove, dopo la giornata lavorativa. Le donne erano obbligate a sbrigare le faccende domestiche anche se erano l'unica fonte di guadagno della famiglia. Giova ricordare che, anche se i maschi erano disoccupati e relegati in casa per mancanza di lavoro, non si degnavano di svolgere lavori "da donna".

Uno dei settori in cui la forbice tra ricchi e poveri era più ampia era il campo dell'istruzione dove i primi, specialmente i maschi dei ceti superiori, ricevano la miglior istruzione formale possibile nelle *public schools*. Le femmine invece venivano educate, da "brave donne di società", a casa da istitutrici oppure in istituti noti come *academies*, come preparazione alla loro vita futura da brave madri e mogli, in imitazione della sovrana, la quale, però, era padrona sia di sé stessa, sia di un Impero.

Il livello d'istruzione dei poveri era davvero carente anche se nel 1780 Robert Raikes di Gloucester aveva istituito scuole in cui insegnava ai poveri a leggere la Bibbia, alfabetizzandoli.

Più tardi, a Portsmouth, un calzolaio di nome John Pounds convocò dei bambini allo scopo di farli giocare col nipote disabile. Mentre insegnava a leggere al proprio nipote, insegnava anche ai suoi compagni di giochi; così nel 1818 una quarantina di ragazzi sapeva leggere la Bibbia, l'unico libro a loro disposizione.

Queste iniziative provinciali si estero a Londra, dove nel 1844 si fondarono diciannove "Ragged Schools", scuole straccione, letteralmente, unite in un'associazione sotto la guida di Lord Shaftesbury.

Nel 1861 queste scuole unite istruivano ben quarantamila bambini londinesi, compresi orfani e i figli dei carcerati. Perfino i poveri cattolici permettevano ai propri figli di imparare a leggere, anche se il testo era la Bibbia, materia di lettura che la curia cattolica non approvava.

Nel 1870 c'erano duecentocinquanta *Ragged Schools* a Londra e oltre cento nelle province. Nel 1863, a soli diciotto anni, un giovane di nome Quintin Hogg che aveva studiato a Eton guidava una *Ragged School* a Londra, mentre una delle sue sorelle ne

¹⁰⁷ G. Armato, *Inghilterra e Rivoluzione industriale, XVIII secolo*, cit., p. 18.

gestiva una per ragazze. Anche la London Polytechnic, oggi University of Westminster, deve le sue origini a Quintin Hogg.

Anche se la grande produzione dell'epoca era industriale, le arti e i mestieri continuavano a fiorire; per cui, un ragazzo o una ragazza potevano ancora imparare un mestiere con un apprendistato, finanziato dalle famiglie dei ragazzi, che di norma durava sette anni.

L'artigiano o il mastro erano obbligati a fornire ai propri apprendisti alloggio, vestiario e cibo, ma non li pagava. Lo stesso sistema vigeva anche in alcune delle professioni come l'avvocatura e la medicina, anche se col tempo una "laurea" presso un ospedale stava diventando la norma.

Ci furono anche casi di abusi, di fughe e anche di morti di ragazzi, specialmente per caduta dei cosiddetti "Climbers", aiutanti dei spazzacamini obbligati ad arrampicarsi nelle canne fumarie per pulirle meglio. Ci furono anche diversi artigiani avidi, come Sowerberry, il becchino in *Oliver Twist* di Dickens che prese il piccolo protagonista dalla *workhouse* come apprendista per sfruttarlo come manovale a costo zero.

Le *workhouse schools*, note anche come scuole della parrocchia, erano per legge obbligate a offrire un'istruzione minima ai ragazzi che avevano in custodia, anche se il più delle volte questo obbligo fu disatteso.

Molti inviavano i ragazzi al *Central London District School for Pauper Children* in periferia, un istituto conosciuto come la '*monster school*' perché gli iscritti erano ben mille. Questa scuola continuò ad operare per diversi anni fino al XX secolo, tant'è che uno dei suoi ultimi alunni fu il grande Charlie Chaplin.

Nel periodo vittoriano, le religioni non anglicane, come la comunità ebraica, e quelle non cristiane, fondarono scuole proprie.

Le scuole di maggior prestigio furono le *public schools*, scuole paradossalmente private ed elitarie per soli maschi e per membri delle nobiltà blasonata.

La prima di queste fu *Winchester College*, fondata nel 1382 non per educare i nobili, in origine, ma per formare il clero, seguita da Eton nel 1440.

Ci fu una miriade di nuove fondazioni nel XIX secolo, a testimonianza del fatto che la nuova borghesia "snob" (*sine nobilitate*, senza titolo nobiliare) cercasse lo stesso prestigio per i propri figli di quello accordato alla nobiltà e alla *gentry*.

Il compito principale delle public schools era di formare giovani uomini capaci di diventare i leader del regno e dell'Impero, mantenere lo *status quo sociale* e difendere il potere e il prestigio dell'Inghilterra in tutto il mondo.

La conoscenza scolastica, come sosteneva il grande rettore di Rugby, era meno importante della rettitudine e del comportamento da vero gentiluomo.

Dato che l'unica "professione" disponibile alle fanciulle della nobiltà e della buona borghesia, il cosiddetto "ton", era il matrimonio, un'istruzione come quella dei maschi non era ritenuta necessaria. Bastava essere sane, fertili, di bella presenza, modeste e istruite negli *accomplishments*, pianoforte, arpa, canto, disegno e lingue moderne, come afferma il signor Darcy di *Pride and Prejudice* di Jane Austen.

Se una ragazza non si sposava, come Jane Austen e sua sorella Cassandra, il futuro triste e gramo che spesso le attendeva era quello da zitella, zia dei figli dei fratelli dalla cui "carità" sarebbe dovuta dipendere.

Un'alternativa, come fu per Jane Eyre di Charlotte Bronte o Agnes Grey di sua sorella Anne, erano obbligate a cercare lavoro come istitutrice presso qualche famiglia benestante.

2.5 La politica interna: le riforme parlamentari e sociali; il diritto al voto

Le riforme che segnarono il regno di Vittoria, tra il 1837 e il 1901, erano dovute in gran parte, come sosteneva Thomas Carlyle¹⁰⁸, alla paura che le proteste popolari potessero sfociare in insurrezioni o in rivoluzioni come la rivoluzione francese, che per diversi decenni rimase lo spauracchio dell'*establishment* inglese.

Coloro che si erano opposti al *Great Reform Bill* del 1832 perché troppo rivoluzionario dovettero accettarlo come fatto compiuto e adeguare la propria politica.

Il secolo XIX conobbe alter tre riforme parlamentari, quelle del 1867, del 1872 e del 1885.

Le riforme che segnarono il lungo regno della regina fecero sì che il tanto temuto termine democrazia, che una volta evocava immagini di violenze paragonabili a quelle del Terrore francese, fu accettato insieme alla sua attuazione.

¹⁰⁸ Cfr. T. Carlyle, *Signs of the Times*, cit.

Il Regno Unito di Gran Bretagna e Irlanda, protagonista della rivoluzione industriale, oltre ad affrontare i cambiamenti territoriali e paesaggistici, vide peggiorare notevolmente le condizioni delle classi lavoratrici perché l'abbandono delle zone rurali e dei villaggi ruppe la vecchia rete di parentela, di amicizia e di solidarietà tipica della campagna, e che la vita nella città industriale non poteva garantire.

Con i loro salari bassissimi e spesso irregolari, non esisteva alcuna forma di welfare, i poveri operai ammassati nei tuguri descritti da Engels persero non solo la dignità degli onesti coltivatori della terra, ma anche la salute e a volte la vita. Appena dopo la grande vittoria dell'Inghilterra e della Prussia del 1815 a Waterloo, venne emanata una serie di leggi repressive, le famose *Six Acts*, che limitarono la libertà della popolazione a seguito delle proteste contro le leggi sul grano (*Corn Laws*) del 1815: una serie di norme protezioniste a garanzia del prezzo alto della produzione inglese di frumento, riserva privilegiata dei proprietari terrieri, che impedivano l'importazione di cereali a prezzi bassi.

Il risultato fu un forte aumento del prezzo del pane. Le misure furono contestate non solo dai ceti più poveri, ma anche degli industriali obbligati ad aumentare i salari degli operai perché potessero almeno acquistare il pane. Le leggi furono però imposte dai coloro che traevano interesse dal protezionismo che mantenevano la maggioranza in parlamento grazie ad un sistema di rappresentanza conosciuto con il nome di *pocket* (da tasca, cioè in mano ad un potente locale, che controllava il proprio parlamentare perché "l'aveva in tasca") e *rotten (marcio) boroughs*, collegi in cui l'influenza dei proprietari locali garantiva che le contee rurali tracciate nel medioevo avessero più voce in capitolo rispetto ai nuovi collegi delle zone industrializzate.

Un decreto del 1832 mise fine a questo sistema "marcio" di rappresentanza e si crearono nuovi collegi elettorali basati su dati demografici, ed estese il voto ai maschi capofamiglia il cui patrimonio si valutava in dieci sterline annue.

Questo decreto fu un primo passo verso una rappresentanza più equa, sebbene ancora lontanissima dall'idea del suffragio universale. Nell'agosto del 1867 un secondo decreto estese ulteriormente il diritto di voto agli uomini, eliminando il vincolo patrimoniale. Le donne dovettero aspettare il primo dopoguerra, l'anno 1918, perché le trentenni potessero votare, e il 1928, perché a tutte le maggiorenti il diritto venisse riconosciuto per legge.

Le riforme del sistema parlamentare e del suffragio fecero poco per alleviare le condizioni di vita delle classi povere. Così lo scontento della popolazione fece sorgere

alcuni movimenti radicali come i *chartists* di Robert Owen, che stilarono una carta dei diritti che rivendicava, tra l'altro, il suffragio universale e il diritto di sciopero.

Per i seguaci di Owen i diritti politici erano necessari affinché il popolo potesse inviare i propri rappresentanti, gente capace di fare rispettare le loro istanze nelle sedi del potere.

Per un dissidio interno, il movimento dei Chartisti si divise in due: un gruppo guidato dall'artigiano londinese William Lovett, che auspicava l'uso esclusivo di metodi e mezzi legali; l'altro capeggiato dall'irlandese Fergus O'Connor, che non escludeva il ricorso ad azioni violente. I cartisti presentarono le proprie petizioni più volte alla camera dei comuni, ma furono respinte. Un loro sciopero generale del 1842, pochi anni dall'inizio del regno di Vittoria, fu represso con una violenza tale che il chartism venne abbandonato a favore dei nascenti sindacati, i *Trade Unions*, che preferivano battersi sul piano sindacale e meno politico. La politica inglese si fondava su principi e meccanismi ben diversi da quelli delle altre nazioni europee, della Francia in particolar modo:

Per oltre un quarto di secolo, dal 1789 al 1815, l'Europa era stata scossa da una serie di eventi traumatici iniziati con la rivoluzione francese e proseguiti con le guerre napoleoniche. Nei decenni successivi, comunemente denominati «età della restaurazione», si assisté al tentativo da parte delle classi dirigenti europee di riportare in vigore istituzioni e tradizioni dell'antico regime.

[...] L'itinerario dell'Inghilterra fu diverso per l'assenza di una burocrazia tendenzialmente stabile e di forme di codificazione. Furono invece le élites espressione dell'aristocrazia, della *gentry* (la piccola nobiltà di provincia) e della nascente borghesia a governare il paese in virtù dei collaudati meccanismi clientelari, di garanzia e di protezione (*patronage*)¹⁰⁹.

Dal 1690, la Gran Bretagna, a differenza dalla maggioranza delle nazioni europee continentali, non aveva conosciuto né rivoluzione né guerra civile sul proprio suolo¹¹⁰; in questo caso sul suolo della colonia irlandese durante la cosiddetta *Glorious Revolution*, spesso chiamata impropriamente la *Bloodless Revolution*, “rivoluzione senza sangue”. Dato che migliaia di persone perirono tra il 1689 e il 1692 durante le battaglie e gli assedi

¹⁰⁹ G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Manuale di Storia Contemporanea – L'Ottocento*, Laterza, Roma, 2009, p. 80.

¹¹⁰ Cfr. *Supra*.

di Athlone, Aughrim, Cavan, Boyne, Ballyneety, Enniskillan, Cork, Derry, Kinsale, Limerick, Newtownbutler, e Carrickfergus.

Dopo gli eventi spartiacque del 1689-92, il regno degli ultimi Stuart di fede protestante (Guglielmo d'Orange, Maria e Anna), l'Inghilterra visse un lungo periodo di continuità politica che fu così solida da resistere anche ai cambiamenti che determinarono la caduta di molte delle monarchie europee, specialmente a seguito della Prima Guerra mondiale e della Rivoluzione Bolscevica. Molte delle riforme più applaudite non furono sociali nel senso stretto, ma costituzionali, perché riguardavano l'organizzazione del parlamento, la bonifica dei collegi elettorali "marci" e l'estensione del suffragio in base al reddito, non ebbero un impatto significativo sulla vita materiale della maggioranza della popolazione. Le riforme squisitamente sociali furono lente e gradualistiche, concesse per mero opportunismo politico¹¹¹.

I semi di un cambiamento sociale radicale erano stati piantati ma ci vollero altri cinquant'anni dalla morte della regina perché ciò che si chiama oggi Welfare State moderno, fiore all'occhiello del secondo dopo guerra britannico, diventasse una realtà consolidata.

2.6 La politica estera britannica

Come già affermato, il regno di Gran Bretagna e Irlanda raggiunse il massimo del proprio splendore durante il regno di Vittoria, diventando la prima potenza mondiale.

L'acquisizione e mantenimento di questa posizione egemone aveva richiesto e continuava a richiedere un grandissimo sforzo, non solo in termini economici, ma anche bellici, quindi umani.

Tra il 1837 e il 1901, diversamente dal secolo precedente, quando la Gran Bretagna prese parte a ben cinque conflitti europei, nessuno dei quali durò meno di sette anni, l'Inghilterra fu coinvolta in una sola guerra in Europa, quella di Crimea nel 1854, anche se dovette impegnarsi più volte in azioni belliche extra-europee in difesa del suo vasto impero e dei suoi interessi coloniali.

Quando l'*establishment* inglese si sentiva minacciato, rispondeva sempre con la forza propagandando le imprese belliche viste con commozione paragonabile a quella espressa nei versi del poeta laureato britannico vittoriano Alfred Tennyson *The Charge of the Light*

¹¹¹ Cfr. Supra.

Brigade, per commemorare la terribile, inutile e tragica sconfitta della cavalleria leggera britannica a Balaclava nel 1854 durante la guerra in Crimea: un evento che rimase a lungo nella memoria popolare inglese, comparabile forse all'impatto emotivo che il disastroso sbarco a Sapri di Piscane e i suoi compagni e la disfatta di Caporetto hanno sull'immaginario italiano:

Half a league, half a league,
Half a league onward,
All in the valley of Death
Rode the six hundred.
"Forward, the Light Brigade!
Charge for the guns!" he said:
Into the valley of Death
Rode the six hundred.

"Forward, the Light Brigade!"
Was there a man dismay'd?
Not tho' the soldier knew
Some one had blunder'd:
Theirs not to make reply,
Theirs not to reason why,
Theirs but to do and die:
Into the valley of Death
Rode the six hundred.

Cannon to right of them,
Cannon to left of them,
Cannon in front of them
Volley'd and thunder'd;
Storm'd at with shot and shell,
Boldly they rode and well,
Into the jaws of Death,
Into the mouth of Hell
Rode the six hundred.

Flash'd all their sabres bare,
Flash'd as they turn'd in air
Sabring the gunners there,
Charging an army, while
All the world wonder'd:
Plunged in the battery-smoke
Right thro' the line they broke;
Cossack and Russian
Reel'd from the sabre-stroke
Shatter'd and sunder'd.
Then they rode back, but not
Not the six hundred.

Cannon to right of them,

Cannon to left of them,
Cannon behind them
Volley'd and thunder'd;
Storm'd at with shot and shell,
While horse and hero fell,
They that had fought so well
Came thro' the jaws of Death,
Back from the mouth of Hell,
All that was left of them,
Left of six hundred.

When can their glory fade?
O the wild charge they made!
All the world wonder'd.
Honour the charge they made!
Honour the Light Brigade,
Noble six hundred¹¹²!

Pochi, però, espressero sentimenti analoghi nei confronti dei propri operai o nei confronti dei primi ed ultimi coloni del reame, gli irlandesi, quando la loro terra, a pochissime ore di navigazione dalla “madre patria”, fu devastata da una carestia che vide la morte per fame di almeno un milione di persone. Oppure quando dovuta all'emigrazione di milioni di poveri irlandesi, la diminuzione della popolazione dell'isola passò dagli 8.175.124 del censimento del 1841 ai 6.552.385 del 1851¹¹³.

La stessa mancanza di sensibilità sembra aver caratterizzato la risposta dell'*establishment* inglese alle atrocità commesse dai britannici in India e in Sudafrica.

Il destino volle, quale nemesi si direbbe - anche se non perfetta, che fossero due di queste colonie, l'Irlanda e l'India, a segnare la fine dell'Impero, uscendone per prime, anche se entrambe le ex-colonie rimasero divise per motivi di etnia e di religione, conseguenza della stessa colonizzazione britannica.

Durante i regni del casato di Hannover, la Gran Bretagna si era impegnata con grande zelo nell'espansione dei possedimenti d'oltremare e molti mercanti non disdegnarono di arricchirsi con il traffico di schiavi. Anche i proprietari di piantagioni di zucchero nelle Indie Occidentali, come Sir Thomas in *Mansfield Park* di Jane Austen, possedevano schiavi nelle colonie, fatto denunciato dal poeta crepuscolare William Cowper in una sua composizione in versi del 1785:

¹¹² A. Tennyson, *The Charge of the Light Brigade*, [da vedere].

¹¹³ C. Woodham-Smith, *The Great Hunger, Ireland 1845-1849*, Penguin, Londra, 1962, pp. 411-412.

We have no slaves at home – Then why abroad?
Slaves cannot breathe in England; if their lungs
Receive our air, that moment they are free.
They touch our country, and their shackles fall.
That's noble, and bespeaks a nation proud.
And jealous of the blessing. Spread it then,
And let it circulate through every vein.

Nelle colonie, inoltre, quando l'autorità dell'Impero si sentiva minacciata dalla popolazione indigena, come accadde in India nel 1857, in Jamaica nel 1831 e nel 1865, in Sud Africa 1899, la risposta britannica fu sempre feroce e brutale.

L'unico conflitto europeo in cui fu coinvolta la Gran Bretagna durante il regno di Vittoria fu la guerra in Crimea, che vide un'alleanza composta dalla Gran Bretagna, la Francia, la Turchia e il regno di Sardegna schierarsi contro la Russia.

Ebbe inizio nel mese d'ottobre del 1853 – anche se la Gran Bretagna e la Francia entrarono nel 1854 – e si concluse nel febbraio del 1856. La causa del conflitto fu l'espansione della Russia nella zona del Danubio, l'odierna Romania, allora parte dell'Impero Ottomano, per cui la Turchia entrò in guerra subito contro la Russia nel 1853.

L'ingresso della Gran Bretagna fu motivato dalla paura che la Russia potesse espandersi troppo, non solo verso occidente ma anche verso est, in direzione delle colonie indiane britanniche, passando per l'Afghanistan. La Russia invece si appellava al fatto che i luoghi più sacri ai cristiani, Betlemme e Gerusalemme, si trovano in territori controllati dagli Ottomani.

Teatro della guerra fu la penisola di Crimea, una dei primi conflitti in cui si praticò la guerra di trincea e si fece uso di armi moderne.

Alla fine delle ostilità, con la resa dei Russi a Sebastopoli non era stata risolta la questione tra la Russia e la Turchia, ma erano stati uccisi 200.000 uomini, mentre migliaia erano rimasti gravemente feriti.

Fu la prima guerra moderna, non solo per il ricorso alle trincee e le armi moderne, ma per il fatto che i soldati scrivessero regolarmente a casa informando i famigliari delle terribili condizioni mediche nelle quali versavano i feriti.

Una signora inglese dell'alta borghesia di nome Florence, venuta a conoscenza di questo gravissimo problema, si recò sul posto e le sue osservazioni sul campo,

letteralmente, la indussero a fondare una scuola di infermieri professionali dove l'igiene e l'ordine erano di rigore.

I belligeranti siglarono il trattato che mise fine alla guerra a Parigi, il 30 marzo del 1856. Alcuni anni più tardi la Russia e la Turchia entrano in conflitto di nuovo, ma questa volta la Gran Bretagna ne rimase fuori.

Il ricordo della Guerra di Crimea non generò opere celebrative come *The Charge of the Light Brigade* di Tennyson, ma poesie che con grande durezza ed asprezza ricordavano la tragedia dei feriti e delle loro famiglie le quali, al ritorno dei loro cari menomati, erano obbligate in un'epoca senza welfare ad accoglierli e accudirli senza alcun sussidio da parte dello Stato.

Il 5 maggio 1857, mentre la regina Vittoria distribuiva medaglie al valore, la tanto ambita e onorata Victoria Cross, ai combattenti che si erano distinti in Crimea, arrivò la notizia di violente proteste da parte di alcuni *sepoy*, i soldati britannici di etnia indiana.

L'India non era ancora una colonia britannica ma era governata da una società commerciale per azioni, la East India Company, che si occupava degli interessi dei britannici nel subcontinente dove il colonialismo inglese ebbe inizio nel 1757, dopo la battaglia di Plassey, quando il *Nawab* del Bengala si arrese agli inglesi e consegnò i suoi domini alla Compagnia.

A partire dal 1765, alla Compagnia vennero concessi diritti fiscali nell'area del Bengala e del Bihar e nel 1772 Calcutta divenne capoluogo di questi nuovi domini, governati da Warren Hastings.

Questo ordinamento durò fino al 1858 quando, dopo l'ammutinamento dei *sepoy*, il governo britannico decise di amministrare l'India con la costituzione del cosiddetto *British Raj*.

Questa protesta violenta ed armata fu l'ultimo tentativo da parte dell'India di restaurare un sistema politico, economico, sociale e culturale che il *raj* britannico aveva cambiato radicalmente.

Le politiche della Compagnia delle Indie avevano modificato i metodi tradizionali di produzione e di gestione delle risorse del subcontinente e larghissime fasce della popolazione si impoverirono. Il potere e il prestigio di molti principi indiani erano stati sviliti dalla vera potenza della Company, quando non avevano addirittura perso i loro antichi territori e prerogative.

Anche tra gli indiani che lavoravano per la Compagnia e per gli interessi britannici serpeggiava del malcontento, perché venivano esclusi dai ranghi più alti e ricevevano stipendi inferiori rispetto ai loro pari grado europei. La causa scatenante della rivolta dei *sepoys* fu la voce che per lubrificare i sigilli dei nuovi fucili Enfield fosse stato impiegato grasso bovino e suino al solo scopo di mortificare i soldati indù e musulmani.

Il 29 marzo il reggimento dei fucilieri del Bengala si ammutinò a Barrackpore, vicino a Calcutta, seguito pochi mesi dopo dalla guarnigione di Meerut vicino a Delhi. Nel giro di poche settimane gli inglesi persero il controllo delle truppe di gran parte dell'India. Le truppe insorte si diressero verso Delhi e annunciarono la restaurazione del dominio *Mughal*. Nonostante il loro coraggio, per mancanza di coordinamento e scarso addestramento militare dei civili che si unirono ai soldati, l'impresa fallì e i capi furono neutralizzati.

Delhi fu ripresa a settembre ed entro dicembre caddero anche Kanpur e Lucknow. Al recupero del pieno controllo del territorio da parte britannica nell'estate 1858 seguì una serie di atrocità a danno della popolazione, che servì a vendicare le violenze commesse dai ribelli. La Compagnia fu sciolta e la corona britannica assunse il controllo diretto dei territori dell'India britannica nell'agosto del 1858. Il primo gennaio del 1877 Vittoria fu proclamata Imperatrice d'India.

Durante la seconda metà del regno di Vittoria la Gran Bretagna combatté altre guerre lontane da casa: le due guerre dei Boeri, la seconda delle quali terminò nel 1902, un anno dopo la morte della regina. La prima guerra dei Boeri si condusse in pochi mesi tra la fine del 1880 e l'inizio del 1881 e vide la vittoria dei bianchi sudafricani, gli Afrikaneer, di origine olandese parlanti un dialetto dell'olandese chiamato Afrikaans. La seconda vide la Gran Bretagna battersi contro le due repubbliche Boere sudafricane tra il 1899 e il 1902.

La popolazione boera di origine olandese e calvinista si era stabilita in Sud Africa a seguito dell'insediamento della Compagnia Olandese delle Indie a Città del Capo fin dal XVII secolo. Durante le guerre napoleoniche la Gran Bretagna acquistò la Compagnia Olandese a Città del Capo. Dopo feroci scontri tra i Boeri (che in olandese significa coltivatori) e gli inglesi, parte della popolazione boera, tra il 1835 e il 1841, emigrarono più a nord fondando due repubbliche: La Repubblica di Sud Africa (Travsvaal) e il Libero Stato d'Orange.

La seconda delle due guerre dei Boeri scoppiò nel 1899 ed era dovuta alla scoperta di giacimenti d'oro nel Transvaal nel 1886. Ci fu una caccia all'oro e migliaia di europei arrivarono per gestire le miniere. Negli anni 1890 gli *uitlanders* (stranieri) pretesero il diritto di voto ma il presidente del Transvaal, Paul Kruger si oppose, perché riteneva che il voto non Boero avrebbe potuto portare alla dissoluzione delle repubbliche.

Dopo diversi tentativi di soluzioni diplomatiche ci fu uno scambio di ultimatum e i Boeri colpirono per primi. Il conflitto durò dal 1899 fino al febbraio del 1900, quando il maresciallo lord Frederick Sleigh Roberts arrivò e capovolse la situazione. Anche se gli inglesi cominciarono a vincere, il costo in termini di vite umane fu ingente. Sopraffatti militarmente, i Boeri cambiarono strategia. Abbandonarono la guerra convenzionale e ricorsero alla guerriglia: una scelta che metteva spesso gli inglesi in difficoltà.

Quando lord Roberts si dimise per motivi di salute nel 1900, il generale Herbert lord Kitchener prese il comando. Continuò con la stessa tattica che Roberts aveva cominciato, la cosiddetta politica della "*scorched-earth*" (terra bruciata): case, terre e magazzini di provviste dei Boeri, fiancheggiatori dei guerriglieri, vennero dati alle fiamme.

Questa soluzione provocò una crisi umana con più di 100.000 donne, bambini e servitori neri senza case e senza cibo. Per ospitarli Kitchener fece costruire quaranta campi di concentramento dove molti morirono di malattia e di stenti. In diciotto mesi ben ventiseimila Afrikaner morirono tra cui ventimila ragazzi con meno di sedici anni. I Boeri non poterono resistere oltre e si arresero nella primavera del 1902, stipulando il Trattato di Vereeniging il 31 maggio dello stesso anno e cedettero le due repubbliche ai britannici.

L'ultima questione di politica coloniale che impegnò l'Impero e che molti consideravano una faccenda interna fu la cosiddetta *Irish Question*. La questione ebbe inizio nel lontanissimo 1169 con l'invasione anglo-normanna dell'Irlanda. La situazione irlandese ancora oggi, anche dopo gli Accordi del Venerdì Santo del 1998, non sembra essere completamente risolta.

L'Irlanda abitata sin dalla preistoria, grazie a una serie di migrazioni dal continente e dalla Gran Bretagna, venne contaminata dalla cultura e dalla lingua celtica e da allora la popolazione si chiamò *Gael*. L'organizzazione sociale e territoriale dell'Irlanda era tribali. I capi tribù venivano eletti - talvolta anche le donne come Grace O'Malley, contemporanea della regina Elisabetta I.

L'Irlanda fu cristianizzata tra il V e VI secolo d.C. e conobbe un momento culturale e religioso di grande rilievo che portò monaci irlandesi a riconvertire gran parte dell'Europa continentale d'occidente, compresa l'Italia, che nella propria agiografia enumera santi irlandesi quali Colombano di Bobbio, Donato di Fiesole, Frediano di Lucca e Cataldo di Taranto, solo per citarne alcuni.

Tale fu l'importanza del monachesimo irlandese e il lavoro dei propri amanuensi medioevali che, e non a caso, Umberto Eco nel suo *Il nome della rosa* assegna uno spazio enorme al reparto *Hibernia* nella biblioteca dove Guglielmo Baskerville e Adso da Melk investigano e risolvono il mistero delle morti misteriose di tanti monaci.

Tra il VII e il IX secolo, l'Irlanda fu invasa dai Vichinghi che distrussero molti monasteri, fecero razzie alla ricerca dell'oro e bruciarono molti manoscritti.

Furono i Vichinghi a fondare le prime città irlandesi – i Celti, semi-nomadi, abitavano in *Oppida*. Il loro potere finì nel 1014, quando furono sconfitti nella battaglia di Clontarf (oggi una zona della prima periferia nord di Dublino) dal re gaelico Brian Boru, ucciso nella battaglia, la cui corona, prima conservata nella chiesa di Santo Stefano Romano a Roma, è custodita ora nei Musei Vaticani.

Circa centocinquanta anni più tardi ebbe inizio la conquista dell'isola da parte degli inglesi. Dopo lunghi assedi e battaglie a poche settimane dalla morte della regina Elisabetta avvenuta il 24 marzo 1603, l'Irlanda dovette arrendersi alla forza militare superiore degli inglesi e iniziare un lungo processo di sottomissione alla corona d'Inghilterra. Da allora prese avvio un conflitto di lunghissima durata che si protrasse, seppure in forme diverse, fino ai giorni nostri.

Nei secoli che seguirono la conquista, gli inglesi distrussero sistematicamente l'economia dell'Irlanda, agricola, artigianale e industriale, espropriando le terre tolte alla popolazione cattolica e soffocando iniziative come la produzione della lana e del vetro con dazi insostenibili.

Per una tragica sorta di ostinazione fatale, i cattolici irlandesi si schieravano sempre a fianco di chi perdeva, come il re Carlo I e suo figlio Giacomo VII/II. Dopo ogni disfatta, le terre tolte ai cattolici venivano donate ai sostenitori e ai combattenti delle forze inglesi, specialmente quando le casse dello Stato languivano, prosciugate dai costi delle imprese belliche, mentre la popolazione cattolica veniva privata non solo del diritto di possedere la propria terra, ma anche dei diritti civili, religiosi e sociali. Il secolo XVIII fu uno dei

peggiori nella storia dell'isola quando la maggioranza della popolazione fu costretta a nutrirsi quasi esclusivamente di patate.

The English had wrecked Irish economic developments in the eighteenth century; they had imposed landlords on Ireland who were too often at best no more than a worthless encumbrance on Irish life and a drain on Irish resources. Partly as a result of this, Irish land tenures were a museum for all that can be intolerable in land tenures and probably prevented the proper cultivation of the soil¹¹⁴.

Nel 1845, una malattia allora ignota (oggi si sa che si trattava della peronospora) colpì gran parte del raccolto delle patate dando inizio alla grande carestia, *Gorta Mór* in gaelico, che ebbe ripercussioni non solo sulla demografia dell'isola, ma anche sul suo tessuto culturale e linguistico. A livello puramente biologico e medico la catastrofe, *mutatis mutandis*, ebbe un impatto paragonabile a quello della peste medievale, tanto che Eric Hobsbawm la definì la più terribile catastrofe umana della storia europea dell'Ottocento.

Privati dell'unica fonte di sostentamento, tra il 1845 e il 1850 e soprattutto nell'anno più critico della carestia, “*black forty-seven*” il 1847 “nero”, moltissimi irlandesi morirono, non solo di fame, ma anche per malattie associate alla denutrizione, alla miseria e all'assoluta mancanza d'igiene.

Migliaia furono costretti a emigrare, verso la vicina Inghilterra, gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia, ammassati nelle stive, dove tanti morirono prima di raggiungere la terra promessa al di là o del Mar d'Irlanda o dell'oceano Atlantico.

Le carrette del mare di allora, si guadagnarono il nome di “*coffin ships*”, navi bara.

Secondo lo storico ed economista italiano Carlo Cattaneo le cause della carestia furono: la mancata romanizzazione dell'isola, l'antica tradizione celtica della proprietà collettiva delle terre, il mancato sviluppo dell'agricoltura in Irlanda e il fatto che i proprietari inglesi di terre irlandesi raramente si impegnavano a modernizzare le proprietà e migliorare i sistemi di produzione agricola come avevano fatto in Inghilterra¹¹⁵. In un altro articolo Cattaneo scrive:

¹¹⁴ G.K. Clark, *The Making of Victorian England*, cit., p. 49.

¹¹⁵ C. Cattaneo, *Su lo stato dell'Irlanda nell'anno 1844-25-63*, in *An Gorta Mòr, la grande carestia irlandese, (1845-1850)*, La Vita felice, Milano, 2016, pp. 25-63.

Dei disastri dell'Irlanda negli anni 1846 e 1847. Di otto milioni d'abitanti, *due milioni* in breve sparirono: *settecentomila* consunti d'assoluta fame e di tutti i mali che genera la fame; gli altri per emigrazione, continuata anche negli anni susseguenti a tale eccesso che ampj distrettj, principalmente abitati da cattolici dell'antica stirpe gaelica, rimasero affatto deserti, e nella memoria dei popoli restò al luttuoso evento il nome solenne di esodo del popolo irlandese (*Irish Exodus*)¹¹⁶.

L'emigrazione in massa causata dalla carestia e le deportazioni che seguirono la sconfitta in Irlanda per la fallita insurrezione del 1848, condussero alla fondazione nel 1858 da parte degli irlandesi negli Stati Uniti della Fratellanza Repubblicana Irlandese (Irish Republican Brotherhood, la I.R.B.), allo scopo di «*Break the British connection through the means of physical force*»: spezzare il legame con la Gran Bretagna mediante la violenza fisica. I membri di questa organizzazione si chiamavano Feniani, combattenti, in memoria dei seguaci dell'eroe pagano, Fionn Mac Cumhaill, figura della mitologia celtica ibero-scozzese.

I tentativi insurrezionali dell'IRB nel 1865 e nel 1867 furono infelici quanto le gesta del 1848. La Chiesa cattolica irlandese, dopo l'emancipazione dei cattolici per opera di O'Connell nel 1829, aveva intrapreso una cooperazione con lo Stato inglese specialmente dopo che, nel 1869, la Chiesa anglicana d'Irlanda perse lo status di Chiesa di Stato. La chiesa cattolica condannò quindi i tentativi dei repubblicani accusandoli di peccare perché l'iscrizione all'IRB prevedeva un giuramento e perché complottavano contro "l'autorità costituita da Dio" a favore di un'Irlanda secolare, aconfessionale, senza divisioni tra cattolici e protestanti.

A livello politico spiccano due movimenti contro gli inglesi: la Irish Land League (Lega per i diritti degli fittavoli e braccianti agricoli), e il gruppo parlamentare irlandese, the Irish Party. La League capeggiata dall'ex-operaio cattolico irlandese di origini contadine, Michael Davitt fu un movimento a favore dei diritti dei contadini alla proprietà agricola e di affitti agrari giusti, famoso anche per aver dato origine al termine "boycott", dopo che nel 1880 i suoi iscritti si rifiutarono di lavorare per il raccolto del capitano

¹¹⁶ C. Cattaneo, *Dei disastri dell'Irlanda negli anni 1846 e 1847*, in *An Gorta Mòr, la grande carestia irlandese, (1845-1850)*, cit., p. 137. Il testo viene proposto senza correzioni, per cui l'ortografia è quella di Carlo Cattaneo.

Charles Boycott, l'amministratore delle terre del nobile anglo-irlandese lord Erne nella contea di Mayo.

L'Irish Party era un gruppo di parlamentari irlandesi a Westminster che caldeggiava l'autogoverno, l'*Home Rule* del popolo d'Irlanda. La richiesta venne osteggiata in maniera sentita e violenta dall'ala unionista e ultraconservatrice del partito dei Conservatori, in particolare dal padre di Winston Churchill, Lord Randolph e dal legale anglicano, il dublinese Edward Carson, che agitava al grido di "Home Rule is Rome Rule" (l'autogoverno dell'Irlanda equivale a governo da parte di Roma).

La legge che concesse l'*Home Rule* all'Irlanda fu approvata nel 1914 ma la sua applicazione fu sospesa a causa della prima guerra mondiale e quindi non entrò mai in vigore perché nel 1916 ci fu una nuova insurrezione armata in Irlanda che rimise tutto in discussione e condusse alla fine all'attuale divisione dell'isola.

I vittoriani, rappresentati emblematicamente dallo scrittore inglese Rudyard Kipling, come suoi contemporanei, non avevano il minimo dubbio che i bianchi, specialmente se di "razza anglo-sassone" fossero superiori ai popoli colonizzati dall'Impero.

Credevano, inoltre, che il compito dell'uomo bianco fosse quello di portare civiltà, benessere e valori cristiani (anglicani) a indigeni da sottomettere "per il loro bene", affinché migliorassero¹¹⁷.

Di particolare interesse è il ruolo che svolsero la religione protestante, le scuole, specialmente le *Public Schools*, nella creazione e nella diffusione del mito di *Englishness* e di *Britishness*.

¹¹⁷ Cfr. *Infra*.

3

Le *public schools* inglesi

Anche prima della romanizzazione della Gran Bretagna, i britannici celtici avevano un sistema di istruzione. Si può attribuire ai Celti d'Inghilterra una cultura paragonabile a quella dell'Irlanda e del Galles, la cui ricca letteratura pre-cristiana, giunta in parte a noi grazie agli amanuensi cristiani, informa nei documenti giuridici e in quelli poetici, dell'esistenza di "scuole" druidiche e bardiche, fornendo dettagli della loro organizzazione e dei loro curricula¹¹⁸. Queste scuole godevano di una reputazione tale che istruivano studenti provenienti anche dal continente.

Nella mitologia delle zone celtiche delle isole britanniche si fa riferimento molto frequentemente all'istruzione dei giovani da parte di uomini e di donne. Nel mito *Tochmarc Emire (Il corteggiamento di Emer)*, una storia introduttiva al grande poema epico irlandese, scozzese e manx *Táin Bó Cúailnge (La razzia dei bovi di Cooley)*, si narra di come la guerriera scozzese Scáthach (l'Ombrosa) insegnò al giovane irlandese Sétanta, che in seguito prenderà il nome di Cú Chulainn, la destrezza nell'utilizzo delle armi, i segreti della natura e della magia.

¹¹⁸ Cfr. A. Fattovich, *I celti d'Irlanda. Società e diritto dell'ultima tradizione celtica*, Keltia, Aosta, 2000.

In questo caso si tratta di un insegnamento “*ad personam*”, ma l’educazione di Setanta/Cú Chulainn non finisce sull’Isola di Sky, probabile dimora di Scáthach.

Tornato in Ulster, Sétanta entra a far parte dei *Craobh Rua* (Ramo Rosso), un ordine di guerrieri che addestrava i propri allievi nelle competenze e nei comportamenti richiesti dai membri di questo “esercito”. Si tratta, dunque, di una “scuola militare”, il che dimostra che un qualche concetto di “scuola”, anche se embrionale e con ogni probabilità con un nome diverso da *scoil* (il nome gaelico odierno di ovvia derivazione latina) in questo caso di una “scuola” elitaria, perché riservata alla casta celtica dei combattenti, esisteva tra le popolazioni pagane delle isole britanniche diversi millenni fa¹¹⁹.

Con ogni probabilità esistevano anche delle *scholae* in Gran Bretagna durante i secoli dell’occupazione romana perché, verso la fine del primo secolo, Giovenale racconta di come i Galli insegnavano ai britannici l’arte della retorica affinché si potessero difendere in tribunale.

Dopo che i Romani abbandonarono la loro colonia insulare, non si ha più alcuna notizia delle *scholae* in questione. Da quel momento in poi e fino alla cristianizzazione dell’Isola, di *scholae* non si sentì più parlare e neanche di *scoil*.

Si rintracciano le origini della scuola inglese nel medioevo con la conversione dell’Inghilterra settentrionale alla religione cristiana ad opera, prima, dei monaci d’Irlanda e di Scozia, più tardi nelle aree meridionali del Paese ad opera del missionario Agostino, inviato dal papa Gregorio Magno.

Senza dubbio, i monasteri celtici irlandesi, scozzesi, gallesi e nord-inglesi, come Glendalough, Kells, Iona, Carmarten, Lindisfarne, Jarrow e Whitby, essendo importantissimi *scriptoria*, furono anche centri di studio che accoglievano e istruivano giovani aspiranti monaci.

La missione di Agostino e i suoi seguaci, che approdò nel Kent nel 597, convertì gli inglesi meridionali alla fede cristiana. Dopo che il sinodo di Whitby nel 664 portò l’Inghilterra ad adeguarsi all’ortodossia di Roma, l’influenza dei monasteri celtici diminuì e gradualmente scomparve, anche se in Irlanda persistette per altri quattrocento anni.

Fu questa nuova chiesa cristiana, “romanamente ortodossa”, a gettare le basi sulle quali si costruì il prototipo di scuola destinata a generare ciò che nei secoli sarebbe diventata la *public school* elitaria inglese.

¹¹⁹ Cfr. A. Rees, B. Rees, *Celtic Heritage*, Thames & Hudson, New York, 1961.

Fu, infatti, dalle scuole di grammatica (*grammar*) e di canto (*choir*), istituite dalla chiesa cattolica romana d'Inghilterra medievale per istruire il proprio clero, che discesero le *public schools*, le quali, dopo la traumatica rottura con il papato durante il regno di Enrico VIII, divennero il bastione di difesa e il mezzo di diffusione di quel mito di *Englishness* anglicano, aristocratico e "superiore" che caratterizzava la nazione inglese e il suo impero in epoca vittoriana e l'ombra spettrale del quale resiste ancora oggi e ci aiuta, in parte, a capire perché la nozione di *splendid isolation* resista ancora tra i britannici.

3.1 Le origini della scuola inglese: dal medioevo alla Riforma

Come già accennato¹²⁰, la conoscenza e l'educazione dei giovani inglesi aveva un altissimo valore presso i popoli celtici, sia del continente sia delle isole britanniche, come emerge dai manoscritti tramandatici dai monaci irlandesi e gallesi.

Il fatto che questi chierici, zelanti e impegnati, trascrivessero, oltre ai testi sacri cristiani, l'enorme patrimonio culturale e pagano del proprio popolo (diversamente da altri religiosi convertiti, che fecero di tutto per distanziarsi dagli usi e costumi del mondo pre-cristiano), evidenzia che, nonostante la conversione alla nuova religione, tenessero in altissima considerazione la cultura degli avi, guardando anche all'altissimo costo materiale e del lavoro umano della produzione di un manoscritto.

Con l'evangelizzatore del popolo d'Irlanda "Patricius" narra nelle sue *Confessioni* della grande cultura di druidi e di alcuni come ad esempio Lucetmail and Lochru, che consigliavano il re Laegaire di Tara durante i colloqui con il missionario¹²¹.

I testi medievali irlandesi giunti a noi, nonostante le razzie dei vichinghi, raccontano di scuole druidiche dove i docenti, uomini (*draoi*)¹²² e donne (*ban-draoi*) dotati di conoscenze e poteri anche di tipo sciamanico, istruivano i figli dei re e dei capi delle tribù (*tuathai*). I dotti e i poeti (*Aos Dána*, letteralmente "Gente della Poesia/delle Arti")

¹²⁰ Cfr. Supra.

¹²¹ Cfr. D. Ó hÓgáin, *Myth, legend and romance*, BCA, London, 1991, e E. Percivaldi, *I Celti*, Giunti, Milano, 2003.

¹²² Letteralmente "conoscitore della quercia", questo perché gli alberi e le piante avevano un altissimo valore simbolico e materiale presso i celti e perché la quercia era l'albero tenuto in maggiore considerazione. Cfr. D. Ó hÓgáin, *Myth, legend and romance*, cit.

godevano di grande prestigio presso i nobili, che temevano più una loro maledizione che un attacco militare¹²³.

Il fatto che i romani avessero colonizzato gran parte dell'odierna Inghilterra e il Galles, ebbe un impatto notevole sulla civiltà indigena con conseguente limitazione del prestigio e della diffusione della vecchia cultura. Ciò non accadde in Scozia e in Irlanda, dove gli antichi usi e costumi continuarono a fiorire fino alla conversione al cristianesimo¹²⁴.

Le colonie britanniche romane, dopo l'Editto di Milano di Costantino del febbraio dell'anno 313, conobbero una conversione parziale alla religione cristiana che durò fino al ritiro delle legioni dalla Gran Bretagna nel V secolo. Poi quando i nuovi invasori germanici e scandinavi pagani invasero la Gran Bretagna, "riconvertirono" l'isola alla vecchia religione.

Il cristianesimo importato dai romani è resistito in alcune zone del Galles e della Cornovaglia. Lì, all'arrivo degli Angli, degli Sassoni e dei Giuti, si rifugiarono i più fedeli praticanti del cattolicesimo dando origine alla saga di Re Artù, eroe cristiano celtico che alcuni studiosi ritengono simbolo della resistenza cristiana britannica alle invasioni anglo-sassoni mentre altri lo ritengono un eroe bretone¹²⁵.

Il dato che interessa è la nuova e definitiva conversione della Gran Bretagna al cristianesimo delle aree celtiche per opera sia dei monaci del periodo post-romano sia dell'evangelizzatore Agostino, inviato da papa Gregorio Magno. L'evangelizzazione, rispetto alle invasioni vichinghe, non si interruppe ma gettò le basi, specialmente dopo il sinodo di Whitby del 664, della chiesa cristiana, cattolica e romana d'Inghilterra che si diffuse e fiorì in tutto il Paese per trasformarsi in anglicanesimo durante il regno di Enrico VIII¹²⁶.

Fu la solida, ricca, florida e potente chiesa cristiana dell'Inghilterra pre-enriciana a dare vita a quelle sedi di studio e cultura, le *grammar* e *choir schools*, embrioni di quegli istituti che durante e dopo la riforma sarebbero divenute le nove *public schools* più note e più prestigiose non solo del reame ma, dell'Impero.

¹²³ H. Hubert, *I Celti*, ECIG, Genova, 1997, pp. 213-230.

¹²⁴ Cfr. B. Raftery, *Pagan Celtic Ireland*, Thames & Hudson, New York, 1994.

¹²⁵ Cfr. E. Percivaldi, *I Celti*, cit.

¹²⁶ Cfr. S.T. Bindoff, *Tudor England*, Pelican, Londra, 1950.

Nacquero perché istruivano gli inglesi nelle lingue antiche, greco e latino, nelle quali la liturgia di Roma si esprimeva e nelle quali i testi sacri erano scritti¹²⁷.

Quando il cristianesimo si diffuse in Gran Bretagna, lo fece anche attraverso liturgie, preghiere e canti in latino, con qualche piccolo cenno anche al greco, come nel caso del *Kyrie Eleison*. Ogni volta che si costruiva una cattedrale, un monastero o una grande chiesa, nasceva una scuola.

Le scuole erano di due tipi, spesso riuniti: una scuola di canto per insegnare ai coristi a cantare la liturgia e le scuole di grammatica per insegnare il latino, che serviva al clero per condurre le funzioni religiose.

Questa seconda scuola si chiamava *grammar school*¹²⁸. Tanto stretto era il rapporto tra scuola e chiesa, e così radicata la tradizione, che non si può non notare che anche le *public schools*, che arrivarono dopo, formavano numerosi diaconi, canonici e vescovi. Il percorso verso un vescovado, passando per una dirigenza scolastica, era di routine fino al ventesimo secolo¹²⁹.

Delle nove scuole investigate dalla Clarendon Commission tra il 1861 e il 1864, la più antica risultava essere Winchester, fondata nel 1332 da William di Wykeham, cancelliere d'Inghilterra. Oggigiorno la più rinomata ed emblematica è Eton che fu fondata nel 1440. Tuttavia ci sono altre scuole, che in seguito si aggiunsero all'elenco delle scuole di pregio dopo l'*imprimatur* della Clarendon Commission, più antiche delle *Nine Great Schools*, come la *King's School* Canterbury, che risale all'anno 597 (attribuita all'evangelizzatore Agostino), quattrocento anni prima dell'invasione normanna del 1066.

Fu durante il periodo della riforma protestante e l'arrivo dell'ondata rinascimentale con il nuovo pensiero umanistico-antropocentrico ispirato alla filosofia degli antichi greci e partito dall'Italia nel Quattrocento, che l'Inghilterra del XV secolo conobbe un periodo di grande fermento artistico e scientifico. La nuova visione del mondo e il nuovo approccio alle scienze che i cambiamenti religiosi e culturali suscitarono, ebbero un forte impatto sulle scuole le quali, oltre a rappresentare un bastione di difesa contro i nemici della nuova religione, cominciarono ad affrontare lo studio di lingue e di lettere antiche da una

¹²⁷ Cfr. W.H.G. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, cit.

¹²⁸ Il nome con il quale l'equivalente britannico del liceo classico è definito anche oggi, anche se i programmi inglesi e italiani differiscono molto.

¹²⁹ Cfr. J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit.

prospettiva diversa da quella del medioevo. Si cominciava a studiare la filosofia e le scienze con un atteggiamento ben diverso da quello dei secoli precedenti.

Figlio di questo *brave new world*, utilizzando la formula di *Miranda* de *La tempesta* di William Shakespeare, fu Francis Bacon, statista, filosofo e scienziato che contestò l'approccio degli antichi alla scienza, in particolare il metodo aristotelico, fondando l'approccio empirico all'indagine scientifica.

Tutte le scuole cattoliche medievali inglesi furono demolite insieme alle cattedrali e ai monasteri, ai quali erano annesse, quando il re Enrico VIII e il suo cancelliere Thomas Cromwell, nemico del cattolicesimo e accanito riformatore protestante, compirono la dissoluzione dei monasteri tra il 1536 e il 1541. Thomas Cromwell fu l'antenato di Oliver Cromwell, altro zelante riformatore e nemico giurato della chiesa di Roma.

3.2 Le origini ecclesiastiche e medievali delle *grammar schools*

Nel medioevo in Gran Bretagna, come nella maggior parte dei regni dell'Europa continentale, era la Chiesa Cristiana a occuparsi dell'istruzione dei sudditi. Erano le scuole delle cattedrali e dei monasteri a redigere i *curricula*, scegliere i testi da studiare, impostare l'approccio e il metodo didattico, nonché i criteri di valutazione dei discenti. Tutto era modellato secondo la dottrina ortodossa della chiesa di Roma. In origine, gli insegnati erano i vescovi nelle cattedrali, i sacerdoti nelle chiese e i monaci nei monasteri.

Le istituzioni così gestite dalla chiesa impostavano i programmi scolastici secondo i bisogni del sistema ecclesiastico: sulle lingue antiche, latino, greco ed ebraico; sulla lettura dei testi sacri; sull'apprendimento della musica liturgica; sulla retorica, sulla calligrafia e l'arte della miniatura, sulla pittura di soggetti sacri.

Queste ultime tre forme d'arte assicurarono che i libri sacri potessero essere copiati e illustrati e che i luoghi di culto potessero contenere rappresentazioni iconografiche dei contenuti principali dei testi sacri, che la maggioranza della popolazione analfabeta non era in grado di leggere in modo autonomo.

Di solito le scuole di lingue, le *grammar schools*, si trovano all'interno o molto vicine a una cattedrale o a grande chiesa:

When Christianity first came to Britain, it brought with it services, prayers and songs that were all in Latin. Whenever a cathedral, monastery or even large church was built, therefore, they were almost invariably accompanied by schools. These were of two sorts (often combined): a song school to teach choristers to sing, and schools to teach Latin for the services. For this reason the last were called grammar schools. Thus from the start we can see two fundamental influences whose last remote tremors can still be detected today. The first of these derives from the fact that they were not just associated with the Church; the identification was far closer. They were almost a part of the Church. [...] Some early headmasters even had the power to excommunicate, and this continued into the 14th century¹³⁰.

La materia più importante era la lingua latina, che gli studenti dovevano imparare a leggere, comprendere, parlare e scrivere. Imparavano anche l'arte della retorica, che serviva a parlare in pubblico in maniera disinvolta e gradevole soprattutto per convincere l'uditore della validità delle idee che trasmettevano.

In queste scuole si forgiavano grandi predicatori e apologeti che avevano il compito di interpretare i libri sacri, spiegare questioni di fede e di dottrina e, quando serviva, difendere le posizioni ortodosse della chiesa di Roma in dibattiti pubblici. L'istruzione degli studenti delle prime scuole grammaticali, che avevano il compito di preparare sacerdoti e monaci, si arricchiva con nozioni basilari di matematica e astronomia.

Secondo A.F. Leach, scrive Gathorne-Hardy, la scuola inglese moderna non è l'erede delle *scholae* dell'impero romano scomparse insieme alle legioni ma, quasi sempre, del sistema ecclesiastico romano che l'inviato di Gregorio Magno, Agostino, priore dell'allora chiesa di Sant'Andrea al Celio (oggi San Gregorio Magno) di Roma, importò in Inghilterra, prima nel Kent, poi in gran parte del territorio inglese di oggi, con il compito di erigere chiese con scuole concomitanti¹³¹.

Nelle scuole agostiniane, dove i docenti erano membri del clero secolare, «The first teachers were secular clergy, that is, clergy who had taken vows of chastity, obedience and so on, but who worked in the world and not in a monastic order»¹³².

Queste scuole erano dunque necessarie perché la lingua della nuova religione era il latino, il cui uso nella liturgia cristiana da oltre cinquecento anni prima dell'approdo del

¹³⁰ Ivi, p. 20.

¹³¹ Ivi, p. 2.

¹³² Ivi, p. 19.

nuovo credo in Gran Bretagna testimoniava l'universalità e la sacralità antica dei riti e dei misteri. Per acquisire i rudimenti della nuova dottrina e partecipare alle funzioni era indispensabile che gli inglesi imparassero la lingua latina: un approccio che è l'esatto opposto di quello degli evangelizzatori odierni che imparano le lingue dei popoli da convertire e ai quali forniscono la letteratura sacra tradotta in idioma locale.

In quell'epoca, invece, Agostino "l'apostolo degli inglesi", come tutti i missionari europei suoi contemporanei, imponeva la lingua di Roma quale segno dell'autorità dell'*Urbe*, anche perché, tranne le frange estreme come la Scozia, l'Irlanda e i paesi scandinavi, tutta l'Europa occidentale era stata romanizzata prima della conversione al cristianesimo.

Per questo era logico e "naturale" che la liturgia romana si conducesse nella lingua romana che era diventata la lingua della cultura e dell'amministrazione dei paesi romanizzati. Anche i barbari che invasero le colonie romane continentali causando il crollo dell'impero, avevano adottato la cultura latina e la religione cristiana. Né Gregorio Magno né Agostino si erano resi conto inizialmente che l'Inghilterra differiva dall'Italia, dalla Gallia e dalla Spagna. Infatti i britannici romanizzati e cristianizzati dopo l'editto di Milano, quando furono invasi dagli Angli, Sassoni e Giuti non avevano "britannizzato" e convertito gli invasori ma, al contrario, erano stati "anglicizzati" e "ri-paganizzati" da loro.

Allora, Agostino e i suoi seguaci si videro costretti a insegnare il latino sia ai futuri sacerdoti e badesse, sia ai nobili, e fondarono le *grammar schools* insieme alle chiese che fecero costruire su tutto il territorio.

Ecco perché la prima scuola medievale dell'Inghilterra si creò a Canterbury, sede anche della prima chiesa e oggi sede del Primato della Chiesa Anglicana, poco dopo l'arrivo di Agostino sul suolo d'Inghilterra nel giugno del 597.

La scuola fondata alla fine del VI secolo si chiama oggi King's School, Canterbury, non in onore del re del Kent, Ethelbert, convertito da Agostino, ma in onore del re bambino Edoardo VI, figlio di Enrico VIII, durante il cui regno molte delle scuole "disciolte" dal padre furono rifondate e dalle quali, insieme alle loro omologhe elisabettiane, discendono le *public schools* che i vittoriani tenevano in maggiore considerazione.

Mentre le scuole d'ispirazione romana ortodossa si diffondevano nel sud e nel sud-est dell'Inghilterra, un altro tipo di scuola era stato importato dal re Osvaldo di Northumberland, non da Roma ma dall'Irlanda. Da giovane e prima di diventare re,

Osvaldo si era trovato esule tra gli Scoti (il nome dato allora agli irlandesi e non agli scozzesi) e convertito al cristianesimo di stampo celtico. Una volta diventato re, reintrodusse il cristianesimo nel proprio regno invitando prelati irlandesi dalla missione di Iona¹³³, fondata dal monaco irlandese Columba nel 563 per occuparsi dell'evangelizzazione e la cura pastorale del territorio.

Lindisfarne o Holy Island fu scelta quale sede principale della nuova fede che, *more Scottorum*, era più simile a un romitaggio che a una cattedrale. I ragazzi inglesi ricevettero da insegnanti irlandesi l'insegnamento dell'osservanza della regola insieme ad un'istruzione superiore "cum majoribus studiis" perché gli insegnanti erano quasi tutti monaci. Secondo Leach (op, cit p 48) il curriculum irlandese si basava per la maggior parte sullo studio dei salmi e della teologia, non delle lingue classiche e che per *majora studia* bisogna intendere lo studio dei testi sacri e non della filosofia o della letteratura. La scuola di Lindisfarne fu distrutta insieme all'abbazia durante le razzie vichinghe nel 793 e quando il monastero fu rifondato dopo la conquista normanna, che avvicinò il paese ai sistemi continentali, Lindisfarne divenne un centro di culto cristiano romano¹³⁴.

In origine le *grammar schools* di rito romano erano preposte alla scolarizzazione di ragazzi di talento provenienti dalle classi meno abbienti, non per motivi di carità cristiana o di filantropia, ma per formare monaci e sacerdoti per la nuova chiesa cattolica romana. I ragazzi poveri erano più facili da coinvolgere e istruire; anche perché spesso una carriera ecclesiastica o monastica era migliore di un'esistenza in povertà:

The cleverest poor boys were seized to fuel the Church. No doubt they were easily persuaded. Life in those early centres, primitive as it would be, was probably preferable to that of the very poor. As the centuries passed this did, in fact, become an adjunct to the charitable activities of the Church: as education became a method of advancement this charity gained in weight. The origin was not charitable. This correction to the received view may seem trifling, but it is significant; it shows in operation for almost the first time that process, so common with the schools and so vital to grasp, whereby anything that persisted gained, by that fact alone, the momentum of tradition. Frequently what persisted was ridiculous or unpleasant. Sometimes it was beneficial.

¹³³ La religione era stata praticata in Northumbria sotto i romani dopo l'editto di Milano, ma con l'invasione dei popoli germanici il cristianesimo fu abbandonato, forse perché i praticanti appartenevano alla minoranza romana e ai britannici romanizzati.

¹³⁴ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 19.

The idea that the poor should be educated free continued strongly into the 17th century, and was still feebly alive in the 19th century¹³⁵.

Inoltre, il ceto nobiliare e cavalleresco feudale inglese dell'epoca, che dimorava in manieri e castelli, veniva istruito all'uso delle armi e nei modi cortesi e non si occupava e preoccupava del sapere libresco. I nobili affidavano alla chiesa e al clero questa incombenza: un fatto che spiega l'etimologia delle parole "chierico" in italiano, "clerk", che in inglese indica il mestiere dell'impiegato semplice o, in ambiente giuridico, il cancelliere.

Molti dei "poveri studiosi" (*poor scholars*) del medioevo inglese, quando i nobili badavano alle arti cavalleresche, non appartenevano di norma né al ceto rurale dei contadini né a quello urbano dei poveri, ma alla nascente classe medio-bassa degli artigiani, bottegai e commercianti i quali, avvalendosi dell'istruzione delle scuole grammaticali, arrivarono a guidare la Chiesa e diventare amministratori del regno, specialmente dopo le Guerre delle Rose (1455-1485). Un esempio fu Thomas Wolsey, figlio di un macellaio, che si laureò in teologia e insegnò per un periodo al Magdalen College di Oxford, fondato nel 1458, dopo aver studiato alla Ipswich *grammar school*, fondata nel 1399 e tuttora operante. Diventò l'uomo più potente d'Inghilterra per ben quindici anni, dal 1511 al 1530, durante il regno di Enrico VIII, ricoprendo gli incarichi di Arcivescovo di Canterbury e di Cancelliere del Reame e fu considerato tra i papabili al conclave del 1523 che elesse papa Clemente VII, al secolo Giulio de' Medici.

3.3 La pedagogia europea e inglese del periodo medievale

Non si può limitare il concetto di pedagogia - letteralmente "guidare il bambino", da *παιδος* (*paidos*: bambino) e *αγω* (*ago*: guidare, condurre, accompagnare), definita anche nell'Oxford English Dictionary come 'Instruction, discipline, training; a system of introductory training; a means of guidance - alla nozione ristretta di un'istruzione formale, accademica, istituzionalizzata, come se chi non frequentasse una scuola non ricevesse

¹³⁵ Ivi, p. 20.

alcuna istruzione o formazione. Ogni bambino che nasce, viene preparato dalla propria famiglia e dal gruppo di appartenenza a conoscenze, valori e competenze, come sostengono i sociologi e come i documenti e gli oggetti in uso tra i popoli del mondo dimostrano.

Variano i *Weltanschauungen* e con essi le idee d'infanzia e le teorie pedagogiche. Durante il medioevo, in Europa e in Inghilterra, il tasso di mortalità infantile era molto elevato. Alcuni storici sostengono che circa il 25% di tutti i nati inglesi morissero durante il primo anno di vita; un altro 12.5% tra l'età di uno e quattro anni, un altro 6% ancora tra i cinque e i nove anni, a significare che meno del 58% dei nati vivi arrivassero all'adolescenza. La difficoltà di sopravvivenza dei bambini e la necessità di abituarsi ai continui lutti, non riducevano il dolore che provocava la morte della prole e evidenziano l'affetto provato verso i figli che riuscivano a crescere, i quali ricevevano tutta la cura e l'attenzione che ogni famiglia era in grado di offrire. I figli che Dio risparmiava erano ancora più preziosi per i genitori e per le famiglie¹³⁶.

I documenti anglosassoni del periodo tra il 500 e il 1066 non contengono informazioni sulle concezioni dell'infanzia degli abitanti dell'Inghilterra, ma le analisi archeologiche delle tombe dei bambini sono una testimonianza della grande cura prestata ai figli in vita, anche a quelli invalidi e malati, e della qualità e della funzione degli oggetti seppelliti con loro, come giocattoli e ninnoli.

Per avere una testimonianza scritta della considerazione in cui la società medievale inglese tenesse i minori, bisogna attendere il XII secolo e la giurisprudenza ecclesiastica e civile. Leggi specifiche che li riguardavano furono redatte anche perché, secondo il pensiero del medioevo, i bambini non si potevano ritenere responsabili delle proprie azioni né essere puniti alla stregua degli adulti. Per il legislatore medievale, la fanciullezza finiva all'età di dodici anni per le ragazze e quattordici anni per i maschi: l'età nella quale era legale sposarsi. Fu la chiesa a stabilire questa linea di confine tra l'età dell'innocenza e l'età della ragione, perché riteneva che durante la pre-pubertà si era troppo immaturi per commettere peccato, tanto meno comprendere i doveri e gli obblighi dell'adulto, per cui era proibito ai fanciulli sposarsi, confessarsi o comunicarsi prima dell'età della pubertà. I

¹³⁶ D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, 20 marzo 2015, [<http://www.lostkingdom.net/medieval-education-in-europe/>].

giudici secolari seguirono l'esempio della chiesa e anche essi stabilirono che l'età di responsabilità legale coincidesse con la pubertà¹³⁷.

Anche se nell'Europa continentale del XIII e XIV secolo studiosi come Bartholomew Glanville, Vincent di Beauvais ed Egidio Romano discutevano dell'istruzione dei fanciulli, in Inghilterra, prima del 1400, il tema non fu mai trattato e sembra che non sia esistita una letteratura che si potrebbe definire "per l'infanzia", anche se si ipotizza che i bambini ascoltassero le storie e le leggende "dei grandi"¹³⁸:

Because we lack direct and explicit evidence of "children's literature" in the Middle Ages, that is, literature written specifically for the entertainment of children as opposed to adults, it seems logical to investigate the related field of educational literature for clues about what medieval children may have read and enjoyed. Of course, not all education is conducted with written literature. Often the media of education have been games, songs, legends, and personal demonstration. Nor is there always a clear line of demarcation between the purely instructive and the entertaining. The modern child who "plays house" or "doctor" or the medieval youth who "jousted" with blunt sticks or hunted birds with bow and arrow or javelin are ready examples of play that combines instruction with amusement. Surely the heroic legends of Beowulf and Roland must have been told with an awareness of their potential for instruction as well as entertainment. Conversely, the legends of the saints were entertaining as well as morally edifying, and they often reflected as many of the ideals and details of the secular society as of the clerical - for example, the lives of St. Edmund, St. Goderic, and St. Nicholas¹³⁹.

L'età lavorativa di un ragazzo del medioevo non appartenente ai ceti abbienti e nobiliari iniziava tra i dodici e i quattordici anni. Un giovane nobile riceveva un'istruzione nelle arti della propria casta.

¹³⁷ È interessante notare come la società industriale dimenticò queste norme e il fatto che diversi secoli dopo il medioevo si dovette insistere e lottare per ottenere leggi che rispettassero l'infanzia e la fanciullezza.

¹³⁸ Era molto improbabile che leggessero, dato l'altissimo tasso di analfabetismo del periodo e la scarsità e il costo di libri.

¹³⁹ M. Tilbury McMunn, W.R. McMunn, *Children's Literature in the Middle Ages*, [https://muse.jhu.edu/article/245804].

A volte i ragazzi della classe contadina lavoravano accanto ad un familiare contadino o artigiano¹⁴⁰ ma più spesso si usava mandarlo a servire presso un'altra famiglia sia per acquisire disciplina e conoscenza che per sollevare le finanze della propria famiglia.

Servire nelle abitazioni e nelle fattorie diventava il destino dei più poveri, mentre i figli di contadini e di artigiani meno bisognosi potevano intraprendere un apprendistato artigianale.

I ragazzi destinati alla carriera ecclesiastica, legale o amministrativa studiavano nelle *grammar school*, nelle scuole monastiche e all'università, mentre ragazzi dotati musicalmente venivano accolti dalle *cathedral schools* e istruiti, naturalmente, nell'arte del canto liturgico; ma ricevevano un'istruzione minima anche nelle materie di base.

I figli della nobiltà e della *gentry* venivano mandati via per essere istruiti secondo i canoni della propria classe sociale, presso le corti di altri nobili o prelati di alto rango, dove assumevano il ruolo di paggetto. Lì imparavano i modi cortesi e si addestravano nelle arti della spada e della giostra¹⁴¹.

L'istruzione impartita nelle scuole d'Europa variava da Paese a Paese ma il filo rosso che accumulava la somministrazione dell'istruzione sembra essere il fatto che la conoscenza accademica e libesca potesse servire alle istituzioni e ai regnanti come strumento di controllo, mentre per i pochi istruiti che provenivano dai ceti più bassi era un mezzo di liberazione dalla servitù per una carriera ecclesiastica o amministrativa¹⁴².

In genere, esisteva una correlazione molto stretta tra il potere effettivo del sistema politico e l'accesso all'istruzione. Più un regime politico era forte, centralizzato e rigido (più delle volte si trattava di una monarchia), meno il popolo poteva aspirare a un'istruzione accademica. Un chiaro esempio di questo tipo di controllo si ha quando si confronta la scuola medievale inglese con quella scozzese.

L'Inghilterra, retta da un modello governativo monarchico capillare e rigoroso, non permetteva che un servo della gleba ricevesse un'istruzione e non contemplava affatto la scolarizzazione delle donne, tranne quell'istruzione minima alle suore destinate a diventare badesse.

¹⁴⁰ Molti contadini erano infatti anche artigiani: tessitori, calzolai ecc. Un mestiere che svolgevano in casa durante le ore e i periodi di non lavoro nei campi.

¹⁴¹ Cfr. D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, cit.

¹⁴² Cfr. C. Frova, *Istruzione e educazione nel medioevo*, Loescher, Torino, 1973.

La Scozia, invece, dove il governo era decentralizzato e il territorio gestito ancora dai clan celtici capeggiati dai *ceann-cinnidh* (“laird”¹⁴³ a partire dal XV secolo), fu caratterizzata da un sistema d’istruzione accessibile a tutti, dove i “laird” pagavano le spese d’istruzione dei loro sottoposti di talento (se credevano nelle loro potenzialità) e anche le donne erano ammesse.

Una situazione che è possibile ipotizzare dipendesse anche dalla tradizione delle *scoil* dei monaci celtici. Nella Francia medievale, un sistema ancora più decentralizzato di quello della Scozia, la conoscenza era tenuta in altissima considerazione. Esistevano centinaia di scuole e università nei vari ducati francesi.

In Spagna, caso unico a quei tempi, gli studenti e gli insegnanti erano di provenienza etnica e culturale davvero varia: ebraica, basca, araba e castigliana, a prescindere dal forte legame tra la Spagna e la Chiesa di Roma, fino al fatidico anno 1492, quando la politica repressiva de *Los Reyes Catolicos* mise fine traumaticamente a questo esempio di “universitas”¹⁴⁴.

Verso la fine del medioevo, però, le *grammar schools* inglesi, pur continuando a formare il futuro clero cristiano del regno, cominciarono a impartire un’istruzione nelle lingue antiche e nella retorica anche ai figli della nobiltà. I nobili oltre ad occuparsi di questioni di politica e di armi, deputando al clero la redazione dei documenti ufficiali ai quali affiggevano semplicemente il proprio sigillo, ora si interessavano alle lettere, al latino, dei rapporti diplomatici, degli scambi commerciali. Ciò si rivelò molto importante specialmente dopo il 1400, quando il francese normanno, prima lingua franca, cedette il passo al nuovo vernacolo, l’inglese.

Con l’estensione dell’istruzione ai nobili secolari, anche i *curricula* furono ampliati per includere l’inglese, le lingue continentali, le scienze naturali e la geografia.

L’attività scolastica iniziava all’alba e terminava al tramonto, sfruttando la luce naturale del sole. Nel periodo primaverile -estivo la giornata scolastica poteva durare anche sedici ore mentre in inverno solo quattro o sei ore.

Il maestro si sedeva su uno sgabello e appoggiava il libro su un leggio mentre gli allievi, seduti per terra, ascoltavano, ripetevano, declamavano e scrivevano.

¹⁴³ La parola “laird” significa custode del pane e come la parola “lord”, che ha lo stesso significato, deriva da *laverd*, dall’inglese antico *hlafweard*. Un lord inglese e un *laird* scozzese non hanno lo stesso status giuridico.

¹⁴⁴ Cfr. D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, cit.

Dato l'altissimo costo dei manoscritti e della pergamena, i ragazzi disponevano di una sola copia del libro da studiare e scrivevano su supporti su cui le parole si potevano cancellare. La scrittura consisteva in copiatura o in versioni da e verso il latino.

I contenuti delle lezioni si dovevano memorizzare e sapere ripetere, di solito *verbatim*, su richiesta del docente.

La disciplina nelle scuole era ferrea: qualsiasi infrazione delle regole di condotta, errore di grammatica o inability di ripetere una nozione impartita si correggeva anche con l'uso della verga.

La teoria pedagogica dell'epoca - ispirata ai principi educativi applicati in tutti i campi dall'apprendimento, da nozioni di economia domestica alla recitazione dei salmi - sosteneva che il ricordo del dolore provocato dalla punizione corporale fosse così forte da impedire a un ragazzo di fare lo stesso errore una seconda volta. Con la fine della dinastia dei Plantageneta e l'ascesa al trono d'Inghilterra del casato di Lancaster con Enrico IV nell'autunno del 1399, le *grammar schools* furono messe sotto la giurisdizione delle grandi università di Cambridge e Oxford, allora gestite ancora da prelati.

Durante lo stesso periodo, alcuni ordini monastici continentali approdarono in Inghilterra per fondare monasteri e scuole monastiche. Inizialmente simili alle *grammar schools*, in seguito le nuove *scholae monasticae* allargarono i propri orizzonti scientifici ben oltre i confini stretti delle lingue antiche e della musica liturgica. Queste scuole dei monaci erano amministrate direttamente da ordini come i Benedettini e i Domenicani con il solo compito di formare monaci, amanuensi e artisti sacri, per cui non ammettevano studenti laici.

Gestite dai monaci e, in teoria, poste sotto la diretta giurisdizione di Roma, le scuole monastiche divennero oasi di arte e di scienza durante tutto il medioevo inglese. Molti dei monaci, poiché vi si dedicavano per tutta la vita, divennero eccellenti conoscitori delle lingue antiche e, oltre ai testi sacri, studiavano e copiavano anche i classici antichi, entrando così in contatto con le teorie scientifiche e astronomiche e con il pensiero filosofico degli antichi greci. Seguendo la regola di Benedetto, *ora et labora*, si occupavano anche della coltivazione delle terre dei monasteri, cosa che permise loro di studiare la natura e le piante, produrre rimedi naturali e fondare case di cura per i monaci stessi e per la popolazione locale.

Il metodo didattico medievale si basava essenzialmente su due pilastri: la mnemonica durante le prime fasi della scolarizzazione e la disputazione ai livelli più avanzati.

Fu nelle scuole monastiche che si gettarono le basi dell'arte della disputazione, che divenne una delle caratteristiche salienti della vita intellettuale del tardo medioevo inglese, in particolare presso le università dove tutti gli argomenti si discutevano nella lingua franca di allora, il latino. L'uso del latino come lingua veicolare dello studio permetteva alle scuole e alle università di impiegare docenti provenienti da tutti i paesi d'Europa.

L'arte della disputazione era basata sui principi socratici, platonici e

La Riforma Protestante di Enrico VIII vide la dissoluzione dei monasteri e di conseguenza la soppressione delle scuole annesse ma, poiché era necessario educare il nuovo ceto medio e il clero della nuova chiesa anglicana e in particolare inculcare e propagare la nozione di un'Inghilterra fiera e indipendente da qualsiasi influenza straniera, aristotelici dell'argomentazione¹⁴⁵ e su regole ben delineate diventate già la norma non solo a scuola ma anche nei tribunali ecclesiastici e civili. questo principio serviva al cancelliere inglese Thomas Cromwell, figlio di un fabbro, per giustificare la separazione della Chiesa Anglicana da Roma. Le *grammar schools* chiuse furono ben presto rifondate, a volte rinominate e finanziate dal re.

Tale era la qualità dell'istruzione impartita dalle *grammar schools* imbevute delle idee rivoluzionarie dell'umanesimo e della nuova scienza che, al tramonto del feudalesimo e dell'era dei cavalieri, che anche i nobili decisero di far istruire i propri figli nelle cosiddette "arti liberali". Questa tendenza si impose durante il '600 e divenne consuetudine alla fine del secolo XVII, insieme al *grand tour* che serviva a completare l'educazione di un vero "gentleman". I giovani venivano quindi mandati in collegio a studiare e a "farsi gentiluomini" presso una delle prestigiose *public schools* del regno.

3.4 Docenti e discenti

L'educazione dei ragazzi era modellata sulle necessità della vita che avrebbero condotto da grandi, secondo il ceto di appartenenza.

¹⁴⁵ Cfr. A.J. Novikoff, *The Medieval Culture of Disputation*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 2013.

Tra i non nobili, la preparazione dei bambini e dei fanciulli alla vita era compito dei genitori, che furono i loro docenti, con una netta separazione delle mansioni per genere. Questa affermazione è confermata da diversi documenti e, curiosamente, da carteggi riguardanti diversi tipi di incidenti in cui erano coinvolti bambini e bambine. Negli atti legali redatti dai coroner chiamati a verificare la causa dei decessi dei bambini per escludere ogni presunzione di reato si ritrovano le mansioni affidate rispettivamente ai bambini e alle bambine.

Ad esempio le bambine a morivano a seguito di infortuni provocati dal fuoco domestico, dall'acqua bollente, dal grasso bollente e da cadute nei pozzi, mentre i bambini si morivano spesso nei campi, travolti da animali inferociti, nelle botteghe o nelle officine dei padri o dei mastri dai quali apprendevano un mestiere.

In famiglia al discente-bambino si assegnavano compiti compatibili con l'età anagrafica e in base al genere. A quattro/cinque anni si poteva chiedere a una bambina di occuparsi di un fratellino; a un maschietto di eseguire piccole commissioni. Mano a mano che crescevano i bambini, le mansioni domestiche, agricole e artigianali diventavano più impegnative. Un vero e proprio mestiere si iniziava verso i quattordici anni, anche perché spesso un'attività lavorativa seria poteva richiedere la forza fisica di un corpo maturo.

La punizione corporale per chi disubbidiva o sbagliava era di rigore tra tutti i ceti, anche se alcuni commentatori dell'epoca criticano i genitori per la loro troppa indulgenza verso i figli¹⁴⁶.

Una minima conoscenza religiosa era d'obbligo, anche se fuori dalle scuole un'istruzione religiosa seriamente strutturata non veniva impartita universalmente in Inghilterra fino alla Riforma Protestante. Di nuovo, anche in questo caso il docente era il genitore o il padrino di battesimo, che avevano il compito di insegnare ai figli e ai figliocci discenti di recitare a memoria le preghiere di rito in latino e il comportamento da tenere in chiesa.

La chiesa feudale non pretendeva molto dai ragazzi in termini di responsabilità e di doveri e non si occupava sistematicamente della catechesi del popolo minuto, limitandosi a impartire una conoscenza sommaria durante la predica domenicale. Un'istruzione "specialistica" veniva impartita esclusivamente agli allievi delle scuole o ai nobili mediante precettori ecclesiastici. Una volta diventato sessualmente adulto, però, il "popolo

¹⁴⁶ D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, cit.

di Dio” aveva l’obbligo di andare a messa tutte le domeniche e tutte le feste comandate, confessarsi una volta l’anno, comunicarsi a Pasqua e versare un obolo al clero.

Intorno al 1330 si stima che solo il 3/5% della popolazione totale inglese ricevesse un’istruzione formale e istituzionalizzata, perché non si credeva che una formazione scolastica servisse.

Inizialmente l’istruzione aveva il compito esclusivo di formare il clero ma, con la consolidazione della monarchia inglese, le *grammar schools* gradualmente accolsero studenti laici destinati a svolgere mansioni politiche, giuridiche e amministrative.

Con la transizione dal mondo feudale alla prima fase del mondo moderno, che cominciò a manifestarsi intorno al 1500, anche i ceti cavallereschi e nobili abbandonarono la loro antica missione militaresca per diventare gentiluomini di corte, il cui ruolo richiedeva un nuovo tipo di educazione e formazione, per cui anche i figli della nobiltà cominciarono a iscriversi alle scuole e, accanto a studenti destinati alla carriera ecclesiastica, a frequentare le università. Inoltre con l’introduzione e la diffusione della norma di primogenitura, molti figli cadetti di famiglia aristocratica dovettero intraprendere una carriera nella chiesa, nei tribunali e in amministrazione, il che richiedeva una preparazione accademica¹⁴⁷.

I maestri delle scuole e delle università del medioevo europeo e inglese erano quasi esclusivamente membri del clero e anche dopo la Riforma, la maggioranza dei docenti erano ecclesiastici laureati presso una delle università inglesi o europee. Per molti secoli, la maggioranza dei docenti delle *public schools*, e fino all’inizio del XX secolo i presidi (*headmasters*), erano membri del clero anglicano.

Dopo il 1400, quando le *grammar schools* passarono sotto la giurisdizione delle università di Cambridge e di Oxford, gestite anch’esse dal clero. Ogni anno, le Università inviavano docenti esperti di grammatica come ispettori in tutte le scuole sotto la loro giurisdizione, per verificare il grado di preparazione degli allievi e valutare l’abilità pedagogica degli insegnanti, per giudicare, quindi, la qualità delle scuole. Questi ispettori erano molto ben pagati ma anche esposti al rischio della corruzione, per cui la loro nomina non poteva durare più di tre anni. Il loro giudizio determinava la reputazione dei docenti e delle scuole, facendo sì che i nobili, disposti a pagare lautamente, scegliessero i migliori maestri e le migliori scuole per i propri figli, come succede tutt’oggi in Inghilterra, dove le

¹⁴⁷ Cfr. D. Armstrong, *The Medieval World*, The Teaching Company, Chantilly, 2009.

famiglie più facoltose prenotano posti per i figli alle *public schools* come Eton, Harrow e Rugby, addirittura prima della loro nascita¹⁴⁸.

All'inizio, gli allievi più piccoli frequentavano le stesse scuole dei più grandi fino a quando, alla fine del XVIII secolo, si scelse di mandare i più giovani - di sei, sette, otto anni - alle cosiddette *preparatory schools*, scuole propedeutiche in cui, per circa cinque anni, si preparavano all'ingresso nelle *public schools*.

Delle origini di queste scuole propedeutiche che facevano da ponte tra lo studio a casa con un precettore e l'iscrizione ad uno degli istituti più prestigiosi del regno, non si hanno notizie certe anche se nel 1835 lo scrittore Robert Southey scriveva che «le scuole preparatorie non esistevano cinquant'anni fa»¹⁴⁹.

Sembra che siano emerse lentamente intorno al 1770 per diventare la norma durante la seconda metà dell'epoca vittoriana. Sappiamo, infatti, che durante la prima metà del secolo XIX le *public schools* continuavano ad accettare le iscrizioni di bambini di sette, otto anni d'età. La *public school*, dalla seconda metà del XVIII in particolare, divenne l'istituzione educativa elitaria più emblematica dell'Inghilterra, del Regno Unito e dell'Impero britannico. Nei college sorse quel mito noto come *Britishness* o *Englishness* (i termini non sono sinonimi)¹⁵⁰.

Nel medioevo, durante il periodo degli studi la maggioranza degli studenti viveva lontano da casa, sovente in alloggi privati nelle città dove si trovano le scuole per cui non erano sorvegliati, tranne durante le lezioni.

Fuori dalle aule, molti giovani si comportavano male e furono criticati frequentemente perché trascuravano gli studi per dedicarsi all'alcol, ai giochi d'azzardo e alle prostitute.

Il rapporto docente-discente nelle scuole si basava in teoria sul rispetto che il giovane doveva all'adulto: un valore inculcato fin dall'infanzia, mentre nelle università gli studenti che pagavano avevano la facoltà di licenziare un docente non gradito.

Le matricole accedevano all'università all'età di quattordici o quindici anni dopo essere licenziate con profitto dalle *grammar school*. Tuttavia le università ammettevano solo i più meritevoli. Le elezioni iniziavano all'alba e una laurea base (*Bachelor's*) in

¹⁴⁸ D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, cit

¹⁴⁹ Cfr. J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit.

¹⁵⁰ Cfr. C. Gualtieri, e I. Vivan, *Dalla Englishness alla Britishness 1950-2000*, Carocci, Roma, 2008.

lettere richiedeva circa quattro anni di studio; una laurea magistrale (*Master's Degree*) altri due.

Per “lettere” si intendeva una preparazione nelle sette arti liberali: aritmetica, geometria, astronomia, teoria musicale, grammatica, logica e retorica. Tutte le lezioni si impartivano rigorosamente in latino, per cui si pretendeva che lo studente si esprimesse correttamente e con scioltezza in quella lingua. Una volta ottenuta la laurea nelle arti liberali, lo studente poteva iscriversi a una della facoltà specialistiche come legge o teologia, considerata all’epoca la disciplina più prestigiosa. In breve, per ottenere una licenza professionale, servivano ben dodici anni di studio e il laureato poteva cominciare ad esercitare all’età di circa ventisei/ventisette anni. L’intera istituzione educativa era incentrata sui maschi tranne in Scozia, dove anche le ragazze ricevano un’istruzione in scuole finanziate dai *laird* e qualche nobile generoso, come la nobildonna Elizabeth de Clare la quale, dopo aver ereditato un terzo dei beni del fratello ucciso nella battaglia di Bannockburn nel 1314 e decisa a non sposarsi dopo la morte del terzo marito nel 1322, si dedicò all’istruzione di coloro che, secondo lei, ne avevano più bisogno: i poveri.

A quell’epoca una delle donne più ricche della Gran Bretagna, Elizabeth era in disaccordo con il pensiero dominante che escludeva i servi della gleba dalle scuole. Ella promosse l’istruzione dei poveri dei villaggi sotto la sua giurisdizione e inviò a Oxford e a Cambridge i ragazzi più abili. Nel 1336 Elizabeth finanziò la fondazione del Clare College a Cambridge per l’istruzione di venti studenti. Elizabeth si riservò anche la facoltà di decidere chi ammettere e quali materie impartire. Gli studenti ammessi al Clare College frequentavano corsi di giurisprudenza, medicina, teologia e le arti liberali.

Fino al 1391 i figli dei contadini potevano andare a scuola con permesso del signore del maniero al quale la famiglia era legata, ma una legge del 1391, promulgata da Re Riccardo II e dal suo parlamento, stabiliva che nessun servo della gleba o villano doveva istruire i propri figli e chi sfidava la legge sarebbe stato multato pesantemente.

Questa legge bloccò l’istruzione dei contadini e molti storici contemporanei ritengono che questa politica facesse parte di una strategia per impedire che il figlio di un villano istruito potesse mettere in discussione lo status quo e minare l’autorità del sistema baronale e della monarchia stessa¹⁵¹.

¹⁵¹ D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, cit.

L'istruzione delle ragazze non era prevista, tranne il caso in cui entrassero in convento. La loro istruzione si limitava allo studio dei testi sacri e la cura dell'infanzia, senza necessariamente imparare a leggere. In alcuni rarissimi casi, le donne imparavano a leggere e a fare calcoli matematici. Unica eccezione riguardava le donne nobili, possidenti terriere o se prendevano il posto del marito assente a causa di una guerra, e quindi avevano necessità di controllare le attività degli amministratori¹⁵².

3.5 L'impatto del pensiero umanistico

Paul Grendler afferma che l'umanesimo fu il più importante e rilevante movimento intellettuale dei secoli XIV e XV ed ebbe un impatto così radicale sul sapere, con il suo nuovo approccio allo studio e alla retorica, da generare nuove visioni della vita morale e civile e dei valori guida della vita:

Humanism was the major intellectual movement of the Renaissance. In the opinion of the majority of scholars, it began in late 14th-century Italy, came to maturity in the 15th century, and spread to the rest of Europe after the middle of that century. Humanism then became the dominant intellectual movement in Europe in the 16th century. Proponents of humanism believed that a body of learning, humanistic studies (*studia humanitatis*), consisting of the study and imitation of the classical culture of ancient Rome and Greece, would produce a cultural rebirth after what they saw as the decadent and "barbarous" learning of the Middle Ages. It was a self-fulfilling faith. Under the influence and inspiration of the classics, humanists developed a new rhetoric and new learning. Some scholars also argue that humanism articulated new moral and civic perspectives and values offering guidance in life¹⁵³.

L'accezione maggiormente accettata dell'umanesimo è di un ampio movimento educativo, letterario e culturale che scaturisce dagli *studia humanitatis*, basati su autori antichi latini e greci. Gli studi umanistici dei secoli XIV-XVI ponevano per la prima volta nella storia post-antica l'enfasi sull'essere umano, sull'idea di un mondo antropocentrico diverso da quello teocentrico del medioevo e su un classicismo che favoriva il rilancio

¹⁵² Ibidem.

¹⁵³ P. Grendler, *Humanism*, Oxford University Press, Oxford, 2010, p. 3.

delle opinioni filosofiche degli scrittori antichi. Un umanista era quindi un intellettuale, uno studioso, un insegnante o uno studente delle scienze umanistiche basate sui classici.

Molto spesso il concetto di umanesimo va di pari passo con la nozione di rinascimento. Entrambi ebbero origine in Italia e approdarono in Inghilterra oltre un secolo dopo a causa sia delle guerre che avevano sconvolto l’Inghilterra tra il 1337 e il 1485¹⁵⁴ e del fatto che, fino allo spostamento dell’asse dell’interesse commerciale mondiale dal Mediterraneo all’Atlantico, l’Inghilterra rimaneva ai margini della cultura europea e non si annoverava ancora tra i regni importanti del mondo occidentale.

L’umanesimo ebbe un grande impatto sul pensiero e sulla cultura perché si cominciava a credere alla superiorità di una formazione “classica”, diversa dalla formazione “ecclesiastica” dei secoli precedenti. Si riteneva che la padronanza delle materie degli *studia humanitatis* rendesse la persona così istruita migliore, più “umana”, più “umanitaria”, perché capace di riflettere su problemi morali ed etici; più preparata anche ad affrontare e risolvere questioni concrete. Inoltre, l’umanista credeva e faceva credere che una formazione come la sua preparasse meglio alla carriera diplomatica, legale, ecclesiastica e amministrativa.

Si trattava di un convincimento, un pregiudizio sociale se vogliamo, diffusosi in tutta Europa, per cui una formazione scolastica fatta di traduzioni, bella scrittura ed eloquenza retorica fosse l’unica desiderabile per chi volesse elevarsi socialmente e culturalmente.

Ian Green racconta come, tra la fine del Quattrocento e la fine del Cinquecento, i presidi delle università e delle scuole inglesi fecero cambiare approccio e metodologia d’insegnamento delle sette arti liberali in seguito a influenze umanistiche e rinascimentali provenienti dall’Italia (come Giordano Bruno, il quale visse in Inghilterra dall’aprile del 1583 all’ottobre del 1585, insegnando anche a Oxford)¹⁵⁵ e dal nord Europa, invitando studiosi di grande livello ad insegnare nei loro istituti, molti dei quali rimasero quali docenti delle varie sedi di formazione, specialmente quelle ubicate nella zona sud-orientale del Paese.

Questo nuovo impulso intellettuale vide la pubblicazione e la diffusione nelle scuole di testi didattici scritti da docenti inglesi umanisti come John Holt, William Lily, John

¹⁵⁴ La Guerra dei Cent’Anni, 1337-1453, tra l’Inghilterra e la Francia, e la guerra civile detta Delle Rose, 1455-1485, tra i principi di sangue reale dei casati di Lancaster e York.

¹⁵⁵ I. Green, *Humanism and Protestantism in Early Modern English Education*, Routledge, Londra, 2016, p.

Stanbridge, Richard Sherry e Thomas Cooper, rettore del famoso Magdalen College School e autore del *Thesaurus linguae Romanae et Britannicae* nel 1565: un vocabolario latino-inglese che richiese oltre dieci anni di studio e di preparazione.

L'umanesimo non impattò solo sulle sedi di formazione accademica ma su tutta la cultura inglese. Durante i regni di Elisabetta I e di Giacomo VI/I in particolare, e fino all'alba del Commonwealth puritano, l'Inghilterra conobbe una grande fioritura in tutte le arti, in particolare nel campo della letteratura.

Dall'ascesa al trono di Elisabetta I, anch'ella raffinata figlia di un'istruzione umanistica, durante il regno del primo monarca Stuart, Giacomo, raffinatissimo umanista e promotore della traduzione della Bibbia in inglese¹⁵⁶, e fino alla guerra civile del 1642, la letteratura inglese produsse una pleora di grandissimi autori elisabettiani della levatura di Christopher Marlowe, Roger Ascham, Sir Philip Sidney, Edmond Spenser e naturalmente William Shakespeare, oltre a scrittori giacobiti come John Webster, Francis Beaumont, John Fletcher, John Donne, Ben Johnson e a decine di autori minori.

Il periodo in cui l'Inghilterra assimilava l'umanesimo europeo era un momento storico di grande sconvolgimento socio-politico, dovuto non solo alle guerre condotte ma anche a causa della riforma protestante, che divise il Paese per diverse generazioni tra i regni di Enrico VIII fino alla restaurazione di Carlo II.

Alcuni studiosi come Grendler e Green ritengono che la Riforma insieme alla nuova cultura umanistica produssero nuove possibilità e nuovi dubbi che nutrono una letteratura di un'intensità senza eguali¹⁵⁷.

In questo periodo, la popolazione inglese raddoppiò e ci fu lo spostamento dell'asse commerciale dal mare Mediterraneo all'oceano Atlantico, la sconfitta dell'*Armada Invincibile* spagnola, la "pacificazione" della Scozia e dell'Irlanda, e le scorribande di ammiragli-pirati come Francis Drake. L'Inghilterra cominciò la sua ascesa trasformandosi da terra insulare marginale a potenza europea e mondiale poi. La vecchia gerarchia nobiliare si dovette misurare con l'emergente ceto degli arrivisti. Secondo Max Weber una nuova ricchezza frutto della mentalità protestante figlia in parte dell'umanesimo, nata dall'egemonia marittima del Paese che non favoriva il popolo in generale ma creava una

¹⁵⁶ The *King James's Version of the Bible* ancora in uso e ritenuta una delle opere più poetiche della lingua inglese. Cfr. R. Bucholz, *A History of England from the Tudors to the Stuarts*, The Teaching Company, Chantilly, 2003.

¹⁵⁷ Cfr. P. Grendler, *Humanism*, cit., e I. Green, *Humanism and Protestantism in Early Modern English Education*, cit.

nuova classe media: una minoranza di uomini ambiziosi e scaltri destinati a gettare le basi della rivoluzione industriale, grazie al commercio e all'industria della lana.

Dietro alla moda elisabettiana della poesia pastorale, infatti, si nascondeva la nuova prosperità degli allevatori di pecore, latifondisti, sia ereditari che *nouveaux riches*, i quali cominciarono a recintare i pascoli a scapito dei contadini: un fenomeno che si sarebbe esteso nei due secoli seguenti per culminare nell'esproprio delle terre comuni e nell'abbandono dei villaggi.

Il divario tra ricchi e poveri si allargava sempre di più, dando origine a pamphlet di denuncia come quelli di Thomas Harman nel 1566 e Robert Greene nel 1591, che raccontavano di un mondo di vagabondaggio e di crimine, del quale troviamo sentore anche nella tragedia shakespeariana *King Lear*.

Il pensiero umanistico antropocentrico, che con la riforma protestante ebbe un grande impatto sulla *Weltanschauung* degli intellettuali delle epoche Tudor e Stuart, portò con sé una nuova visione del creato e della scienza. La vecchia teoria geocentrica del cosmo dovette cedere al nuovo concetto eliocentrico di Copernico. Il nuovo approccio alla scienza fondato da Galileo Galilei ebbe un'influenza sugli studiosi di materie scientifiche anche in Inghilterra, come aveva da commentare in questi pochi versi il poeta metafisico inglese John Donne: « And freely men confess that this world's spent, / When in the planets, and the firmament / They seek so many new ».

Uno dei pensatori inglesi più rivoluzionari dell'umanesimo inglese fu senza dubbio Francis Bacon, i cui primi scritti, secondo lo specialista Brian Vickers, furono il prodotto di una curiosità amatoriale e non di un impegno professionale, come le opere che produsse negli ultimi anni della vita, e dopo la sua uscita per corruzione dalla scena politica nel 1618. Non amato dalla regina Elisabetta, fu con l'ascesa di Giacomo VI/I nel 1603 che la sua carriera politica folgorante cominciò anche se furono le scienze ad interessarlo maggiormente. All'epoca di Bacon, gli studi scientifici in Inghilterra si basavano quasi esclusivamente sulle teorie di Aristotele. Anche se Copernico aveva già sovvertito l'idea della geocentricità del cosmo, vigeva ancora l'approccio aristotelico, per cui bastava argomentare bene una teoria per comprovare la sua veridicità. Bacon contestò questa posizione proponendo una metodologia basata sull'osservazione empirica delle cose reali e concrete, un approccio vicino a quello di Galileo. Le sue teorie pubblicate nel volume

Novum Organum nel 1620 spiegavano come procedere in maniera corretta per giungere ad una “conoscenza naturale”¹⁵⁸.

Il fermento intellettuale prodotto dal pensiero umanistico durante il rinascimento inglese, insieme alle conseguenze della Riforma Protestante, cambiò la percezione del mondo e della realtà degli inglesi. La società mutò e di conseguenza l’educazione di ogni ordine e grado della popolazione.

I figli delle classi più facoltose frequentavano le scuole private che si moltiplicavano ed entravano in competizione tra loro per attrarre allievi: «By the 15th century the schools had grown sufficiently in prestige for their founding and standing to be a matter of competition»¹⁵⁹.

Il Rinascimento era dovuto alla riscoperta dei classici latini e greci e del loro pensiero. Le scuole continuarono a basare i *curricula* sullo studio delle sette arti liberali ma lo spirito dell’umanesimo che metteva la persona al centro della vita e la Riforma, che rivendicava il diritto dell’individuo di leggere i testi sacri per conto proprio, spostarono l’enfasi dal latino, che rimase materia di studio quale lingua veicolare della didattica; sul vernacolo. L’inglese divenne la lingua della liturgia, dell’istruzione, della legge, dell’amministrazione e della letteratura, mentre l’invenzione, lo sviluppo e la diffusione della stampa permise a molti di possedere dei libri stampati, compresa una copia della Bibbia in inglese.

All’inizio del XVI secolo Thomas More aveva scritto la sua *Utopia* in latino e all’inizio del XVII secolo Sir Walter Raleigh aveva scritto la sua storia del mondo in inglese. Il latino era diventato una lingua morta. Anche le scoperte scientifiche ebbero un impatto sui programmi didattici, anche se con qualche ritardo rispetto a quelli prettamente umanistici. La fondazione della Royal Society nel 1660 diede grande impulso allo status delle scienze all’epoca del grande fisico Isaac Newton e del fisiologo William Harvey, che scoprì il funzionamento della circolazione del sangue.

Il XVIII secolo erede dell’umanesimo, aprì la strada alle tante scoperte che favorirono la rivoluzione industriale e produsse anche grandi pensatori inglesi come Adam Smith, Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

¹⁵⁸ Cfr. B. Vickers, *Francis Bacon*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

¹⁵⁹ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 24.

3.6 Sviluppi tra il 1534 e il 1815

Tra il 1337 e il 1485 l'Inghilterra affrontò diverse guerre. Fu impegnata in un conflitto esterno con la guerra dei Cent'anni contro la Francia che durò ben 116 anni, dal 1337 al 1483¹⁶⁰. In contemporanea fu impegnata in una serie di conflitti interni dinastici tra i casati di York e Lancaster, conosciuti col nome di guerre delle Rose dal 145 al 1485, il cui nome deriva dai simboli dei rivali: una rosa bianca per il casato di York e una rosa rossa per i seguaci del casato Lancaster.

In questo periodo il Paese si trasformò lentamente da monarchia medievale feudale ai margini occidentali dell'Europa in una monarchia solida e moderna. Fu in queste circostanze che l'Inghilterra iniziò a gettare le basi per diventare la prima "società moderna" destinata ad emergere quale nazione più ricca e potente del mondo.

La battaglia di Bosworth del 1485 vinta da Enrico Tudor del casato di Lancaster e persa da Riccardo III di shakespeariana memoria insieme alla corona d'Inghilterra, che fu ucciso in combattimento, segnò la fine delle guerre interne sanguinose che videro decimare i due casati di sangue reale e molte famiglie nobiliari feudali. All'ascesa al trono, i diritti ereditari di Enrico Tudor erano fragili. Così egli si impegnò in ogni modo, all'occorrenza anche con la forza, per difendere il suo regno appena fondato. Enrico Tudor si insediò con cerimonie sfarzose. Subito dopo convocò il parlamento affinché riconoscesse la legittimità della sua successione e neutralizzasse per legge il potere della grande nobiltà yorkista. Enrico Tudor assegnò prestigiose cariche di governo e amministrative alla nobiltà minore del suo schieramento e mise a tacere, con le buone e con le cattive, i nobili pretendenti dello schieramento opposto che si presentavano durante la prima fase del suo regno¹⁶¹. Inoltre Enrico Tudor stabilizzò il suo regno sposando Elisabetta di York, figlia, sorella e nipote, rispettivamente, di tre re: Edoardo IV, Edoardo V e Riccardo III d'Inghilterra e dalla quale ebbe quattro figli.

Fu Enrico VII a consolidare e rafforzare il ruolo della monarchia inglese garantendo il diritto di successione così che, alla sua morte, il suo secondogenito Enrico, potesse salire

¹⁶⁰ Una guerra che logorò entrambe i paesi e dalla quale nessuno dei due emerse vincitore militare anche se da un punto di vista territoriale la Francia conquistò tutti i territori in mano inglese tranne Calais che rimase in mano inglese fino al 1558.

¹⁶¹ Dei due pretendenti più famosi uno, Perkin Warbeck, fu giustiziato nel 1499; l'altro, Lambert Simnel, fu impiegato nelle cucine del palazzo reale come sguattero e in seguito come falconiere. Cfr. G.R. Elton, *England under the Tudors*, Methuen, London, 1974.

al trono incontestato quale erede legittimo della corona, vinta e mantenuta con tanto impegno dal padre¹⁶². Enrico VII lasciò al figlio un regno solido e ricco.

Nonostante i conflitti bellici interni ed esterni, l'Inghilterra del XV secolo aveva conosciuto un certo fermento intellettuale, specialmente per quanto concerne le questioni religiose, mettendo in discussione la cieca obbedienza a causa della corruzione del clero e della chiesa. John Wyclif, nobiluomo facoltoso e brillante accademico di Oxford, anticipando diverse delle critiche alla chiesa di Martin Lutero di un secolo più tardi, produsse la prima traduzione della Bibbia in lingua inglese. I sostenitori di Wyclif, i Lollard, divennero clandestini dopo una fallita insurrezione nel 1414 e rimasero in silenzio per oltre un secolo.

Le idee di Wyclif, però, si diffusero in tutta Europa, specialmente a Praga, dove ispirarono Jan Hus, condannato dal Concilio di Costanza del 1415 e bruciato al rogo nel luglio dello stesso anno. Anche Wyclif fu condannato anni dopo la sua morte dallo stesso Concilio e nel 1428 le sue spoglie mortali furono disseppellite dalla terra consacrata dove si trovavano da quasi cinquant'anni, bruciate e gettate nel fiume Swift.

Wyclif e il Movimento dei Lollard sono una dimostrazione eloquente dell'efficacia didattica delle scuole e delle università inglesi, e della vivacità intellettuale dell'Inghilterra nonostante la guerra e l'egemonia della chiesa in materia di istruzione. Le idee seminate da Wyclif e i Lollard si diffusero silenziosamente e senza clamore, contribuendo anche all'accettazione abbastanza pacifica della Riforma nel 1534 da parte del popolo.

Nello stesso periodo, il poeta William Langland scrisse un poema satirico dal titolo *Vision Concerning Piers Plowman*, nel quale condannava l'intera chiesa, dai monaci ai cardinali di Roma:

[...]I found there friars of all the four orders,
Preaching to the people for profit to themselves,
Explaining the Gospel just as they liked,
To get clothes for themselves they construed it as they
would.
Many of these master friars may dress as they will,
For money and their preaching both go together. [...]
Parsons and parish priests complained to the bishop
That their parishes were poor since the pestilence time,
And asked leave and licence in London to dwell

¹⁶² Il primogenito, Arthur, principe di Galles e sposo dell'Infanta di Spagna, Caterina d'Aragona, morì all'età di quindici anni e mezzo.

And sing requiems for stipends for silver is sweet [...]
 That cardinal are called for they hinge the gates
 Where Christ is in glory to close and to shut
 And to open it to them and show heavenly bliss.
 But of cardinals at Rome that received that name
 And power presumed in them a pope to make,
 That they have Peter's power deny it I will not;
 For to love and learning that election belongeth,
 Therefore I can, and yet cannot of that court speak more.

Questi erano tutti segnali dell'animosità nei confronti della chiesa che serpeggiava tra gli inglesi molto tempo prima del regno di Enrico VIII. Anche la grande opera poetica di Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, è piena di commenti ironici che hanno come bersaglio membri del clero, il cui vestiario, comportamento e moralità si contrappongono in maniera stridente con la loro missione. I ritratti dettagliati della Priora e del Frate presentati nel prologo nel *middle-english* dell'autore ne sono il miglior esempio:

Ther was also a Nonne, a PRIORESSE,
 That of hir smylyng was ful symple and coy; Hir gretteste
 ooth was but by Seinte Loy; And she was cleped Madame
 Eglentyne. Ful weel she soong the service dyvyne, Entuned in
 hir nose ful semely, And Frenssh she spak ful faire and
 fetisly, After the scole of Stratford-atte-Bowe,
 For Frenssh of Parys was to hir unknowe.
 At mete wel ytaught was she with alle: She leet no morsel
 from hir lippes falle, Ne wette hir fyngres in hir sauce
 depe; Wel koude she carie a morsel, and wel kepe That no
 drope ne fille upon hir brist.
 In curteisie was set ful muche hir list. Hire over-lippe wyped
 she so clene
 That in hir coppe ther was no ferthyng sene Of grece, whan
 she dronken hadde hir draughte.
 Ful semely after hir mete she raughte. And sikerly, she was
 of greet desport, And ful plesaunt, and amyable of port, And
 peyned hir to countrefete cheere Of court, and been estatlich
 of manere, And to ben holden digne of reverence. But, for to
 speken of hir conscience, She was so charitable and so pitous
 She wolde wepe, if that she saugh a mous Kaught in a trappe,
 if it were deed or bledde. Of smale houndes hadde she, that
 she fedde With rosted flessh, or milk and wastel-breed. But
 soore weep she if oon of hem were deed, Or if men smoot it
 with a yerde smerte;
 And al was conscience, and tendre herte. Ful semyly hir
 wympul pynched was, Hire nose tretys, hir eyen greye as
 glas,
 Hir mouth ful smal, and therto softe and reed; But sikerly she
 hadde a fair forheed; It was almoost a spanne brood, I

trowe;For, hardily, she was nat undergrowe.Ful fetys was hir
cloke, as I was war;Of smal coral aboute hir arm she bar
A peire of bedes, gauded al with grene,An theron heng a
brooch of gold ful sheene,On which ther was first write a
crowned A,

And after *Amor vincit omnia*.

[...]

A FRERE ther was, a wantowne and a merye
A lymytour, a ful solempne man.
In alle the ordres foure is noon that kan
So muchel of daliaunce and fair langage.
He hadde maad ful many a mariage
Of yonge wommen at his owene cost.
Unto his ordre he was a noble post,
And wel biloved and famulier was he
With frankeleyns overal in his contree,
And eek with worthy wommen of the toun;
For he hadde power of confessioun,
As seyde hymself, moore than a curat,
For of his ordre he was licenciat.
Ful swetely herde he confessioun,
And plesaunt was his absolucioun:
He was an esy man to yeve penaunce,
Ther as he wiste to have a good pitaunce.
For unto a povre ordre for to yive
Is signe that a man is wel yshryve;
For, if he yaf, he dorste make avaunt,
He wiste that a man was repentaunt;
For many a man so harde is of his herte,
He may nat wepe, al thogh hym soore smerte;
Therefore in stede of wepyng and preyeres
Men moote yeve silver to the povre freres.
His typet was ay farsed ful of knyves
And pynnes, for to yeven yonge wyves.
And certainly he hadde a murye note:
Wel koude he synge, and pleyen on a rote;
Of yeddynges he baar outrely the pris.
His nekke whit was as the flour-de-lys;
Therto he strong was as a champioun.
He knew the tavernes wel in every toun
And everich hostiler and tappestere
Bet than a lazar or a beggestere;
For unto swich a worthy man as he
Acorded nat, as by his facultee,
To have with sike lazars aqueyntaunce.
It is nat honeste, it may nat avaunce,
For to deelen with no swich poraille,
But al with riche and selleres of vitaille.
And over al, ther as profit sholde arise,
Curteis he was, and lowely of servyse.
Ther nas no man nowher so vertuous.
He was the beste beggere in his hous;

(And yaf a certeyn ferme for the graunt
 Noon of his brethren cam ther in his haunt;)
 For thogh a wydwe hadde noght a sho,
 So plesaunt was his "*In principio*"
 Yet wolde he have a ferthyng, er he wente;
 His purchas was wel better than his rente.
 And rage he koude, as it were right a whelp.
 In love-dayes ther koude he muchel help,
 For there he was nat lyk a cloysterer
 With a thredbare cope, as is a povre scoler,
 But he was lyk a maister or a pope;
 Of double worstede was his semycope,
 That rounded as a belle out of the presse.
 Somwhat he lipped for his wantownesse
 To make his Englissh sweete upon his tonge;
 And in his harpyng, whan that he hadde songe,
 Hise eyen twynkled in his heed aryght
 As doon the sterres in the frosty nyght.
 This worthy lymytour was cleped Huberd.

Nonostante le critiche, la chiesa e i membri del clero continuavano a comportarsi in maniera sfacciatamente scandalosa come la "Priora" e il "Frate" i quali, nei ritratti verbali magistralmente ironici di Chaucer, sembrano la personificazione della negazione della regola degli ordini di appartenenza.

Come quasi tutti i personaggi ecclesiastici chauceriani dei *Tales*, il clero inglese dei secoli XIV, XV e XVI abusava della propria posizione. Utilizzava l'istruzione formale ricevuta nelle *grammar* e *monastic schools* per arricchirsi, praticando la simonia, vendendo reliquie di dubbia provenienza e indulgenze, dimentico dei voti di povertà, senza voler menzionare la castità.

Durante il regno di Enrico VII e all'inizio del regno di suo figlio, idee di riforma provenienti dal continente approdarono anche in Inghilterra dove presero piede con facilità, dato il forte sentimento anticlericale che già circolava.

Le teorie di Lutero erano incendiarie e si diffusero con rapidità. Ironia della sorte, uno dei primi intellettuali inglesi che rifiutò pubblicamente le tesi dell'agostiniano tedesco fu Enrico VIII, il re giovane e dotto (probabilmente assistito da Thomas More), che nel 1521 ricevette dal papa un riconoscimento ufficiale e il titolo di *Fidei Defensor*, dicitura che appare tutt'oggi su tutte le monete inglesi. Solo sei anni più tardi quando Enrico VIII, desideroso di divorziare dall'allora quarantenne Caterina d'Aragona Infante di Spagna vedova del principe Arthur e madre della sua unica figlia legittima, Maria Tudor, perché

incapace di dargli un erede maschio e perché il re si era perdutamente invaghito della giovane e astuta Anna Bolena, si rivolse a Clemente VII per ottenere l'annullamento del matrimonio "peccaminoso" con la vedova del fratello. La risposta fu un rifiuto categorico, anche se allora i papi erano soliti concedere il divorzio ai regnanti con una certa facilità. Il divorzio negato si deve in particolare al fatto che le truppe del giovane nipote di Caterina, l'imperatore Carlo V, avevano invaso Roma e tenevano sotto scacco il papa.

Carlo aveva espresso il suo disappunto e il papa rispose al re d'Inghilterra in base ai dettami dell'imperatore. In Inghilterra, la giovane Anna si negava al re, promettendo di concedersi solo dopo il matrimonio. Enrico VIII era obbligato a cercare una soluzione diversa, per cui, con l'aiuto di Thomas Cranmer, che gli propose un approccio giurisprudenziale, e dopo una lunga lotta con Caterina e i tribunali, giunse nel 1534 alla soluzione proclamandosi capo della Chiesa d'Inghilterra con l'*Act of Supremacy*, convolando a nozze tardive con Anna, che nel frattempo si era concessa ed aspettava la futura regina Elisabetta I.

La rottura con Roma ebbe un impatto devastante sullo status della Chiesa in Inghilterra e vide la dissoluzione, la distruzione anche materiale dei monasteri che durò dal 1536 al 1540, e il sequestro di tutto il loro patrimonio terriero. Insieme ai monasteri vennero distrutte anche le scuole.

Nonostante l'Atto di Supremazia e la confisca del patrimonio ecclesiastico, Enrico VIII non fu mai un protestante convinto, per cui alla sua morte neanche il Paese si poteva definire protestante. Anche se la maggioranza della popolazione si era conformata alle leggi volute dal re, soprattutto per paura, visto che Enrico VIII in maniera schizofrenica, fece giustiziare sia cattolici sia protestanti. Esempio furono i cattolici dello Yorkshire coinvolti nello sfortunatissimo *Pilgrimage of Grace* del 1537; il suo ex-cancelliere Thomas More, il vescovo Fisher e Anne Askew:

Henry himself had never approved of Lutheranism. In spite of all he had done to reform the church of England, he was still Catholic in his ways and determined for the present to keep England that way. Protestant heresies would not be tolerated, and he would make that very clear to his subjects¹⁶³.

¹⁶³ A. Weir, *The Six Wives of Henry VIII*, Bodley Head, Londra, 1991, p. 518.

Most people conformed, but here were exceptions. Sir Thomas More and Bishop Fisher had no trouble with the new succession, but as good Catholics, they could not agree that the first marriage was invalid. Eventually, they were convicted of treason on perjured evidence and beheaded. Many clergy resisted, preaching against the changes. A series of rebellions, known as the Pilgrimage of Grace, erupted across the North of England. Some of the rebels' demands were religious and some, economic. The rebels seem to have felt that if Henry would only listen to his people and dismiss the "evil" advisors of the Boleyn faction, he would go back to his wife and his religion. Because Henry did not have an army large enough to crush the rebels, he prevaricated, making some concessions until he could raise more forces. In the spring of 1537, he crushed the Pilgrimage of Grace, executing some 180 people. Henry's reaction to the Pilgrimage of Grace reminds us that Tudor rule was firm, ruthless, and unscrupulous. Henry was ultimately in control but willing to allow his advisors to take the blame for unpopular policies¹⁶⁴.

Durante il regno di Enrico VIII alcune delle scuole chiuse da lui come Durham, Canterbury e Rochester, furono rifondate nel 1541 insieme ad altre create *ex novo* come Chester, Gloucester Peterborough e Worcester.

Durante il regno di Edoardo VI, suo erede, moltissime altre scuole furono aperte: Sherborne School nel 1550; King Edward VI Grammar School a Chelmsford nel 1551; King Edward VI Grammar School a Louth nel 1551; Shrewsbury School nel 1552; King Edward's School a Bath nel 1552 e King Edwards School a Birmingham nel 1552.

Anche durante la breve parentesi di restaurazione cattolica, Maria I e il consorte Filippo di Spagna rifondarono alcune delle scuole dissolte da Enrico VIII, come ad esempio la St. Peter's School di York¹⁶⁵. Durante il regno di Elisabetta I furono fondate alcune della *public schools* considerate oggi di maggior pregio, come Harrow e Rugby.

Fu durante l'era elisabettiana che il segretario di Stato della regina Elisabetta I, Sir William Cecil, capì l'importanza dell'istruzione quale strumento di conversione al protestantesimo, bastione di difesa della nuova religione e, di rimando, del regno d'Inghilterra costretto a difendersi contro le potenze cattoliche estere, come la Francia, la

¹⁶⁴ R. Bucholz, *A History of England from the Tudors to the Stuarts*, cit., p. 53.

¹⁶⁵ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 28.

Scozia di Maria Stuarda e contro l'agire clandestino delle minoranze cattoliche operanti sul territorio inglese¹⁶⁶.

Molti sudditi benestanti dell'epoca, ricchi mercanti e artigiani, protestanti convinti, contribuirono alla fondazione delle scuole, come il droghiere Lawrence Sheriff di Rugby, che nel 1567 finanziò la fondazione nella propria città della scuola che porta il nome del luogo.

Il fenomeno delle scuole fondate grazie a lasciti e donazioni generose di cittadini anglicani si diffuse per tutto il regno in modo che prima della fine dell'era elisabettiana verso il 1600 se ne contavano ben 542.

Ma ben presto un'altra minaccia alzava la testa: quella dei puritani, che consideravano la riforma anglicana troppo blanda e cominciavano a rivendicare maggiore rigore e la fine del sistema episcopale, troppo simile a quello di Roma¹⁶⁷.

I puritani, come anche i cattolici, esclusi dai luoghi di studio riservati ai soli anglicani, fondarono istituti d'istruzione propri meno aristocratici, dove i programmi di studio contemplavano materie scientifiche e discipline pratiche come agricoltura e commercio¹⁶⁸. Fiorirono durante l'interludio repubblicano cromwelliano e si basavano su principi tratti dagli scritti di Bacon e Comenius. Purtroppo dopo la restaurazione della monarchia nel 1660, si cercò di tarpare le ali a questi progetti ambiziosi. I presbiteriani facoltosi e i membri benestanti degli altri culti non conformisti crearono un fondo comune fondando le proprie scuole private in tutto il regno. Il governo monarchico e anglicano cercò di impedire la fondazione di questi istituti privati proibendo ai *dissenters* di insegnare, pena una multa da quaranta sterline (lo stipendio medio annuale di un insegnante): ma questi continuarono imperterriti anche se con grande difficoltà¹⁶⁹, come fecero i cattolici che istruivano i figli a casa oppure li inviavano a studiare in Francia, in Spagna e a Roma.

Una consuetudine che per certi versi creò un precedente del viaggio quale esperienza educativa, che i giovani protestanti inglese delle *public schools* avrebbero ben presto cominciato a emulare, creando la moda del *Grand Tour*.

¹⁶⁶ Cfr. W.H.G. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, cit.

¹⁶⁷ Ivi, pp. 6-9.

¹⁶⁸ Ivi, p. 22.

¹⁶⁹ Ivi, p. 29.

Non è a caso che il primo libro d'istruzioni per giovani "turisti" fosse di un sacerdote cattolico, Richard Lassels, il quale coniò il termine *Grand Tour* e scrisse *Voyage or a Complete Journey through Italy*, pubblicato a Parigi nel 1670 dopo cinque anni di esperienze quale tutor di giovani cattolici delle isole britanniche che si recavano in continente per motivi di studio, e che sosteneva la validità educativa del viaggio come coronamento dell'esperienza formativa di ogni giovane gentiluomo.

La maggioranza dell'élite inglese continuò a frequentare le scuole anglicane di stampo tradizionale, a difesa della religione di Stato e dello *status quo*, ma questi istituti dovettero cambiare assetto e atteggiamento a seguito delle esperienze traumatiche delle rivoluzioni americana e francese, a causa dell'impatto dell'industrializzazione sull'assetto sociale e la nascita e l'espansione delle nuove classi alto e medio borghesi, che volevano per i propri figli un'istruzione pari a quella impartita da diversi secoli ai figli dell'aristocrazia.

3.7 L'*ethos* e i *curricula*: i metodi didattici delle *public schools* dal XVI al XIX secolo

Nel 1885 la casa editrice Walter Scott di Londra pubblicava una bibliografia del generale Gordon affinché i giovani potessero leggere, ispirarsi ed emulare i valori nobili di obbedienza e umiltà, dedizione agli altri e a Dio, espressi dall'eroica morte del generale a Khartoum nel gennaio del 1885¹⁷⁰: un elenco dei valori chiamati *public school ethos* e impartiti ai bambini e ai giovani che frequentavano le *Preparatory* e *Public Schools* inglesi in epoca vittoriana.

Questo *ethos* aveva radici remote nella Riforma Anglicana del XVI secolo con ramificazioni più recenti nella presunzione di superiorità anglosassone degli inglesi protestanti colonizzatori di terre in tutti i continenti, giocatori leali di rugby e cricket, ligi alle regole del *fair play*, del *muscular Christianity*, coraggiosi ad ogni costo, razionali, controllati, non inclini a espressioni di emotività, come il modello proposto in termini

¹⁷⁰ Diversi critici di storia militare e politica ritengono che si trattava di una morte inutile ed evitabile, dovuta in gran parte all'incompetenza di Gordon stesso, alla sua presunzione e al suo senso "British e Anglo-Sassone" dell'onore: «Alien to the subtleties of civilised statesmanship...unamenable to official control... [and] incapable of the skilful management of delicate situations». L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 255.

ironici nella poesia *Keep a Stiff Upper Lip*¹⁷¹ della scrittrice proto-femminista statunitense Phoebe Cary:

There has something gone wrong,
My brave boy, it appears,
For I see your proud struggle
To keep back the tears.
That is right. When you cannot
Give trouble the slip,
Then bear it, still keeping
'A stiff upper lip'.

Though you cannot escape
Disappointment and care,
The next best thing to do
Is to learn how to bear.
If when for life's prizes
You're running, you trip,
Get up, start again –
'Keep a stiff upper lip!'

Let your hands and your conscience
Be honest and clean;
Scorn to touch or to think of
The thing that is mean;
But hold on to the pure
And the right with firm grip,
And though hard be the task,
'Keep a stiff upper lip!'

Through childhood, through manhood,
Through life to the end,
Struggle bravely and stand
By your colors, my friend.
Only yield when you must;
Never 'give up the ship',
But fight on to the last
'With a stiff upper lip'.

Questi valori erano necessari al nuovo Impero della fine dell'Ottocento poiché c'era bisogno di quadri rappresentanti leali della corona per gestire gli interessi diretti del Regno Unito nelle colonie.

¹⁷¹ L'espressione "stiff upper lip" è sinonimo di contegno, autocontrollo e non manifestazione dei propri sentimenti: uno dei valori impartiti nelle *public schools*. Era considerato un marchio di vero coraggio virile. Nel libro *Stiff Upper Lip*, l'autore Alex Renton ci informa che Cary "was a well-known American poet and an early advocate for women's rights. The first recorded use of the phrase 'stiff upper lip' was in the United States in 1815". Cfr. A. Renton, *Stiff Upper Lip*, Weidenfeld & Nicolson, Londra, 2017.

Nei secoli XV-XVIII, le *public schools* si erano impegnate piuttosto a plasmare gentiluomini i quali, con una solida istruzione classica e l'esperienza del *Grand Tour*, potessero gestire le proprie ingenti proprietà terriere come tanti Fitzwilliam Darcy di *Pride and Prejudice*, comportarsi degnamente nei salotti e nel parlamento, amministrare la legge e mantenere l'ordine pubblico a favore dello *status quo* in qualità di *justices of the peace* e nei ranghi più elevati dell'esercito e della chiesa.

Con l'industrializzazione della Gran Bretagna e l'espansione delle colonie, servivano non solo gentlemen di nobile discendenza e impeccabili maniere in patria, ma anche servitori dello Stato - anche di provenienza borghese, disposti a stabilirsi lontano da casa e impegnarsi per conto della sovrana e della nazione. Ora, l'*ethos* che prima focalizzava il comportamento signorile, pur non tralasciandolo, cominciava a enfatizzare maggiormente la sportività, la virilità, la *manliness*, per preparare gli studenti, una volta diplomati, a una vita di servizio a favore dell'impero, come « a christian gentleman who played by the rules, and whose highest aim was to serve others»¹⁷²:

Many a lad who leaves an English public school disgracefully ignorant of the rudiments of useful knowledge, who can speak no language but his own, and writes that imperfectly, to whom the noble literature of his country and the stirring history of his forefathers are almost a sealed book, and who has devoted a great part of his time and nearly all his thought to athletic sports, yet brings away with him something beyond all price – a manly straightforward character, a scorn for lying and meanness, habits of obedience and command and fearless courage. Thus equipped, he goes out into the world, and bears a man's part in subduing the earth, ruling its wild folk, and building up the Empire... The Rev. T. L. Papillon, 'The Public Schools and Citizenship'¹⁷³.

Dopo la prima guerra mondiale, però, questi valori persero di efficacia grazie anche alla veridicità di molte cronache dirette dal fronte: le poesie di *War Poets* come Wilfred Owen e Siegfried Sassoon e le condizioni fisiche e mentali dei molti veterani feriti nel corpo e nell'anima.

¹⁷² L. James, *The Rise and Fall of the British Empire*, Abacus, Londra, 1994, p.207.

¹⁷³ A. Renton, *Stiff Upper Lip*, cit., p. 7.

La mentalità dello *stiff upper lip* poco poté al cospetto di tanti giovani martoriati; nello spazio di soli quattro anni di esperienza bellica, la concezione di *manliness* cambiò i propri parametri radicalmente. Sulla scia della Grande Guerra, infatti, molte degli ideali ereditati dal tardo romanticismo positivista vittoriano si misero in discussione insieme a tutte le vecchie certezze ottocentesche, anch'esse in crisi.

Anche la figura del colonizzatore inglese rigoroso e competente perse di fascino e prestigio, in letteratura sbiadiva addirittura, rivelando la meschinità e la pochezza umana di alcuni dei servitori dello Stato come attestano romanzi come *Passage to India* di Edward Morgan Forster (*alumnus* di Tonbridge), saggi come *Shooting an Elephant* di George Orwell (*alumnus* di Eton) e novelle come *The Door of Opportunity* di William Somerset-Maugham (*alumnus* di King's School Canterbury).

Quando discutiamo della formazione dei bambini e degli adolescenti, parliamo anche del tipo di adulto che il sistema produce e il tipo di adulto che i genitori o i tutori sperano che la scuola restituisca alla società alla fine del processo educativo formale. Le persone sono generalmente d'accordo a proposito delle qualità sociali e umane da augurarsi per un figlio: la sicurezza, la capacità di amare, di godersi la vita, di agire con responsabilità e così via, ma su come raggiungere questi obiettivi non si è sempre concordi, né sui percorsi da seguire o i mezzi e gli strumenti di cui avvalersi.

Per secoli, come afferma Gathorne-Hardy, dopo la Riforma protestante, a prescindere dagli sviluppi scientifici, tecnologici, sociali e intellettuali che l'Inghilterra conobbe, la scuola inglese proseguì senza tenerne conto:

Intellectual developments - indeed all intellectual developments - were almost entirely ignored by the grammar schools. At around 1520 they became rooted to the spot, some of them scarcely to budge till the 20th century. Indeed, traces of the Latin and Greek Ice Age can still be detected: Winchester didn't have a proper English department till the 1960s¹⁷⁴.

I programmi scolastici rimasero quasi sempre “congelati” in una sorta di “età del ghiaccio”, intorno all'insegnamento dei classici, in alcuni casi fino al secolo scorso in scuole della statura sociale di Winchester, per esempio.

¹⁷⁴ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 25.

Non solo, nonostante il fatto che la lingua inglese, a partire dal tardo XVI secolo, fosse diventata la lingua della chiesa, dell'amministrazione e la lingua veicolare delle scuole e delle università, lo studio dell'"Inglese" non figurava nei *curricula*.

Secondo alcuni commentatori, come il poeta crepuscolare preromantico William Cowper, appena un *alumnus* su cinquanta di coloro che avevano frequentato Eton o Westminster era capace di parlare e scrivere l'inglese correttamente, ed è probabile che questo valesse anche per le altre scuole di prestigio. Per questo motivo, si ipotizza, ci fu la standardizzazione dell'ortografia, della punteggiatura e dell'uso appropriato dei termini inglesi solo alla fine del XVIII secolo¹⁷⁵.

Ci furono naturalmente delle eccezioni e in alcune scuole, come Christ's Hospital, si offriva già nel XVI secolo un sillabo di studio dell'inglese abbastanza vasto. Questa scuola ebbe diverse succursali, conosciute come *Bluecoat schools* per il colore dell'uniforme.

Anche se tutte le scuole insegnavano altre materie, oltre alle lingue classiche, le discipline fondamentali rimasero il latino, a volte il greco e l'ebraico antico. Il Dottor Sleath, uno dei presidi ottocenteschi della scuola di St. Paul's, con curriculum basato sullo statuto interno del 1509, ebbe a dire a un genitore nel 1837 che il programma della scuola era rigorosamente "classico" e che gli alunni erano liberissimi, nei pomeriggi liberi (tre alla settimana), di farsi istruire privatamente a casa in altre materie:

At St. Paul's we teach nothing but the classics, nothing but Latin and Greek. If you want your son to learn anything else you must have him taught at home, and for this purpose we give three half-holidays a week¹⁷⁶.

Lo studio dei classici, a giudicare dai libri di teoria e di esercizi dei secoli XVI-XIX, nonché dai resoconti di alunni e di ex alunni dell'epoca, era noia e fatica, un apprendimento mnemonico - analisi grammaticale, analisi del periodo, traduzioni dell'*Iliade*, dell'*Eneide et alia* - senza acquisire una conoscenza profonda e critica della realtà culturale dalla quale erano scaturiti i testi e le lingue oggetto di studio.

Un metodo didattico degno quindi, del "pedagogo" Mr. M'Choakumchild nel romanzo *Hard Times* di Dickens, basato sulla spiegazione, sulla ripetizione, sulla

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Ibidem.

memorizzazione acritica delle regole di morfologia e di sintassi, mentre gli errori o i vuoti di memoria si punivano con le percosse, a volte feroci e sadiche¹⁷⁷.

Nonostante l'angustia dei *curricula*, le famiglie che contavano o che cercavano di contare socialmente iscrivevano i propri figli in questi istituti a pagamento, spesso a convitto, non solo perché distanti da casa, ma anche perché si credeva che un'esperienza dura e spartana avrebbe "costruito il carattere" del futuro uomo forte e virile. Spesso invece il sistema spezzava lo spirito, danneggiandolo in maniera irreparabile:

Boarding schools don't 'build character' or 'make the man',
they break the child, and replace it with a coat of armour
filled with fear, loneliness and alienation.
A former pupil of a major public school.

This notion that boarding schools have created misfits and
maladaptive personalities is a fallacy. If these so-called
Boarding School Survivors had not been damaged by
boarding school they would have been damaged by
something else¹⁷⁸.

Quando i ragazzi venivano allontanati da casa troppo giovani, sostiene Vyvyan Brendon citando le parole di William Makepeace Thackeray che fu inviato tutto solo sulla diligenza pubblica, all'età di sei anni alla Charterhouse School di Londra, i danni sulla psiche erano più profondi:

Twang goes the horn: up goes the trunk: down come the
steps. Bah! I see the autumn evening: I hear the wheels now:
I smart the cruel smart again: and boy or man, have never
been able to bear the sight of people parting from their
children¹⁷⁹.

Per secoli l'élite inglese, i genitori dei giovani da formare alle *grammar schools* di epoca Tudor e Stuart prima e alle *public schools* dell'era vittoriana dopo, non sembravano interessarsi tanto al profitto scolastico, ai *curricula* accademici, quanto alla formazione della personalità dei figli, la creazione del *gentleman* prima e del *muscular christian*, del "vero uomo" e dell'ottimo servitore dello Stato poi. La scuola del figlio si sceglieva,

¹⁷⁷ Ivi, p. 29.

¹⁷⁸ N. Duffell, *The Making of Them*, Lone Arrow Press, Londra, 2000, p. 31.

¹⁷⁹ V. Brendon, *Prep school Children*, Continuum Books, Londra, 2009, p. 9.

specialmente dopo l'era del Dottor Arnold, in base allo spazio e l'importanza che accordava alla pratica ginnica e sportiva e alla sua reputazione di severità e austerità di trattamento, che molti credevano sarebbe stato “the making of them”.

La durezza del trattamento riservato dai collegi ai ragazzi, mandati via ancora bambini in luoghi lontani da casa e per un periodo medio di otto-dieci anni e che spesso era intollerabile. La mancanza di privacy, il pessimo vitto, la disciplina quasi sempre gratuitamente crudele, l'atmosfera impersonale, l'assenza di calore fisico e psicologico e la presenza ravvicinata di persone sgradevoli, facevano di queste scuole elitarie e costose: qualcosa che rassomigliava, come commenta Gathorne-Hardy, ad un campo di prigionia, se non addirittura ad un lager¹⁸⁰.

Resoconti della vita nei collegi prima del secolo XVII sono rari, ma in base a diversi frammenti documentari, si può costruire una specie di “collage” credibile, anche se parziale.

Nel secolo XVI, a Eton i ragazzi si alzavano alle cinque del mattino, mentre i convittori di Westminster dormivano in piccoli letti di legno, in file ravvicinate sistemate in enormi cameroni pieni di spifferi, con finestre spesso prive di vetri. I ragazzi si lavavano all'alba con acqua gelida portata nei dormitori in secchi dalla pompa in cortile.

Un'impressione di grande freddo, di privazione e di sofferenza sia fisica, sia psicologica. Stessa situazione descritta da Charlotte Brontë presso l'istituto di Lowood in *Jane Eyre*, anche se in questo caso si tratta di un convitto per le figlie orfane di pastori anglicani e probabilmente frutto delle esperienze autobiografiche dell'autrice e delle sue sorelle che erano state tutte in collegio. Alcune scuole private istituite a puri fini di lucro, diversamente dalle *public schools*, erano regolamentate per statuto interno e minuziosamente controllate da un consiglio di amministrazione, la situazione era spesso peggiore e non meno orrenda di quanto narrato in *Nicholas Nickleby* da Charles Dickens.

3.8 La violenza fisica e psicologica nelle *public schools* tra il XVI e il XIX secolo

Uno dei misteri irrisolti della vita degli inglesi, secondo A.N. Wilson, è l'abitudine di genitori normalmente (o almeno apparentemente) gentili di affidare i figli amatissimi ai rigori, spesso indescrivibili, di una *preparatory* o *public school* a regime convittuale, allontanandoli dagli affetti familiari e dal conforto della propria casa in tenera età, pur

¹⁸⁰ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., pp. 33-34.

sapendo, perché quasi sempre reduci essi stessi dello stesso trattamento, che l'esperienza comporterà, oltre al trauma della separazione, atti di violenza fisica, di bullismo e sottomissione al costume del "fagging"¹⁸¹ e, a volte, di sodomia¹⁸².

La prima violenza è quindi quella psicologica perpetrata dai genitori stessi i quali, non per alcun bisogno reale ma per conformarsi alle norme della classe di appartenenza, consapevolmente allontanavano i figli in maniera traumatica prima che il loro carattere si fosse formato.

In particolare, ci si meraviglia, sostiene Alex Renton¹⁸³, delle madri con le quali, per convenzione sociale, i ragazzi sono soliti avere un rapporto affettivamente più intimo di quello col *pater familias*. Molti si chiedono, come nei secoli XVIII, XIX e XX, le madri possano aver affidato i figli, a gente sconosciuta e sostenitrice di un regime fondato, per consuetudine e a volte per vanto, sulla violenza tra docenti e discenti, tra pari età, tra allievi senior e allievi junior.

Si fa fatica a comprendere perché donne istruite, colte, possano abbandonare, volontariamente, la propria prole ancora fragile e immatura alla violenza psicologica e fisica dei convitti, quando potrebbero, in alternativa, iscriverla presso una scuola non-residenziale nei pressi di casa propria, almeno fino alla pubertà dei ragazzi.

Chissà perché, si chiede Renton con una domanda retorica, gli insegnanti e i tutori (*housemasters and housemistresses*¹⁸⁴) raramente mandano i propri figli in convitto prima dell'età di tredici anni.

La risposta scontata potrebbe essere perché conoscono troppo bene le sofferenze dei bambini affidati alle loro cure per sottoporre i propri figli a un dolore così straziante e psicologicamente nocivo.

Sanno anche, continua Renton, quanti genitori usufruiscono del convitto come parcheggio¹⁸⁵ per liberarsi dal peso delle cure a lungo termine che la genitorialità responsabile comporta. Una forma crudele di egoismo, come sostiene lo scrittore e

¹⁸¹ Un'usanza nelle scuole, specialmente nelle *preparatory* e *public schools*, dove i ragazzi più giovani devono servire gli studenti più grandi, compiendo compiti come lucidare le loro scarpe, preparare le loro merende perfino sottoporsi ad ogni tipo di offesa e abuso, compresi la flagellazione e la sodomia. Questo sistema rassomiglia al trattamento riservato ai più deboli in ambienti come il carcere o la caserma.

¹⁸² A.N. Wilson, *The Victorians*, cit. p. 278.

¹⁸³ A. Renton, *Stiff Upper Lip*, cit., p. 20.

¹⁸⁴ I responsabili delle "case" alle quali i ragazzi vengono assegnati, come illustrato nei libri e nei film di Harry Potter, dove il "cappello discernente" sceglie a quale delle quattro "case" di Hogwarts, Gryffindor, Ravenclaw, Slytherin, e Hufflepuff, assegnare i neo-iscritti.

¹⁸⁵ Renton usa addirittura la parola *dump*, discarica, citando un insegnante da lui intervistato.

sceneggiatore William Boyd, il quale conobbe ben dieci lunghissimi anni di “reclusione forzata” presso la prestigiosissima *public school* di Gordonstoun¹⁸⁶, una delle più costose al mondo.

Altri autori, come Duffell, sono meno categorici di Boyd e Renton nel giudicare le madri, sostenendo che la scelta del convitto può essere dettata da un conformismo passivo, da un’ubbidienza non meditata alla “norma sociale “ della propria classe o banalmente all’incapacità di contrastare le decisioni del capo famiglia, specialmente quando si tratta dell’istruzione dei maschi:

Mothers may not have been thinking at all, but were simply following convention. Most would have been unable to go against the wishes of their husbands, especially if a boy child was involved¹⁸⁷.

Il costume di inviare i figli lontano per motivi di studio nasce, cresce e diventa pratica diffusa durante i regni del casato di Hannover anche se, in epoca feudale, la nobiltà era solita affidare i figli ad altri lord e baroni perché apprendessero le competenze pratiche e i codici di comportamento e d’onore del proprio ceto cavalleresco.

Anche allievi delle classi subalterne, scelti dalle antiche scuole ecclesiastiche e monastiche (*grammar* e *choir schools*) prima della riforma protestante, erano obbligati a dimorare, se non presso l’istituto frequentato, almeno in alloggi nella città dove si trovava la scuola. Nel XVIII secolo, e fino allo sviluppo della rete ferroviaria britannica nell’Ottocento, quando divenne più facile spostarsi, si trattava di una necessità pratica e reale perché, il più delle volte residenze dove vivevano i figli dei “primi del reame” erano sparse in tutta la Gran Bretagna rurale, “via dalla pazza folla”¹⁸⁸, lontane dalle città e dalle scuole. Dopo una prima fase d’istruzione di base ad opera di un precettore privato, si riteneva necessario fare completare l’educazione ai primogeniti e ai cadetti delle famiglie più potenti e in vista in una *grammar* o *public school* e quindi le università di Oxford o di Cambridge. Infine la formazione era da perfezionare con l’esperienza del *Grand Tour* di durata almeno di un anno.

¹⁸⁶ La *public school* scozzese più rinomata che ci sia, frequentata dall’attuale Principe di Galles Carlo e dai fratelli, su raccomandazione del padre il Principe Filippo d’Edimburgo, patrono dell’istituto, contro il parere della nonna, la Regina Madre, che avrebbe preferito che i nipoti frequentassero Eton, vicino a Windsor. Il principe, anche se entrò alla scuola adolescente, fu tormentato più degli altri ragazzi e ne soffrì moltissimo.

¹⁸⁷ N. Duffell, *The Making of Them*, cit., p. 42.

¹⁸⁸ Dal titolo del romanzo di Thomas Hardy *Far from the Madding Crowd*.

L'allontanamento era un fenomeno che col tempo, e specialmente in epoca vittoriana, divenne uno *status symbol* tra le classi superiori l'espansione dell'impero richiedeva funzionari e amministratori preparati e pronti a vivere lontano dalle proprie famiglie i quali a loro volta, erano costretti ad allontanare i figli.

Moltissimi furono, infatti, gli amministratori britannici residenti nelle colonie i quali, per dare un'istruzione "all'inglese" ai figli, si videro costretti a lasciarli o inviarli in patria perché ricevessero, come nel caso dello scrittore inglese William Makepeace Thackeray, nato a Calcutta nel 1811, un'educazione conforme alla loro "etnia" e al loro status.

Anche l'esigua minoranza britannica di fede cattolica dovette, per secoli e non per scelta, fare educare i figli in terra straniera, in Francia e nelle Fiandre, a causa delle leggi anticattoliche che rimasero in vigore fino al 1829. Con l'emancipazione dei cattolici, sigillata dal *Catholic Relief Act* di quell'anno¹⁸⁹, approvato in parlamento, sia dai comuni sia dai lord, grazie all'impegno del "liberatore", avvocato irlandese Daniel O'Connell, che l'*establishment* britannico, memore della rivoluzione francese e dell'insurrezione irlandese del 1798, decise di "accontentare" affinché non capeggiasse una rivolta armata anti-britannica del popolo irlandese che lo idolatrava, cosa che il pacifico O'Connell, vissuto in Francia durante il Terrore francese, e nemico della violenza fisica, non aveva nessuna intenzione di condurre¹⁹⁰.

Non risulta, però, che le scuole cattoliche ebbero un impatto significativo sulle *public schools* anglicane durante l'epoca vittoriana. Infatti il sentimento anti-cattolico era particolarmente forte grazie al plurisecolare odio contro i "papisti" seminato in epoca Tudor, alla riluttante emancipazione dei cattolici¹⁹¹, alla conversione alla religione di Roma di due alti prelati anglicani, H.E. Manning e J.H. Newman diventati anche cardinali¹⁹² e all'immigrazione dall'Irlanda verso le città industriali inglesi di "orde" di poveri cattolici temuti perché diversi e perché "rubavano posti di lavori" agli inglesi autoctoni, anglosassoni.

¹⁸⁹ E.R. Norman, *Anti-Catholicism in Victorian England*, Allen and Unwin, Crows Nest, 1968, p. 63, pp. 61-85.

¹⁹⁰ Cfr. *Supra*.

¹⁹¹ Cfr. E.R. Norman, *Anti-Catholicism in Victorian England*, cit.

¹⁹² Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit.

Il grande exploit dei convitti elitari si ebbe in epoca vittoriana, tra gli anni 1840 e 1870, alimentato dalla crescita della nuova classe alto borghese che, in particolare, volle un'istruzione consona per i figli "snob"¹⁹³, paragonabile a quella dei "nob".

Dopo le riforme introdotte dalla Commissione Clarendon, che costrinse le antiche scuole come Rugby, Eton, Harrow e Winchester a modificare i programmi e moderare, riuscendoci solo in parte, la violenza alla quale erano tradizionalmente avvezze, nacquero altre scuole di pregio che emulavano le "nove grandi" elencate dalla Commissione Clarendon. Anche queste nuove si praticava lo sport come strumento di castigo per ragazzi di indole più contemplativa, che erano costretti a praticare contro voglia giochi di squadra come il rugby, come il joyceiano Stephen Dedalus nelle prime pagine del romanzo *A Portrait of the Artist as a Young Man*.

Se all'inizio dell'era vittoriana vivere e pernottare nelle scuole era una necessità per i figli dei funzionari coloniali, che vivevano all'estero, intorno alla seconda metà dell'Ottocento, con la diffusione del treno inviare i figli a studiare "fuori" divenne più una questione di prestigio sociale¹⁹⁴.

Nei secoli XVIII e XIX la violenza praticata dai presidi, come il notorio Dr. Keate "the flogger"¹⁹⁵, dagli insegnanti e dai "prefetti" (i capiclasse dell'ultimo anno) si rivelò strumento utile per assicurare e mantenere la disciplina, temprare il carattere. La violenza fisica, oltre al fenomeno del bullismo, praticata negli istituti divenne la norma, insieme a dormitori algidi e a un vitto disgustoso, considerati tutti capaci di modellare l'uomo virile. Il *manly man* si istituzionalizzò con il passare del tempo.

Una delle cause della diffusione della violenza quale mezzo di correzione, di mantenimento della disciplina e di formazione di carattere era il numero esiguo di docenti rispetto alla popolazione scolastica: un dato ricollegabile all'ingordigia materiale di molti capi d'istituto, quasi sempre membri del clero anglicano. Charlotte Bronte descrisse la figura del Reverendo Carus Wilson, preside calvinista-evangelico della Cowan Bridge School nello Yorkshire frequentato da lei e dalle sue quattro sorelle, dove morirono giovanissime nel 1825 le due sorelle maggiori Maria e Elizabeth, e riuscirono a sopravvivere le tre sorelle autrici: Charlotte, Emily e Ann¹⁹⁶.

¹⁹³ *Sine nobilitate* (senza titolo nobiliare), il contrario di "nob", con titolo.

¹⁹⁴ Cfr. V. Brendon, *Prep school Children*, cit., e B. Simon, I. Bradley, *The Victorian Public School*, Gill and Macmillan, Dublino, 1975.

¹⁹⁵ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 31.

¹⁹⁶ E. Gaskell, *The Life of Charlotte Bronte*, Oxford University Press, Oxford, 2009, pp. 23-29.

Gli insegnanti, anche se mal pagati, rappresentavano un costo e molti presidi preferivano intascare i danari piuttosto che assumerne. Il rapporto docente/discente era di 1:100 per “gruppo-classe”. Un allievo d’inizio Ottocento, iscritto a Eton, da adulto ha raccontato che i suoi compiti venivano valutati in media due volte all’anno. Si racconta altresì che il terribile John Keate, il “fustigatore” per antonomasia, istruiva classi di duecento ragazzi alla volta¹⁹⁷.

A Harrow, il preside in carica tra il 1785 e il 1805, Joseph Drury, perfezionò questo sistema di “risparmio” così bene che durante i vent’anni del suo mandato come capo di istituto guadagnò ben £80.000 l’equivalente di £8.5 milioni di oggi¹⁹⁸.

Fin dall’inizio del XIX secolo si sapeva della violenza perpetrata nelle *public schools*. Resoconti di flagellazioni, morti, scontri, bullismo e umiliazioni si narravano nei romanzi di autori quali Henry Fielding, Dickens e George Eliot, sui giornali, nelle commissioni parlamentari, nelle vignette di artisti grafici che contribuivano alla stampa a quei tempi.

Vyvyen Brendon narra che molti genitori esitavano prima di inviare i ragazzi alle *preparatory public schools* a causa dei racconti dei peccati commessi tra le loro mura.

Nei secoli tra il XVI e il XIX si era conoscenza, grazie ai giornali, dei segreti più squallidi, scandalosi e inenarrabili delle scuole perché i tribunali si occupavano di casi in cui gli imputati erano docenti accusati di aggressione e di sodomia. Altre storie rimanevano oggetto di voci ma, con ogni probabilità, si fondavano sulla realtà.

Il primo caso di un atto criminale a danno di uno studente fu quello del preside di Eton, Nicholas Udall, un fustigatore noto per la sua consueta somministrazione sadica di cinquantatré scudisciate a ragazzi di undici o dodici anni per il solo fatto di prendere un’ “insufficienza” in un compito di latino¹⁹⁹.

Abusava anche sessualmente degli alunni affidati alle sue cure. Nel 1543 Udall fu condannato a morte dal Privy Council di Enrico VIII per l’allora nuovo crimine di sodomia punibile per legge fino alla seconda metà del XX secolo, come nei casi clamorosamente noti di Oscar Wilde e Alan Turing. Purtroppo la sentenza di morte fu commutata in un anno di reclusione, dopo il quale fu inviato in qualità di preside alla scuola di Westminster.

¹⁹⁷ J. Schaverien, *The Boarding School Syndrome*, Routledge, Londra, 2015, p. 29.

¹⁹⁸ D. Turnerm, *The Old Boys*, Yale University Press, New Haven, 2015, p.66.

¹⁹⁹ A. Renton, *Stiff Upper Lip*, cit., p. 45.

Nicholas Udall non fu l'unico a praticare il castigo a questi livelli e la consuetudine continuò anche con l'ausilio di assistenti noti a Eton negli anni 1560 come "holders down" (trattenitori).

Spesso le ferite sanguinavano e molti ragazzi portavano delle cicatrici sulle pelle per il resto della vita. Anche gli strumenti di castigo erano barbari. Un manuale d'istruzioni del XVII secolo raccomandava l'utilizzo di una verga flessibile e liscia di betulla libera da nodi, aggiungendo che una verga di salice avrebbe prodotto un dolore eccessivo.

Le punizioni non si limitavano a flagellazioni e abusi perpetrati da presidi e docenti. Di solito ragazzi più grandi applicavano misure di tortura psicofisiche degne delle segrete dei Dogi o della Santa Inquisizione. La crudeltà di giovani bulli può rivelarsi più atroce e crudele di quella degli adulti, come narra il premio Nobel inglese William Golding nel romanzo *Lord of the Flies* e gli episodi di cyber-bullismo dei giorni nostri.

Ecco cosa narra il poeta romantico inglese Robert Southey del castigo al quale fu sottoposto un suo compagno di studi alla Charterhouse:

[...] He was almost literally killed there by the devilish cruelty of the boys; they used to lay him before the fire till he was scorched, and shut him in a trunk with sawdust till he had nearly expired with suffocation. The Charterhouse at that time was a sort of hell upon earth for the younger boys [...]²⁰⁰.

Secondo Jonathan Gathorne-Hardy, nei secoli XVI e XX ci furono decessi di giovanissimi inglesi, morti di fame, malattie e violenze.

Jonathan Gathorne-Hardy sostiene che il fenomeno raggiunse l'apice nei secoli XVIII e XIX e cita un'iscrizione del 1730 su una lapide che recita:

«Edward Cockburn, only son of Archibald Cockburn Esq., of the island of Antigua in America, who unfortunately lost his life by an accidental stab with a penknife from one of his fellows»²⁰¹. Mentre il registro della cappella porta la semplice annotazione: «Murdered by Thomas Dalton, his Schoolfellow».

In un ambiente simile, come accade in caserma o in prigione, la forza fisica e il coraggio erano ammirati. Spesso i ragazzi organizzavano tornei di boxe in cortile senza regole, che spesso finivano in tragedia come in un caso del 1825, a Eton, quando un ragazzo esile ma

²⁰⁰ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 28.

²⁰¹ Ivi, pp. 44-45.

coraggioso di nome Ashley Cooper perse la vita in un match contro un altro ragazzo di nome Woods, più grande e potente di lui. L'incontro non fu interrotto neanche quando i sostenitori di Cooper (tra cui anche i suoi due fratelli maggiori) si resero conto dell'imparità della disputa e non cercarono di porne fine ma aizzarono il piccolo valoroso a procedere come un piccolo Rocky Balboa *ante litteram*.

Dal seme del bullismo nacque col tempo il sistema di "fagging"²⁰² e dei prefetti (*prefects*), in cui gli allievi più grandi (quattordici-sedici anni) sceglievano ragazzi più piccoli (dieci-dodici anni) come servitori-schiavi che picchiavano se si rifiutavano o se non compivano perfettamente i lavori loro assegnati.

Gli insegnanti non intervenivano ma lasciavano che i ragazzi si autodisciplinassero per abituarli al comando e al servizio. Nel tempo, l'effetto fu l'accettazione dei fenomeni che furono riconosciuti come un'espressione della capacità di questa o di quella scuola di forgiare ragazzi dotati di autorità e di *stiff upper lip*²⁰³.

All'inizio del XIX secolo il *fagging* si istituzionalizzò e si diffuse per diventare una caratteristica di tutte le *public schools*, come anche il sistema dei *prefects*, che permangono anche oggi.

Se i ragazzi si trattavano male tra di loro, aggiunge Gathorne-Hardy, il loro trattamento verso gli estranei, ai socialmente inferiori, alle persone considerate etnicamente inferiori, era ancora più spietato. Non c'è da stupirsi, quindi, che l'*alumnus* maltrattato, mentre frequentava una delle scuole elitarie, sviluppasse un callo psichico tale da farne un adulto incapace di sentire empatia o compassione verso gli altri, e che i ceti superiori dell'impero fossero disposti a normalizzare l'insensibilità, un punto sottolineato dai critici e sostenuto dal fabiano George Bernard Shaw: il quale nella prefazione alla sua opera teatrale *Misalliance* scriveva:

We are tainted with flagellomania from our childhood.
When will we realise that the fact that we can become
accustomed to anything, however disgusting at first, makes
it necessary for us to examine carefully everything we have
become accustomed to?

²⁰² Cfr. Supra.

²⁰³ Cfr. Supra.

mettendo il pubblico in guardia contro il pericolo di non scandalizzarsi di fronte a qualsiasi atrocità.

Come affermato all'inizio di questo paragrafo, la nota più dolente è che i genitori sapevano che cosa succedesse nelle scuole grazie alle proprie esperienze, alle lettere e alle suppliche dei figli, alla stampa, alla letteratura e alle voci che circolavano tra i membri dell'élite, come sostiene lo studioso di storia vittoriana John Honey, che scrive:

So far from being a deterrent to parents, the aspects of cruelty, humiliation, fagging, and exposure to disease and privation which we have been examining fulfilled important functions in terms of a toughened end-product able to 'stand on his own two feet', to 'take hard knocks without flinching', served to prepare pupils for new roles in adult life, for which family life was an inappropriate preparation. The contempt for 'coddling' was afterwards held to justify primitive buildings, defective drains, public floggings and the tolerance of a measure of serious bullying, though of course no Lancing or Hurstpierpoint prospectus ever advertised these methods, or, explicitly, the end they served²⁰⁴.

3.9 La *public school* inglese in epoca vittoriana

Verso la metà dell'Ottocento, le critiche espresse pubblicamente sia a mezzo stampa sia nelle opere di letterati stimati, condussero all'istituzione di commissioni di indagine atte a verificare la veridicità delle voci che circolavano sulla gravità del trattamento riservato agli studenti delle *public schools*.

La gravità della situazione e la natura degli abusi furono portati all'attenzione del pubblico dei lettori da autorevoli periodici a partire dal famoso "Edinburgh Review".

I cofondatori della rivista "*The Select Society*"²⁰⁵, l'avvocato scozzese Henry Brougham e il pastore anglicano inglese Sydney Smith furono i primi a criticare con coerenza e cognizione di causa²⁰⁶ il sistema e i difetti delle *public schools*²⁰⁷.

²⁰⁴ Cfr. J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit.

²⁰⁵ La prima fondazione a opera di un gruppo di illuministi scozzesi, "The Select Society", con l'intenzione di segnalare libri degni di nota, aveva avuto luogo nel 1755 e la sua pubblicazione durò pochi mesi anche a causa dell'opposizione della Chiesa di Scozia. Una recensione degna di nota fu quella di Adam Smith, il quale commentò il *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* di Jean-Jacques Rousseau nel 1756. La seconda fondazione della rivista che fu rinominata "Edinburgh Magazine and Review" ebbe luogo nel 1773 e le pubblicazioni continuarono fino al 1776, quando la rivista chiuse, si dice, a

Un giornalista della rivista, George Cornwall Lewis, prima criticò l'usanza del "fagging", poi scrisse contro l'abitudine diffusa e cruenta della flagellazione estrema:

For all offences except the most trivial every boy below the sixth form, whatever his age, is punished by flogging. This is performed on the naked back by the headmaster himself²⁰⁸.

Questa rivista di pregio e di larga circolazione tra le persone istruite rese note la brutalità del trattamento al quale i ragazzi, anche molto piccoli, venivano sottoposti nelle scuole dell'élite. Si enfatizzò anche la bassissima qualità dell'istruzione somministrata agli alunni in cambio di rette piuttosto esose: «A boy may leave Eton with credit and be quite unable to pass the common tests of the Civil Service Examination»²⁰⁹.

Già nel 1816, grazie agli interventi di Henry Brougham, parlamentare per i *Whig* presso la Camera dei Comuni dal 1810 e destinato a diventare leader dei liberali nonché Lord Cancelliere, fu istituita una commissione che prese il suo nome (*The Brougham Committee*), su richiesta della Camera dei Comuni, che condusse un'indagine durata due anni. Il comitato esaminò e pubblicò un rapporto nel 1818, nel quale criticò severamente le cosiddette *Great Schools*, conosciute anche come *The Nine*: Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St Paul's, Merchant Taylors', Harrow, Rugby e Shrewsbury²¹⁰.

Il rapporto della Commissione mise a nudo una situazione in stridente contraddizione con le attese e col senso di moralità di gran parte della popolazione ottocentesca inglese.

La condotta violenta e sfrenata, diventata la norma presso le nove grandi scuole (e presso altre che aspiravano allo status di queste), che la commissione portò alla luce, rivelò condizioni abitative, uno stile comportamentale e una qualità d'istruzione che contrastavano fortemente con il senso morale, il rigore, il bisogno di ordine e i bisogni formativi che la nuova società industriale, particolarmente la classe borghese in ascesa,

causa della tendenza dell'editore, Gilbert Stuar, di usare le pagine della rivista per attaccare i propri nemici personali.

²⁰⁶ Smith e il fratello minore avevano frequentato la *public school* di Winchester, mentre altri due fratelli erano stati alunni di Eton.

²⁰⁷ J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, Yale University Press, New Haven, 1984, p. 37.

²⁰⁸ Ivi, p. 229.

²⁰⁹ Ivi, p. 322.

²¹⁰ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 1597-1977*, cit., p. 69.

spesso di fede evangelica (una forma religiosa in rapida espansione in Inghilterra all'epoca) esigeva²¹¹.

Il comportamento dei capi d'istituto, noti per la loro brutalità e per la tendenza immorale ad intascare i danari delle fondazioni a scapito della qualità del servizio fornito agli allievi, che i genitori pagavano profumatamente, offendeva inoltre il senso di correttezza commerciale della borghesia mercantile appartenente alle chiese protestanti dissidenti come i metodisti, i quaccheri, nonché alla comunità ebraica, tutti noti per il proprio rigore morale nella conduzione degli affari.

Mentre alcuni presidi si opposero e resistettero alle proposte di riforma, altri intrapresero cambiamenti che andarono oltre le raccomandazioni della commissione. Per esempio nel 1844 a Eton gli enormi dormitori furono convertiti in camerette, su iniziativa di due insegnanti i quali, da ragazzi avevano patito i rigori delle grosse camerette prive di privacy. Altre camere furono costruite e rese disponibili nel "New Building", inaugurato nel 1846. Mentre la relazione tra docenti e alunni fu notevolmente migliorata²¹².

Nonostante questi cambiamenti, però, dopo alcuni anni la situazione generale non migliorò sostanzialmente. Nel 1861 fu necessario convocare una nuova commissione, la Commissione Reale Clarendon, che prese il nome dal promotore dell'iniziativa, George William Frederick Villiers, IV Earl di Clarendon, col compito di «inquire into the administration, finances, studies, methods, subjects and extent of instruction at 'the Nine'»²¹³. Questa volta, oltre alla nove scuole della tradizione, l'ispezione si estese ad altre di più recente fondazione: Marlborough, Cheltenham e Wellington²¹⁴, rendendo visibile i segreti di un mondo nascosto, fino ad allora celato ai più, scioccando perfino i membri della Commissione, quasi tutti alunni delle scuole visitate con esperienza di prima mano di alcuni dei "peccati" portati alla luce²¹⁵.

L'unica scusa (debolissima e inaccettabile) adottata dai presidi rei degli abusi praticati negli istituti era che si trattava di una tradizione plurisecolare e consolidata²¹⁶, come il "fagging", che in un caso richiedeva che il "fag" si alzasse alle tre del mattino per prestare servizio da schiavo al "padrone" per tutta la mattinata: «A fag's duties included

²¹¹ J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, cit., p. 320.

²¹² J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 1800-1977*, cit., p. 69.

²¹³ Ivi, p. 97.

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, cit., p. 324.

²¹⁶ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 1800-1977*, cit., p. 97.

rising at 3.00 a.m. and working for his master until he called them at 4 a.m. and thereafter at increasingly frequent intervals»²¹⁷.

A Westminster si scoprì che i ragazzi più grandi comandavano senza alcun controllo «Masters had no control over the monitors»²¹⁸ da parte della dirigenza e dei docenti. Avevano in mano la “disciplina” dell’istituto, amministrando punizioni a suon di calci e trattavano gli insegnati con disprezzo. La gerarchia degli studenti era più autorevole dello status dei maestri :

A boy, given permission by a master to leave the room was not free to do so until he had obtained leave from at least three boys in authority: a monitor (sometimes more than one), his immediate senior and the ‘lag’ (the last person of consequence)²¹⁹.

Nonostante le investigazioni della Commissione fossero durate ben tre anni il rapporto fu, nel suo insieme, favorevole. Molti dei fatti rivelati nelle interviste somministrate ad alumni furono “addolciti” da resoconti positivi²²⁰, come conferma il fatto che si continuasse ad inviare i propri figli nelle stesse scuole, perché sostenevano di offrire la preparazione migliore possibile per fortificare i ragazzi contro i pericoli del mondo imperfetto²²¹. Un parere confermato dal rapporto della Commissione che recitava:

It is not easy to estimate the degree to which the English people are indebted to these schools for ... their capacity to govern others and control themselves, their aptitude for combining freedom with order, their public spirit, their vigour and manliness of character, their strong but not slavish respect for public opinion, their love of healthy sports and exercise. These schools have been the chief nurseries of our statesmen... In them... men of all the various classes that make up English society, destined for every profession and career, have been brought up on a footing of social equality and have contracted the most enduring friendships and some of the ruling habits of their lives; and they have perhaps the largest share in moulding the character of an English gentleman²²².

²¹⁷ J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, cit., p. 325.

²¹⁸ Ivi, p. 326.

²¹⁹ Ibidem.

²²⁰ Ibidem.

²²¹ Ibidem.

²²² Ivi, p. 328.

La Commissione si limitò a raccomandare diverse riforme amministrative, organizzative e curricolari ma, in fin dei conti, diede al sistema delle *public schools* una specie di “imprimatur” di approvazione²²³. Proponeva miglioramenti da apportare alla dieta e agli edifici che ospitavano i ragazzi, e rilevavano che il costume di organizzare match di pugilato tra ragazzi era decaduto e non considerato più un criterio d’onore da ammirare: «Fighting, once the criterion of honour, went out of fashion and extreme practices... protracted ordeals based on the practices of the prize ring, which had, in the past, led to the death of at least one pupil, ceased to be admired»²²⁴.

La Commissione propose maggiore ordine e disciplina ma sottolineò anche il diritto delle *public schools* alla libertà di gestione, stile di vita e disciplina interna, anche perché erano fucine di *manliness* e di indipendenza, virtù indispensabili alla società vittoriana: «An authoritarian spirit linked to the morals and manners which were permeating the society»²²⁵.

Una terza commissione, la Taunton, fu istituita nel 1864 per investigare anche le nuove scuole sorte in tutto il paese e ispirate al modello delle *public* e *grammar schools* tradizionali.

Si trattò di una serie d’ispezioni efficienti e scrupolose che durò quattro anni, portò alla luce gli abusi senza attenuanti e condusse ad una proposta di controllo centralizzato di tutte le scuole secondarie sul territorio nazionale.

Disegnò e fornì un piano dettagliato di monitoraggio del sistema scolastico nazionale sotto l’egida del parlamento, un progetto per esami di Stato basato su criteri uniformi da somministrare ovunque, un calendario d’ispezioni regolari e un curriculum studio rum moderno. La commissione propose un sistema democratico uguale per tutti che contemplava una cassa comune in cui tutti i lasciti tradizionali sarebbero confluiti per finanziare un sistema d’istruzione secondaria gratuita per i poveri, a pagamento per i più abbienti²²⁶.

Le proposte divennero legge quando *The Endowed Schools Bill* fu approvata nel 1869. Predisponneva fondi pubblici per la scuola secondaria e l’istituzione di una commissione per l’istruzione autorizzata ad introdurre riforme se necessarie.

²²³ J. Schaverien, *The Boarding School Syndrome*, cit., p. 34.

²²⁴ J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, cit., p. 329.

²²⁵ Ivi, p. 330.

²²⁶ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 1800-1977*, cit., p. 98.

I presidi delle *public schools*, contrari a queste norme di legge, istituirono nel 1869 un'organizzazione propria: *The Headmaster's Conference*, anche oggi operativa di "Headmaster's and Headmistress's Conference" per tutelare la libertà delle *public schools*²²⁷.

Nonostante le varie riforme, molte delle tradizioni più deleterie delle *public schools* continuarono e vennero emulate, per motivi di status e prestigio, da diverse delle scuole di nuova fondazione. Il costume del "fagging", anche se in forma meno aggressiva, continuò presso la maggior parte delle scuole-convitto del regno fino agli anni in cui fu abolito e proibito intorno al 1977. Alcuni convittori narrano che questa pratica continui ancora oggi, all'insaputa delle autorità scolastiche²²⁸.

Nell'Inghilterra dei secoli XVIII e XIX, la classe d'appartenenza era un aspetto fondamentale della società e, per certi versi, è rimasta centrale nell'ordinamento sociale britannico odierno nonostante la modernizzazione della società e della vita dell'ultimo secolo. Durante il periodo imperiale, in particolare tra la Reggenza e la Prima Guerra Mondiale, i britannici credevano fermamente in una società disuguale fatta di strati stabiliti, a loro parere, dalla storia, dalla consuetudine e dalla norma.

L'impero era gerarchico sia in patria sia nelle colonie e si seguivano protocolli rigidissimi indicanti la posizione esatta che ciascuna classe e ciascun individuo dovesse occupare. Questa gerarchia formale aveva radici feudali remote, anche se aveva subito modifiche per motivi pragmatici in epoca Tudor e alla fine del XVIII secolo a causa della Rivoluzione Industriale.

La divisione così netta della società inglese in due classi, come spiega Nick Duffell, si deve fondamentalmente alla dicotomizzazione politico-sociale del paese dopo l'invasione e la conquista normanna all'inizio dell'XI secolo, quando l'organizzazione politica e sociale del Paese cambiò la percezione dei rapporti tra governanti e governati²²⁹.

I nuovi monarchi normanni, per regnare su un popolo autoctono di sassoni, danesi e celti, ritennero necessario superimporre la gerarchia feudale al sistema di signorie preesistente, in cui i signori d'origine sassone, danese e celtica si consideravano appartenenti al popolo, mentre secondo la logica feudale dei normanni era il popolo ad appartenere ai signori.

²²⁷ J. Schaverien, *The Boarding School Syndrome*, cit., p. 35.

²²⁸ Ibidem.

²²⁹ N. Duffell, *The Making of Them*, cit., p. 116.

Non solo, ma i conquistatori parlavano una lingua diversa da quella degli indigeni e questa differenza linguistica, che durò diversi secoli, creò un divario tra il francofono che comandava e l'anglofono comandato. Inoltre, per governare, il re normanno operava mediante una rete di baroni locali, anch'essi francofoni, i quali per lealtà di casta e per dovere feudale erano obbligati a imporre la legge del governo centrale di Londra.

Furono questi signori feudali, ricchi e potenti, proprietari delle terre dei ceti subalterni, educati alla tradizione cavalleresca, all'amore cortese e la difesa e il rispetto del femminile, a raffigurare l'ideale del gentiluomo che per casta doveva comportarsi con cortesia, con distacco e contegno.

Il consolidamento della monarchia sotto i Tudor e la Riforma Protestante richiese che gli aspetti più cortesi del codice cavalleresco medievale del gentiluomo passassero in secondo piano a favore dei valori di lealtà e coraggio virile; valori che rimasero alla base della nozione di *gentleman* che permane anche oggi tra gli inglesi e che soggiace alla logica delle *preparatory* e *public schools*²³⁰.

All'epoca di Vittoria, il prestigio sociale cominciava a basarsi meno sulla discendenza nobile e sempre di più sul denaro, come ammette la blasonata Lady Bracknell in *The Importance of Being Earnest* di Oscar Wilde quando, intervistando il potenziale genero, il borghese Jack Worthing, chiede in toni ironici, che invertono i termini dello *status quo* vittoriano, se il padre di Jack fosse «nato in quella classe che i giornali radicali chiamavano la “porpora del commercio” o se si fosse innalzato dai ranghi dell'aristocrazia».

Bastava che una persona fosse molto ricca e avesse frequentato uno degli istituti che contavano perché si accogliesse nell'alta società dell'epoca, detta anche *beau monde* o *ton*, alla stregua di chi potesse vantare un lignaggio di antica data. Ciò spiega, in parte, il prestigio del quale *le public schools* godevano.

Anche se il nonno di un individuo fosse stato un mero commerciante, l'importante era che egli stesso avesse frequentato la scuola e le università giuste. A questo proposito esisteva, ed esiste ancora, una graduatoria delle scuole “che contano” con Eton al primo posto, Harrow al secondo, seguite da un'altra quindicina di scuole ritenute di prestigio.

Dopo aver frequentato una di queste scuole, si trascorreva un periodo a Oxford o a Cambridge dove, verso la fine dell'Ottocento, il voto di laurea espresso in “classi” (prima,

²³⁰ Cfr. Supra.

seconda, terza) che prima godeva di poca rilevanza cominciò ad acquisire importanza insieme alle materie studiate.

Al primo posto si collocavano i classici, cioè le lingue, le letterature e le culture dell'antica Grecia e di Roma, considerate le più prestigiose, mentre la storia e le materie scientifiche e tecniche non godevano di pari considerazione. Non solo, ma coloro che aspiravano ad amministrare il Regno e l'Impero non studiavano affatto quelle materie, ritenendole di poco conto.

Una volta ammesso a una *public school* "rispettabile" e dopo aver ottenuto una buona laurea a Oxford o a Cambridge, e forse anche dopo un breve periodo nell'esercito, il giovane era destinato a fare carriera nelle colonie, a patto di avere il giusto talento. Il sistema, per quanto selettivo, era anche abbastanza meritocratico: l'aspirante amministratore doveva però vantare il dovuto *pedigree* accademico, possibilmente di lignaggio, e che parlasse l'inglese con perfetto accento RP.

3.10 Lo sport come strumento pedagogico

Lo sport aveva occupato una posizione notevole nella vita sociale e culturale britannica secoli prima dell'Ottocento quando, grazie anche alle *public schools*, si sviluppò per diventare un'attività economica altamente razionalizzata in era tardo-vittoriana.

Se si è soliti considerare l'Inghilterra la patria dello sport, l'epoca vittoriana si deve ritenere la madre dello sport organizzato e giocato secondo le regole odierne²³¹.

Se l'industrializzazione del Paese e la diffusione della locomotiva contribuirono alla propagazione dello sport e facilitarono la partecipazione tutti i ceti sociali alle gare sia come giocatori, sia come pubblico - nonostante diversi tentativi fallimentari di escludere il proletariato dalla pratica dello sport, considerata prerogativa delle classi superiori - lo sport amatoriale rimase a lungo, e fino al primo dopo guerra, riserva esclusiva di alunni delle *public school* e delle università²³².

Lo snobismo classista nell'ambito sportivo si dovette in gran parte alle *public schools* che avevano ideato e codificato quell'insieme di norme e valori sul quale si fondava l'etica del *fair play*, quel codice d'onore da applicare non solo nello sport ma nella

²³¹ M. Wick, *Upper-and Middle-Class Sport in Victorian Britain and the Concept of Amateurism*, GRIN, Monaco, 2006, p. 24.

²³² Ibidem.

vita in generale; un codice aristocratico da *gentlemen*, adottato ed estremizzato dalla classe media vittoriana e ritenuto al di fuori della portata morale delle classi subalterne²³³.

Fino agli anni venti del XX secolo, il vero gentleman era colui che viveva di rendita e l'attività sportiva nobile doveva conservare il suo status tradizionalmente amatoriale. Farsi pagare per competere non era da gentiluomini.

Nei secoli, ragazzi in età scolare avevano sempre praticato dei giochi competitivi, spesso improvvisati e adattati agli spazi disponibili, prima che le scuole inglesi si dotassero dei campi sportivi come li conosciamo oggi.

Troviamo traccia di queste attività spontanee in frammenti documentari come quello riguardante un alunno di nome Christopher Robson, il quale, nel 1466, fu castigato con sei colpi di betulla sulle natiche per aver calciato un pallone all'interno del Monastero di York²³⁴.

Come appena accennato, molti dei giochi dei ragazzi furono improvvisati, inventati in base alle possibilità offerte dalle peculiarità fisiche e architettoniche delle scuole e alla disponibilità di terreni liberi ad esse annessi, come il gioco di palla a cinque contro i contrafforti dell'Abbazia di Tonbridge. Dove gli spazi erano molto angusti ci si limitava a gareggiare con le biglie o con la trottola²³⁵. Si trattava comunque, di attività inventate, auto-gestite senza regole fisse.

Passarono diversi secoli prima che i giochi, specialmente gli sport di squadra come il cricket, il canottaggio e il rugby, a volte perfino il soccer, entrarono a fare parte del curriculum. Gli sport erano imposti per regolamento anche ai meno dotati fisicamente, ai contemplativi e poco propensi a esprimersi correndo dietro una palla, tonda o ovale che fosse, sotto la pioggia, ricoperti di fango e a rischio della propria incolumità. Praticare uno sport individuale, meno violento, più consono al proprio temperamento e fisicamente meno pericoloso, come lo scherma, l'atletica, il tennis praticati nelle scuole come attività accessorie, erano socialmente auspicabili, però meno stimati degli sport di squadra.

L'esaltazione degli sport di squadra si doveva alla credenza diffusa che questi fossero capaci di forgiare il carattere degli allievi promovendo, oltre all'etica della lealtà e del *fair play*, la capacità di lavorare in gruppo, di assimilare il cosiddetto "team spirit", *esprit de corps*, lo spirito di squadra, tanto elogiato anche oggi da molti datori di lavoro che

²³³ D. Birley, *Sport and the making of Britain*, Manchester University Press, Manchester, 1996, p. 340.

²³⁴ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, cit., p. 31.

²³⁵ Ibidem.

si ispirano al modello anglo-americano di efficienza lavorativa, erede contemporaneo dell'atletismo delle *public schools* inglesi dei secoli XVII-XIX.

Verso la fine del secolo XVIII, i vecchi giochi spontanei e gli scontri interni alle scuole tra gruppi di ragazzi, come quelli narrati in *Tom Brown's Schooldays*, dove sessanta allievi di una delle case si schierarono contro il resto della scuola in una partita che rassomigliava più ad una battaglia senza regole e senza pietà che allo sport come lo si intende oggi, si diedero delle regole e entrarono nel curriculum dei vari istituti. Le indagini delle commissioni ottocentesche rilevarono che:

Transformed their ethos from 'being anarchic, ill-disciplined, loosely defined societies, uninterested in games, lax about religion, indifferent to sexual license, with huge classes and moderately easy about [social] class'. Now, in the Victorian era, 'they had become highly disciplined, concentrated into very tight, close communities, obsessed with games and every possible ramification of sexual expression, fervently religious, with small classes and snobbish and class conscious'²³⁶.

Prima dell'epoca vittoriana, gli sport non furono visti ancora come parte integrante dei *curricula*, come strumenti per rafforzare i muscoli mentre istillavano, insieme ai valori del protestantesimo, "virtù" morali e civili come *l'esprit de corps*, ma come attività ludiche utili a stancare i ragazzi, imbrigliare le loro eccessive energie fisiche e sublimare le loro pulsioni sessuali. Gli alunni del periodo previttoriano gareggiavano per il semplice piacere di giocare²³⁷.

Nei secoli XVII e XVIII, i giochi erano senza regole e finivano spesso con lo spargimento di sangue dei contendenti, ossa fratturate, escoriazioni, ferite e contusioni.

Erano dei veri e propri combattimenti capaci di spaventare gli alunni più timidi e riservati, come il giovane anglo-irlandese Arthur Wellesley, destinato a diventare un eccelso comandante militare, che si guadagnò il titolo di duca di Wellington nel 1814. Sconfisse Napoleone Bonaparte a Waterloo nel 1815 e svolse ben due volte le funzioni di

²³⁶ J. Schaverien, *The Boarding School Syndrome*, cit., p. 35.

²³⁷ J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 1597-1977*, cit., p. 31.

primo ministro del Regno Unito in epoca hannoveriana. E anche il duca di Wellington detestò i due anni e mezzo trascorsi a Eton tra il 1781 e il 1784²³⁸!

Stabilire le regole dei giochi divenne necessario quando, grazie al miglioramento della qualità della rete stradale britannica e alla diffusione del treno, le scuole cominciarono a gareggiare tra di loro. Le prime partite documentate di cricket tra scuole ebbero luogo tra alunni di Westminster e Eton nel 1768 e nel 1796. La prima partita, invece, tra Eton e Harrow che si tenne nel 1805, vide il poeta Byron, nonostante una sua disabilità congenita, giocare per Harrow e segnare alcuni punti.

Il culto della sportività moderna inglese nasce insieme all'Impero, bisognoso di uomini temprati dall'*ethos* del atletismo²³⁹. Si era fermamente convinti che oltre al fisico e il carattere, l'attività sportiva di squadra avrebbe inculcato nei ragazzi una passione per l'*esprit de corps*, per la disciplina e per il *fair play*.

Prima dell'Impero, le colonie, Irlanda esclusa, erano governate indirettamente, principalmente mediante agenzie commerciali come la East India, ma tra il 1884 e il 1914 nacque un nuovo tipo di rapporto tra la madre patria in Europa e i territori extra-europei, quando i regni del vecchio continente decisero di governare le colonie direttamente, per cui bisognava preparare uomini dotati di *ethos* imperiale per gestirle²⁴⁰

Il sistema delle *public school* si adeguò e impresse alle attività sportive, già obbligatorie presso le Grandi Scuole²⁴¹, un certo carattere militarista utile a disciplinare i futuri amministratori del *British Empire*²⁴².

Le scuole che alcuni decenni prima della dichiarazione dell'Impero avevano già enfatizzato i valori di sportività, virilità, senso del dovere e lealtà si impregnarono per forgiare servitori fedeli capaci di difendere gli interessi della Gran Bretagna in Asia e in Africa²⁴³.

Questo spirito sportivo, militaresco e imperialista fu anche fatale per molti ragazzi che stentaronο a distinguere tra la battaglia simulata della partita sportiva e la guerra combattuta sul campo. I monumenti ai caduti delle varie *public schools* recano lunghissime

²³⁸ Ivi, p. 39.

²³⁹ Cfr. Supra.

²⁴⁰ Cfr. Supra.

²⁴¹ L. James, *The Rise and Fall of the British Empire*, cit., p. 207.

²⁴² G.R. Searle, *A New England? Peace and War, 1886-1918*, Oxford University Press, Oxford, 2004, pp. 36-37.

²⁴³ Ivi, p. 65.

liste di giovani alunni morti perché, come recitano i versi di Newbolt avevano giocato lealmente: «Played up, played up, and played the game»²⁴⁴.

Una simile confusione tra sport e guerra mascherava la tragica concretezza e l'orrore tutt'altro che eroici e romantici del campo di battaglia. L'addestramento dei ragazzi sui campi di gioco delle *public schools* mirava a plasmare "uomini veri" e le tante biografie di militari valenti pubblicate in epoca tardo-vittoriana dovevano corroborare ulteriormente l'ideale del gentiluomo cristiano prodotto dal sistema delle grandi scuole.

Gli eroi di questi libri venivano rappresentati come figure forti, inviate negli avamposti dell'Impero allo scopo di diffondere la civiltà anglosassone e il cristianesimo nelle "zone più ottenebrate della Terra", come il già citato generale Gordon il quale, inviato dal governo britannico a gestire un ritiro dal Sudan, disobbedendo agli ordini ricevuti decise di trattenere la città di Khartoum senza riuscirci e perdendo la vita nell'impresa²⁴⁵.

Invece di condannare la sua disobbedienza, la sua presuntuosa testardaggine e lamentare la sua morte stupida e inutile, il libro *The Life of General Gordon* di Eva Hope elogiò il suo coraggio, rappresentando il generale quale esempio "duro e puro" di eroismo, moralità e spirito militare²⁴⁶, nonché personificazione del mito anglosassone dell'inglese galante, coraggioso, eroe e martire²⁴⁷.

Inoltre, il *manliness* anglosassone inculcato nelle *public schools* assieme allo sport e al protestantesimo si esaltava anche per contrasto, ritraendo il "nemico straniero", dall'irlandese, all'indiano, all'africano, come traditore e ingannatore. Come quel Faragh Pasha che, secondo Hope, tradì Gordon aprendo le porte di Khartoum ai ribelli²⁴⁸. Questo perché Pasha, come si sosteneva all'epoca, apparteneva ad una delle "razze inferiori", bisognose di conversione e di civilizzazione, alle quali mancava quella nobiltà d'animo dell'anglo-sassone etnicamente superiore²⁴⁹.

²⁴⁴ N. Ferguson, *Empire: How Britain Made the Modern World*, Penguin, Londra, 2003, p. 262.

²⁴⁵ Ivi, p. 268.

²⁴⁶ R.H. MacDonald, *The Language of Empire: Myths and Metaphors of Popular Imperialism, 1880-1918*, Manchester University Press, Manchester, 1994, p.83.

²⁴⁷ Cfr. E. Hope, *Life of General Gordon*, Amazon, Seattle, 2017.

²⁴⁸ Ivi, p. 356.

²⁴⁹ L. James, *The Rise and Fall of the British Empire*, cit., p. 307.

Rugby School: dalle origini ai giorni nostri

La Rugby School è oggi un istituto che accoglie studenti e studentesse e offre loro la possibilità di risiedere a tempo pieno, parziale oppure di frequentare le lezioni su base giornaliera²⁵⁰.

Grazie alla generosità del mercante Lawrence Sheriff che forniva spezie alla corte della regina Elisabetta I d'Inghilterra, la scuola di Rugby fu fondata nel 1567²⁵¹, come grammar school gratuita per l'istruzione di ragazzi anglicani di Rugby e di Brownsover.

Durante la guerra civile tra Carlo I e le forze parlamentari, la sorte della scuola rimase in bilico e nel 1651, durante il Commonwealth puritano di Cromwell, rischiò la chiusura. Dopo la restaurazione della monarchia, con l'ascesa al trono nel 1660 di Carlo II, la Rugby School riacquistò prestigio e già nel 1667 era famosa per la qualità dell'istruzione che impartiva e la chiara fama dei propri docenti, tra cui Henry Holyoake, riuscendo ad attirare molti alunni.

Tra il 1778 e il 1794, sotto la direzione di Thomas James, ben 245 ragazzi erano iscritti grazie anche ad un decreto parlamentare del 1777 che riconobbe il suo nuovo statuto interno.

Prima della fine del Settecento, però, la scuola fu teatro di una protesta violenta conosciuta come la *Great Rebellion*. Nel 1797 alcuni ragazzi, dopo aver fatto saltare con esplosivi la porta dello studio del preside, bruciarono i loro libri in cortile e poi si ritirarono all'interno della scuola, scavarono un fossato e alzarono un ponte levatoio.

Nacque così uno stato d'assedio che terminò solo grazie all'intervento della milizia locale chiamata dal preside, che attraversò il fossato e arrestò i ribelli. Le flagellazioni che

²⁵⁰ A Rugby, come nella maggioranza delle scuole secondarie delle Isole Britanniche, sono gli studenti che si spostano di aula in aula, durante l'orario delle lezioni, che spesso è personalizzato, specialmente nel caso degli alunni più grandi. A Rugby, durante le ore di "buco", i ragazzi dispongono di spazi di studio, relax e sport, come *le common room*, la caffetteria, la mensa, le biblioteche, le palestre, la piscina, i campi sportivi ecc.

²⁵¹ Nel 2017 la scuola festeggiò i suoi 450 anni di storia anche con la pubblicazione nel 2016 di un libro ricordo dal titolo *From Elizabeth to Elizabeth*, a cura di Robin Fletcher, per la Mercer Books: una pubblicazione commemorativa pensata per un pubblico di alunni e curiosi, non per studiosi, trattandosi del catalogo della mostra che si tenne in occasione dei festeggiamenti.

seguirono furono feroci. A seguito di questa protesta militaresca, diversi ragazzi, come l'allora quattordicenne Willoughby Cotton futuro tenente generale e grande stratega militare, furono espulsi.

Pochi anni dopo, nel 1828, il Dottor Thomas Arnold accettò l'incarico e lo mantenne fino alla sua morte precoce per infarto cardiaco nel 1842. Questo gravissimo episodio è ricordato nel famoso romanzo *Tom Brown's Schooldays* di Thomas Hughes.

Nei quattordici anni della sua direzione della Rugby School, il Dr Thomas Arnold introdusse degli ideali di comportamento e alcune riforme pratiche che gettarono la basi del modello della *public school* dell'epoca vittoriana.

Il primo novembre del 1823 nel campo di calcio di Rugby, prima che il Dr Arnold assumesse la presidenza dell'istituto, nacque il gioco che prende il nome della scuola e della cittadina che la ospita, grazie ad un gesto rivoluzionario compiuto da un giovane di nome William Webb Ellis. Durante una partita di calcio giocata sul prato della *Public School* di Rugby, Ellis, originario dello Warwickshire, prese la palla con le mani e cominciò a correre (gesto non consentito dal regolamento) fino alla linea di fondo dove depositò la palla, segnando la prima meta della storia.

Per certi versi il suo gesto non fu rivoluzionario perché già in epoca romana esisteva il gioco *Harpastum* e nella Grecia antica l' *Episkyros*, antenati del *caid* gaelico e del calcio fiorentino, in cui la meta del gioco è la consegna, con ogni mezzo, della palla oltre una certa linea.

Da un punto di vista antropologico, tutti i giochi inventati dall'umanità prevedono il superamento di un ostacolo. Dopo una prima fase di gioco spontaneo e senza norme, si stabilirono alcune regole da seguire. La novità rivoluzionaria fu la redazione di un regolamento per il gioco del rugby e la diffusione degli sport in generale, compreso il rugby, come strumento d'istruzione presso le *public schools*. Una conseguenza diretta dell'atletismo fu l'ideazione del *Muscular Christianity* e la costruzione del modello del tipico gentleman capace di rappresentare l'Impero e civilizzare il resto del mondo²⁵².

²⁵² Cfr. Supra.

4.1 Struttura, organizzazione e *curricula*

La struttura, l'organizzazione e i *curricula* della Rugby School²⁵³ ricalcavano il sistema prevalente sia al momento della sua fondazione in epoca elisabettiana sia durante l'affermazione definitiva delle *public schools* in epoca imperiale vittoriana²⁵⁴.

La Rugby School ebbe l'onore però - grazie alla determinazione pionieristica del Dottor Arnold nel regolamentare la missione, la gestione e la disciplina della scuola nonché il comportamento dei docenti e dei discenti - di fare da modello per tutte le *grammar, preparatory* e *public schools*, della cerchia delle *Great Schools* e per tutti gli istituti nuovi i cui direttori, che tra la fine dell'Ottocento e la metà del XX secolo, ambivano ad accedere alla prestigiosa associazione dei presidi delle scuole indipendenti d'élite del Regno Unito: la Headmasters' Conference (HMC)²⁵⁵.

A partire dalla sua fondazione, il curriculum della Rugby School si fondava quasi esclusivamente sulle discipline umanistiche, in particolare sulle lingue e la storia delle Grecia e della Roma antiche. Lo sport fu introdotto nei programmi didattici piuttosto tardi, a seguito dei cambiamenti introdotti da Arnold nel 1830, allo scopo di formare gentiluomini cristiani, disciplinati, dotati di un senso d'*esprit de corps*, d'onore, di fedeltà e di sportività.

Alla fine del secolo XIX, su modello della Rugby School, si fondarono alcune *public schools* femminili nonché istituti per praticanti di fedi religiose diverse da quella anglicana.

Le scuole cattoliche di fondazione medievale, che erano state esiliate in esilio in Francia e nelle Fiandre fin dall'epoca della Riforma Protestante, poterono tornare in patria dopo l'emancipazione cattolica del 1829. Alcune scuole, paragonabili per missione e curriculum alle *public schools* inglesi, sorsero anche nelle colonie.

Storicamente l'impatto culturale e sociale di scuole come la Rugby School è stato enorme. L'*ethos* inculcato agli alunni delle *public schools* fu ritenuto, e non solo nel Regno Unito, lo standard *par excellence* della condotta, dello stile e del comportamento del vero gentiluomo, il marchio della presunta superiorità del nobile e dell'alto-borghese. L'educazione impartita nelle public school è stata invidiata e imitata dalla medio-bassa

²⁵³ Da *Grammar School* prima e da *Public School* poi, dopo le riforme del Dottor Thomas Arnold e delle Commissioni parlamentari di fine XIX secolo.

²⁵⁴ Cfr. *Supra*.

²⁵⁵ Oggi anche *Headmistresses' Conference*.

borghesia e dalla classe operaia. Tutti sognavano di destreggiarsi con sicurezza ed eleganza e raggiungere quella “rispettabilità” tipica dell’*ethos* dell’aristocrazia vittoriana²⁵⁶.

4.1.1 L’odierno sistema scolastico-accademico del Regno Unito

Per comprendere l’organizzazione, la struttura e i *curricula* odierni della scuola di Rugby, bisogna avere un’idea del funzionamento del sistema scolastico e universitario del Regno Unito, delle norme diverse che vigono per le scuole statali, e conoscere le prerogative legislative, strutturali e didattiche di qui godono le *public schools*.

Il complesso sistema decentrato dell’istruzione del Regno Unito varia secondo la nazione (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord²⁵⁷). Il governo di ciascuna nazione è responsabile per l’organizzazione, i *curricula* e il controllo di tutte le strutture accademiche situate sul proprio territorio.

L’istruzione a tempo pieno è obbligatoria in tutto il Regno Unito per i bambini d’età tra i cinque (quattro in Irlanda del Nord) e i sedici anni, compresi i figli di cittadini stranieri residenti permanentemente o temporaneamente nel Regno Unito per almeno un anno.

Non esiste alcuna legge nel Regno Unito che imponga ai genitori di mandare i figli a scuola, però, la legge rende obbligatoria l’istruzione. Chi detiene la patria potestà dei minori può scegliere di istruirli a casa o impiegare tutor privati. Questa scelta si chiama appunto “home schooling” (istruzione a casa) ma il termine giuridico è “education otherwise than at school” (istruzione in luogo diverso dalla scuola). I genitori che educano i propri figli a casa non hanno bisogno di alcuna qualifica didattico-pedagogica, ma devono garantire alle autorità locali preposte, che forniscono istruzioni e conducono delle ispezioni rigorosissime, che il bambino riceva un’istruzione a tempo pieno qualitativamente adeguata all’età e alle proprie capacità. La maggior parte degli *homeschoolers* appartengono a famiglie agiate economicamente e rappresenta un’esigua minoranza della popolazione britannica (37.000 bambini alla fine del 2015). Chi si avvale di questa scelta

²⁵⁶ Cfr. *Supra*.

²⁵⁷ Queste quattro aree del Regno non sono regioni ma nazioni, ognuna con la propria capitale. Non è un caso che in alcuni contesti sportivi internazionali, come il gioco del calcio, ciascuna di queste nazioni è rappresentata da una squadra propria. Nel caso del rugby, uno degli sport di cui si parla molto in questa tesi, l’Inghilterra, la Scozia e il Galles hanno squadre proprie, mentre l’Irlanda del Nord è inclusa nella squadra dell’Irlanda che unisce le due parti dell’isola in un’unica squadra.

ha molteplici ragioni di cui le principali sono la fede religiosa, la filosofia, lo stile di vita della famiglia e per la paura di subire atti di bullismo²⁵⁸.

L'istruzione obbligatoria di Stato è gratuita così come i libri e i materiali didattici di base. Il costo dell'uniforme scolastica, che quasi tutte le scuole dell'obbligo impongono, è sostenuto dalle famiglie e a volte può essere esoso²⁵⁹.

Oltre il 90% della popolazione del Regno Unito in età scolare frequenta la scuola statale. Il resto della popolazione, un po' meno del 10%, è iscritto a una delle 3.200 scuole primarie e secondarie indipendenti e a pagamento che includono le *public schools*, tutti gli istituti confessionali, internazionali e stranieri, oppure si viene educati a casa²⁶⁰.

L'istruzione statale, per quanto riguarda l'Inghilterra, il Galles e l'Irlanda del Nord, è soggetto al *National Curriculum*, mentre per la Scozia vige un regolamento ad hoc. Come detto sopra l'obbligo scolastico comincia a quattro anni in Irlanda del Nord e a cinque nel resto dell'UK mentre il percorso formativo copre ovunque cinque *Key Stages* (KS), da uno a cinque.

Il curriculum comprende dieci materie: tre materie chiave (inglese, matematica e scienze) e sette materie integrative (informatica, storia, geografia, musica, arte, educazione motoria, lingua straniera)²⁶¹.

KS	Età degli alunni	Durata del KS	Nome convenzionale dell'a.s.	Esami
0	3-5 ²⁶²	Due anni, di cui il secondo obbligatorio.	Asilo e primo anno dell'obbligo, detto preparatorio.	

²⁵⁸ *The British education system*,

[<https://www.justlanded.com/english/United-Kingdom/UK-Guide/Education/Introduction>].

²⁵⁹ Ogni scuola impone la propria uniforme e il relativo costo.

²⁶⁰ Non esiste nell'ordinamento statale britannico l'equivalente della scuola media inferiore italiana.

²⁶¹ *Qualifications and Curriculum Authority*, [<http://www.qca.org.uk/>].

²⁶² Nel caso dell'Irlanda del Nord l'età d'ingresso alle primarie è 4 anni.

Scuola primaria				
1	6-7	2 anni	aa.ss. 1-2	KS1 SATS, prova di lettura e di abilità orale.
2	8-11	4 anni	aa.ss. 3-6 ²⁶³	SATS, ed eventuale esame d'ingresso ad una <i>Grammar School</i> .

Scuola secondaria dell'obbligo²⁶⁴				
	12-14	3 anni	aa.ss. 7-9	Esami interni, scritti, orali e pratici somministrati prima delle vacanze di Natale e la pausa estiva in tutte le materie.
4	15-16	2 anni	aa.ss. 10-11 Fine dell'obbligo	Esame di Stato GCSE ²⁶⁵ . Tutte le materie del KS 4

Ciclo secondario facoltativo (propedeutico all'ingresso ad istituti di terzo livello). Gli studenti studiano solo le materie che servono per essere ammessi alle facoltà universitarie che vorrebbero frequentare.				
5	17-18	2 anni	aa.ss. 12-13 elettivi	A-Levels oppure International Baccalaureate

²⁶³ In Irlanda del Nord, le primarie, che cominciano a 4 anni, durano un anno in più, per cui l'ultimo anno delle scuole elementare è a.s. 7. Di conseguenza, anche il conteggio degli anni delle secondarie aumenta di una cifra. L'ultimo anno della scuola dell'obbligo, che finisce a 16 anni come in tutto il resto del Regno Unito, è l'anno scolastico 12 e non 11.

²⁶⁴ Non esistono indirizzi come classico, scientifico, linguistico ecc. Il KS 3 prevede un'area comune, *National Curriculum*, che comprende le seguenti dodici materie: inglese, matematica, scienze, arte e disegno, educazione civica, informatica, disegno e tecnologia, geografia, storia, lingua straniera, musica e educazione fisica. A queste materie le singole scuole aggiungono altre tre o quattro materie come economia, teatro, fisica, biologia.

²⁶⁵ General Certificate of Secondary Education.

La vacanza scolastica più lunga è di circa sei settimane, dalla metà di luglio ai primi di settembre. Si hanno, di solito, due settimane di vacanza per Natale e per Pasqua, più una settimana intera (*half term breaks*). Le date di queste pause possono variare a seconda della scuola perché la maggior parte delle decisioni riguardanti l'organizzazione delle scuole e del calendario scolastico si prendono a livello locale.

Il ministero dell'Istruzione ha stabilito gli orari e le ore di lezione settimanali: minimo 24 ore per gli alunni d'età compresa tra gli 11 e i 16 anni. Quasi tutte le scuole superiori garantiscono almeno 25 ore di lezione alla settimana. Le giornate scolastiche sono organizzate in modo autonomo dalle singole scuole, ma l'orario giornaliero è solitamente organizzato così: lezioni da 45 minuti ciascuna dalle 9 alle 12 (4 lezioni), una pausa pranzo di 40 minuti, poi altre due ore di lezione nel pomeriggio. In quasi tutte le scuole, è obbligatoria la divisa.

La settimana scolastica consiste in cinque giorni a tempo pieno; le scuole offrono anche un servizio mensa facoltativo a pagamento ma gli alunni sono liberissimi di portare il proprio cibo da casa e di consumarlo a mensa; tutti i pasti sia dell'istituto sia casalinghi devono essere conformi alle norme dietetiche e igieniche imposte dallo statuto della scuola, che di solito seguono le direttive del ministero dell'istruzione.

Anche le macchine distributrici di cibi e bevande, se ce ne sono, devono dispensare solo frutta fresca, yogurt e prodotti da forno semplici senza zucchero e senza grassi, e bibite non gassate. È inoltre proibito introdurre nella scuola cibi che possono provocare gravi reazioni allergiche come le noccioline. Gli alunni possono trattenersi a scuola dopo l'orario scolastico per praticare attività sportive, musicali, teatrali e artistiche dietro pagamento di una cifra bassa; possono anche trattenersi per svolgere i compiti assegnati dai docenti in regime di sorveglianza e di assistenza.

I singoli istituti possono fissare i requisiti d'iscrizione come il numero massimo di allievi da accogliere, le procedure di iscrizione e la gestione di domande in eccesso; si dà la priorità a bambini che abitano vicino alla scuola o che hanno fratelli o sorelle che già frequentano o hanno già frequentato la scuola. Durante l'inverno, prima dell'iscrizione del figlio al primo anno della scuola primaria o secondaria, la famiglia elenca, in ordine di preferenza, le scuole statali che vorrebbe che il figlio frequentasse.

In primavera la famiglia riceve una comunicazione ufficiale di conferma da una di queste scuole. Alcune scuole statali secondarie, come le accademie di musica, di teatro, di

danza, selezionano gli iscritti in base al superamento di una prova d'ingresso; altre, come le *grammar schools*, possono imporre un test d'ingresso.

Al termine dell'istruzione primaria (KS2) non sono previsti esami. Terminato il KS 4, all'età di 16 anni, gli allievi devono superare l'esame di diploma di scuola secondaria (GCSE) che riporta in lettere i voti (da A a G) per ogni materia.

È possibile adeguare il numero finale degli esami ad esigenze personali per motivi lavorativi o accademici. In tal caso il diploma riporta la dicitura degli esami sostenuti e la valutazione conseguita.

Nel 1988, un decreto parlamentare, *The Education Reform Act*, introdusse un programma nazionale, il *National Curriculum*, per tutte le scuole statali: un curriculum che non è vincolante, però, per le scuole indipendenti e le *public schools*. Anche se le scuole private non sono obbligate a seguire le direttive della scuola pubblica, di solito tengono conto del *National Curriculum*. Sono le singole scuole, statali o indipendenti che siano, a decidere le metodologie e libri da adottare.

A 11 anni c'è il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria, senza sostenere un esame perché il *National Curriculum* stabilisce che gli alunni vengono valutati in itinere secondo lo *Standard Assessment Task* (SAT) durante il loro percorso scolastico. a 7, 11 e 14 anni. I SAT sono esami standard nazionali che mirano a stabilire la preparazione degli allievi secondo parametri identici per tutto il regno. I risultati vengono confrontati annualmente per stabilire il livello di eccellenza raggiunta da ciascuna scuola.

Si entra nella scuola secondaria all'età di 11 anni e, di solito, per i primi tre anni si seguono tutte le materie offerte dalla scuola (intorno a 15/16 materie) per cercare di capire i propri interessi, punti deboli e punti forti, ma senza essere bocciati.

A 14 anni, si sostiene l'esame SAT per poi proseguire al ciclo successivo. Durante il quarto e il quinto anno si studiano le cinque (o più) materie scelte per il diploma secondario (GCSE), di cui tre obbligatorie: inglese, matematica e scienze.

Nel Regno Unito non esistono classi, come s'intendono nel sistema scolastico italiano. Secondo un orario personalizzato (un po' come si fa all'università), gli studenti si recano nelle aule o nei laboratori, dove li attendono i docenti delle materie insieme ai loro assistenti (insegnanti di sostegno, tecnici di laboratori ecc.).

Per il GCSE gli studenti sostengono esami nelle cinque (o più) materie in base al percorso post-diploma che intendono intraprendere. Si possono anche, e compatibilmente

con l'orario delle aule e dei laboratori, studiare, per interesse o cultura personale, materie che non si intendono portare agli esami. Si tratta di un sistema flessibile per cui l'orario giornaliero cambia in base alle lezioni da frequentare, e si possono avere alcune ore "di buco" da passare in biblioteca, nella caffetteria o usufruendo delle strutture ricreative e sportive della scuola.

Nelle scuole del Regno Unito non ci sono interrogazioni orali: la valutazione degli studenti si basa sull'interazione giornaliera con i docenti e con i compagni, su test formali scritti sostenuti da tutta la scuola prima del Natale e prima della pausa estiva, e su compiti in classe settimanali o mensili, a discrezione del docente. Per le materie scientifiche, musicali, artistiche, teatrali, tecniche e linguistiche si hanno anche delle prove pratiche che si integrano con le prove scritte.

In base a criteri nazionali e uguali per tutti, il GCSE si sostiene a 16 anni, ma sia il numero che la scelta delle materie variano da studente a studente perché ognuno ha un proprio piano di studio. Si sostiene un esame scritto per ogni singola materia (con un esame pratico e/o orale accessorio nei summenzionati casi).

Se uno studente ottiene il suo GCSE può accedere a determinati impieghi o a corsi professionali, ma non è sufficiente per entrare all'università. Dopo il GCSE, qualora si volesse continuare la propria formazione e iscriversi a un istituto di terzo livello, si può continuare a frequentare la scuola per altri due anni, come fa il quasi 90% dei giovani britannici di oggi.

Dopo questi ulteriori due anni d'istruzione supplementare, durante i quali gli studenti studiano solo le materie di cui hanno bisogno per accedere agli istituti di terzo livello (eventualmente hanno la facoltà di scegliere materie opzionali), sostengono esami di stato conosciuti comunemente come A-levels.

Lo studente a questa età si specializza, infatti, nelle materie richieste per iscriversi al corso di laurea desiderato. In Inghilterra non è possibile iscriversi automaticamente all'università, ma solo mediante un'agenzia statale nazionale, *The Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)*, che assegna i posti in base ai prerequisiti dei singoli atenei, ai risultati degli A-level, ai posti disponibili e alle richieste dello studente, mentre Oxford e Cambridge, diversamente da tutti gli altri atenei britannici, scelgono autonomamente i propri iscritti.

Alcune scuole invece, preparano gli studenti per sostenere un esame noto come International Baccalaureate, che permette l'accesso all'università.

I risultati degli esami GCSE, A-levels e “international baccalaureate”, sostenuti a giugno, tutti scritti e corretti anonimamente da una rete di correttori coordinata da un ufficio centrale del ministero dell'istruzione, e le offerte dell'UCAS, si conoscono di solito verso la metà di agosto, per dare il tempo alle famiglie di organizzare il futuro dei figli, specialmente di coloro che andranno a studiare fuori sede²⁶⁶.

Agli insegnanti delle scuole di stato del Regno Unito non vengono assegnate cattedre in base a una graduatoria dei docenti, che non è prevista, ma sono le singole scuole a decidere sia il proprio organico, sia quali docenti assumere. Il personale si cerca mediante pubblicazione su giornali/sito web dei posti disponibili, come questo annuncio apparso sul sito web del quotidiano The Guardian:

Maths Teacher - Essex

A superb opportunity has become available within an Outstanding secondary school located within Chelmsford for a Maths Teacher, starting this September!

** Permanent Contract! , Full-Time role at a high achieving secondary school

** Great support and facilities

** Newly Qualified or Experienced

Salary £22917 - £38346 per annum²⁶⁷.

È il Consiglio di Amministrazione di ciascuna scuola ad occuparsi della nomina del personale, anche se la selezione avviene spesso tramite un'agenzia di professionisti. Per esercitare la professione di insegnante serve una laurea universitaria nelle materie da insegnare, un diploma post-laurea universitario in Scienze della Formazione e bisogna iscriversi all'albo professionale, il *General Teaching Council*.

L'abilitazione all'insegnamento non garantisce un posto di lavoro, ma una volta assunti da una scuola e dopo un periodo di prova al docente viene offerto un contratto a tempo indeterminato.

²⁶⁶ In base all'esito delle prove d'esame, le richieste dei ragazzi e la disponibilità delle università, l'UCAS assegna i posti disponibili secondo una graduatoria di merito. Questa assegnazione può richiedere che lo studente si debba trasferire in un'altra città, anche in un'altra delle nazioni del Regno Unito (per esempio dall'Inghilterra in Scozia o in Irlanda del Nord).

²⁶⁷ *Maths Teacher*, [<https://jobs.theguardian.com/job/6589773/maths-teacher-/>].

I maestri e i professori vengono pagati dalle singole scuole con stipendi stabiliti dal contratto nazionale. Esistono anche retribuzioni supplementari se si svolgono mansioni extra oppure se i propri studenti eccellono (al SAT, GCSE o A-levels per esempio).

Non solo, ma le scuole possono ricorrere a premi e incentivi per trattenere i professori più bravi. Gli aumenti di stipendio per gli insegnanti vengono decisi dai singoli istituti e dai consigli di amministrazione. Il contratto di base degli insegnanti (senza mansioni facoltative) prevede 1265 ore di servizio annuali, che le varie scuole gestiscono a seconda delle proprie necessità. L'orario settimanale di lavoro è di circa 37 ore, di cui alcune non frontali. Lo stipendio annuale medio di un maestro o di un professore di scuola secondario (mansioni extra escluse) del Regno Unito è di circa 32 mila Euro.

In Gran Bretagna, un docente di scuola statale che svolge incarichi extra, per cui una specializzazione documentata è d'obbligo, può guadagnare altri 8/10.000 Euro annualmente. In Italia lo stipendio lordo annuale di un insegnante è di circa 23 mila Euro.

Nel Regno Unito, inoltre, esiste un sistema di ispezione e di valutazione dei docenti molto esigente e dettagliato, e le valutazioni ricevute annualmente dai professori vengono pubblicate, in modo che le famiglie abbiano in mano il maggior numero di informazioni possibile per decidere dove iscrivere i figli.

4.1.2 I curricula e l'organizzazione di Rugby

Quando la scuola di Rugby, fondata nel 1567 per soli maschi, nel 1976 aprì le porte anche a studentesse, pochissime ragazze ebbero il coraggio d'isciversi; ma la timidezza delle pioniere di quaranta anni fa è stata dimenticata da tempo, per cui sarebbe difficile immaginare la scuola senza la sua presenza femminile, che rappresenta il 50% degli iscritti, facendo di Rugby una delle più prestigiose *public schools* miste del Regno Unito che offre anche la possibilità di essere accolti a convitto "24/7" presso una delle varie "case" del collegio, o di frequentare le lezioni giornalmente, usufruendo anche dei servizi delle apposite "case" per studenti non residenti²⁶⁸.

Sul sito web della Rugby School di oggi si legge che gli allievi che si iscrivono alla scuola riceveranno un'educazione ampia, approfondita ed equilibrata in tutte le materie che

²⁶⁸ È possibile trovare tutte le informazioni sul sito della Rugby School: [<https://www.rugbyschool.co.uk/>].

si ritengono importanti per giovani uomini e donne del XXI secolo²⁶⁹. Il sito ribadisce il fatto che, sebbene Rugby non sia costretta ad aderire al Curriculum Nazionale, agli studenti viene offerta una gamma di discipline e attività vastissima da studiare fin all'età di 16 anni.

L'ampiezza delle materie e il loro bilanciamento in un piano di studi dei primi tre anni continua anche quando i ragazzi si preparano per gli esami di stato, dal GCSE agli esami di ingresso a Oxford e Cambridge.

L'offerta di materie propedeutiche all'ingresso alle università, a Rugby, è di ben ventinove, che analizzeremo in seguito in maggiore dettaglio²⁷⁰.

La scuola di Rugby è un vasto plesso di sedici case che ospita sia i convittori sia i giornalieri. Le case che si trovano all'interno del vasto campus della scuola variano per ubicazione e per dimensione e fanno da "dimora" ai ragazzi e alle ragazze; esiste inoltre una rivalità tra di loro paragonabile, per esempio, a quella tra le contrade di Siena.

Ogni casa è governata da un *Housemaster* o da una *Housemistress*, alla maniera di Snape e MacGonagall nella saga di *Harry Potter* di J.K. Rowling, che hanno il compito di farla funzionare e garantire il benessere degli alunni affidati loro con l'aiuto di una governante, tradizionalmente conosciuta col titolo di *Matron*.

Sia l'*Housemaster*/la *Housemistress* sia la *Matron* hanno l'obbligo contrattuale di risiedere nella casa insieme agli studenti. I capi delle case degli studenti diurni risiedono all'interno del campus. L'impegno dello staff della casa è di aver cura dei ragazzi ventiquattro ore al giorno, sette giorni alla settimana per la durata di tutto l'anno scolastico.

L'*Housemaster* e la *Matron* sono inoltre affiancati da un gruppo di cinque o sei tutori-insegnanti che hanno il compito di seguire piccoli gruppi di studenti affidati loro per assisterli a livello accademico e personale. Anche i tutor hanno l'obbligo di dimora, per poter conoscere meglio i ragazzi e poterli aiutare.

A Rugby, presso ciascuna casa, i ragazzi insieme all'*Housemaster* e ai *tutors*, consumano i tre pasti giornalieri principali insieme, nella sala da pranzo. Ciascuna casa dispone di uno chef, un aiuto chef, addetti alla pulizia e al giardinaggio, che hanno il compito di contribuire al benessere dei ragazzi, ma anche collaborare, informalmente, con lo staff alla sorveglianza e alla tranquillità degli studenti.

²⁶⁹ Ibidem.

²⁷⁰ Cfr. Infra.

Esiste inoltre un altro sistema di aiuto che la scuola presta agli studenti più giovani, fino alla penultima classe, chiamato *Levee*, istituito dal Dottor Arnold (sistema conosciuto presso altre scuole come *prefects*): una squadra di venti studenti seniores della *upper sixth form* (l'ultimo anno) col compito di sostenere ed educare col buon esempio gli studenti juniores.

Ogni casa è diversa da tutte le altre sia al suo esterno sia all'interno. L'ubicazione nel campus, la struttura architettonica e la storia donano a ognuna una propria individualità. Ogni ragazzo impara ad amare la casa alla quale viene assegnato all'inizio del primo anno, anche se non con l'affascinante rito magico della "potteriana" scuola Hogwarts. L'*ethos* e la tradizione vogliono che ogni ragazzo o ragazza consideri la propria casa la migliore rispetto a tutte le altre quindici, con un sentimento e una lealtà di parte che ha generato il motto rugbyano che recita: «You play for your School, but you die for your House. Family first».

Secondo l'*ethos* della Rugby School, un individuo veramente equilibrato ha bisogno di una consapevolezza spirituale da coniugare al successo accademico e al benessere fisico. Deve sapere distinguere tra il giusto e il male, e coltivare un profondo rispetto per ogni essere umano; queste cose sono il collante invisibile che la direzione e lo staff di Rugby si augurano tenga unita la comunità dell'istituto.

In questo senso, il ruolo tradizionale della cappella e dei cappellani della scuola è focale. I cappellani fanno di tutto per conoscere i ragazzi e le ragazze condividendo alcuni pasti con loro, visitando le case e partecipando a diverse attività della scuola. Inoltre, affrontano alcune attività didattiche previste dai programmi dei ragazzi dei primi tre anni del curriculum. Ogni lunedì, mercoledì e venerdì, la giornata scolastica inizia con una funzione religiosa per tutti, della durata di dieci minuti nella cappella. La funzione consiste di solito nell'intonazione di un inno, una preghiera e un breve discorso.

Ogni domenica, c'è una funzione di rito anglicano della cappella per tutta la scuola, di solito la mattina. I membri di altre chiese cristiane e di fede diverse dalla cristiana sono incoraggiati a frequentare le proprie strutture e a istruirsi nella propria fede. La scuola organizza incontri con altri culti su richiesta degli studenti e dei loro genitori, come nel caso del rapporto di profonda amicizia che la Rugby School intrattiene con la parrocchia cattolica di S. Maria, la cui chiesa sorge a fianco alla scuola dove la messa domenicale viene celebrata da don Tony, due volte al trimestre presso la scuola stessa.

Oltre all'istruzione accademica, anche i ragazzi giornalieri usufruiscono di corsi di musica e teatro, di strutture che permettono loro di praticare ben trentacinque sport e gareggiare con le altre case e con altre scuole. Le case Southfield e Town House non sono semplici "parcheggi" ma veri e propri centri di cultura e socializzazione come tutte le altre case sul campus.

Il sistema scolastico diurno di Rugby è rinomato per i suoi gruppi-classe piccoli, le sue orchestre eccellenti, i campi da gioco, i palcoscenici teatrali. Come l'offerta del *boarding system*, il *day system* mira a formare una persona completa, come recita il motto di Rugby «The whole person is the whole point».

4.1.3 Il curriculum della Rugby School nell'anno scolastico 2017

In base a questo motto e secondo la missione della scuole, che si trova sul sito web ufficiale dell'istituto, la Rugby School mira a garantire a ogni singolo studente il raggiungimento pieno delle proprie potenzialità e il superamento di qualsiasi barriera, difficoltà fisica o di apprendimento, mettendo a disposizione di chi ne abbia bisogno i seguenti servizi di supporto e sostegno:

- Diverse lezioni settimanali extra in gruppi di non più di cinque persone per studenti con difficoltà dichiarate (dislessia, disgrafia, discalculia, ipoacusia ecc.).
- Lezioni individuali con docente di sostegno per studenti con difficoltà dichiarate.
- Lezioni individuali di sostegno/rinforzo per chi ne fa richiesta (assistenza con nozioni non comprese, con i compiti, recupero lezioni perse ecc.).

Questo lavoro di sostegno si svolge in apposite aule in cui insegnanti altamente qualificati dispongono di strumenti idonei, compresi di computer dotati di software come ClaroRead e Dragon voice per studenti dislessici o ipovedenti, ad esempio, oltre ai più tradizionali libri e altri materiali didattici atti a sviluppare le capacità di apprendimento di chi presenta qualche difficoltà.

Anche i docenti delle materie curriculari ordinarie frequentano corsi di aggiornamento INSET che permettono loro di comprendere e venire incontro alle esigenze di ragazzi con difficoltà di apprendimento con strategie e tecniche utili al loro superamento.

Genitori, insegnanti e studenti possono chiedere una valutazione da parte di uno psicologo specialista della formazione (*Educational Psychologist*) per ottenere un trattamento speciale durante gli esami e il sostegno durante il percorso accademico. Ai dislessici/disgrafici, per esempio, viene concesso l'utilizzo di un computer e più tempo per rispondere ai quesiti, mentre ipovedenti e non vedenti possono avvalersi di strumenti idonei alla propria disabilità, come libri in *braille* e computer con software che converte testi verbali in testi scritti.

Il programma didattico di Rugby English fornisce inoltre lezioni di sostegno per studenti la cui lingua madre non è l'inglese e preparandoli per all'esame IELTS, indispensabile per l'accesso alle università britanniche.

A Rugby le materie sono divise per dipartimenti, illustrati di seguito nell'ordine di presentazione dato dal sito ufficiale della Rugby School²⁷¹.

Arte. Il dipartimento delle arti visive e plastiche, oltre a fare conoscere ai ragazzi la storia dell'arte mondiale dall'antichità ai giorni nostri, mira a far sì che acquisiscano alcune competenze artistiche pratiche come il disegno, la pittura, la scultura, l'arte della ceramica, ognuno secondo le proprie inclinazioni e senza paura di sbagliare o fallire. Ogni anno, molti dei più dotati si iscrivono a corsi di storia dell'arte all'università o a istituti di belle arti, di restauro, di conservazione dei beni culturali.

Il corso di storia dell'arte curriculare della Rugby School, che si occupa in particolare di pittura, scultura e architettura, spazia dal periodo del 500 a.C. al 2000 d.C., ma tratta anche la stampa, la fotografia e i media dei tempi nostri.

Il programma di storia dell'arte interagisce con quelli di alcune delle altre materie umanistiche come storia, studi classici e letteratura. Gli esami intermedi e finali consistono nella redazione di temi critici riguardanti gli argomenti studiati. Agli alunni non viene richiesta alcuna dimostrazione della propria abilità pratica artistica, che rimane una questione di cultura e piacere personale. Per integrare le lezioni teoriche, gli studenti

²⁷¹ *Rugby School*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/>].

vengono condotti in visita didattica presso gallerie, monumenti, siti archeologici importanti sia nelle Isole Britanniche, sia all'estero.

Design e tecnologia. È una delle materie più amate dagli studenti di Rugby.²⁷² Il corso inizia dal primo anno delle superiori, il cosiddetto anno 9, e il curriculum chiamato Block F (che equivale a Rugby al KS 3 delle scuole statali²⁷³) inizia con lo sviluppo delle competenze pratiche e tecniche degli alunni sotto la guida dei professori. Man mano che i discenti acquisiscono competenze pratiche e tecniche, il loro lavoro diventa più indipendente e creativo.

I ragazzi possono scegliere di esprimere la propria creatività mediante l'uso di materiali resistenti come il legno, il metallo o la plastica; materiali flessibili come la carta, la stoffa, il cartone o materiali più moderni compositi, oppure optare per una soluzione plurimaterica. Per il GCSE i ragazzi presentano progetti in materiali resistenti, per gli A-Level l'enfasi è sul design e sulla creatività.

Studi classici. Gli studi classici (lingua, letteratura, storia e cultura latina e greca antica) fanno parte della più antica tradizione rugbyiana, che discende dal curriculum storico risalente alla fondazione della scuola nel lontano 1567, durante il regno della regina Elisabetta I.

Gli studi classici erano il fulcro didattico della scuola fino a tempi piuttosto recenti e continuano a svolgere un ruolo formativo molto importante anche oggi. Il dipartimento degli studi classici occupa l'ala più antica della scuola che comprende l'aula in cui il Dottor Arnold impartiva lezioni di latino e greco all'inizio del secolo XIX, ed è corredato da una fornita biblioteca intitolata al Dottore: The Arnold Library.

Studi teatrali, spettacolari e scenici. Anche gli studi teatrali sono tra i corsi di studio preferiti alla Rugby School²⁷⁴. Le lezioni di teatro, teoriche e pratiche, secondo la missione della scuola, hanno lo scopo di allargare i confini dell'immaginazione e della creatività dei ragazzi, esplorando e inscenando idee per loro importanti mediante attività di scrittura e di realizzazione concreta.

²⁷² Ibidem.

²⁷³ Cfr. Supra.

²⁷⁴ *Rugby School*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/>].

Le attività pratiche comprendono regia, danza, uso della voce, linguaggio corporeo, scenografia e costumistica sotto la guida di professionisti abilitati, sia personale permanente che esperti di chiara fama invitati a tenere degli stage in aule proposte, in laboratori specializzati, nonché in un vero teatro “stato dell’arte” con l’aiuto di due tecnici teatrali permanenti. Gli allievi possono sostenere prove d’esame a livello sia di GCSE che di A-level, ma anche per entrare alle accademie di arte drammatica e spettacolari come la LAMDA o la Guildhall londinesi.

Economia e commercio. Mediante lo studio dell’economia e del commercio, lo studente impara ad analizzare in maniera efficiente e intelligente una enorme quantità di dati commerciali e finanziari che aiutano a comprendere sia la macro che la micro economia e l’impatto che le scelte economico-politiche dei giorni nostri hanno sulla nostra vita di tutti i giorni.

Il corso di economia si aggancia ai sillabi di diverse altre materie come la matematica, la storia, la geografia, la politica, la filosofia, che permettono agli studenti di costruire una visione più completa del mondo che li circonda.

Le lezioni di microeconomia si concentrano in particolare su questioni che riguardano aspetti pratici e tangibili del mercato: domanda e offerta, la gestione di bilanci personali e societari e politiche economiche governative centrali e locali.

Il corso di macroeconomia mira a spiegare cicli più vasti e duraturi, le cause di fenomeni globali come la recessione del 2008/09, le banche e il mondo del mercato finanziario internazionale

Il corso di commercio si occupa della gestione pratica delle società, dell’imprenditorialità, delle varie forme di società commerciale, del marketing e della promozione e vendita di prodotti e servizi, nonché di tutte le questioni fondamentali riguardanti la conduzione efficace di un’impresa dalla programmazione alla contabilità.

Queste due materie, economia e commercio, sono materie elettive d’esame sia per il GCSE sia per A-levels, e possono garantire accesso a istituti di grande livello come la London School of Economics.

Inglese. La piccola galleria di scrittori nativi delle Isole Britanniche comprende solo alcune delle figure più rappresentative della ricchissima produzione letteraria degli

anglofoni europei. Non figura neanche uno degli scrittori provenienti dalle ex colonie extra-Europee o del Commonwealth che, insieme a quelli ritratti sopra, sono inclusi nei sillabi di letteratura studio della Rugby School.

Prima di affrontare lo studio della letteratura, gli studenti di Rugby studiano il fenomeno linguistico umano come tale, e la nascita e sviluppo della lingua inglese.

Durante le lezioni di lingua inglese, imparano ad esprimersi bene nella propria lingua con esercitazioni di comprensione e di scrittura creativa guidate. Il corso richiede che gli alunni leggano e scrivano molto, anche perché tutti gli esami di stato si svolgono in forma scritta. Pur non seguendo alla lettera il National Curriculum, a Rugby, il curriculum nazionale fa da guida al disegno e all'impostazione dei corsi sia di lingua sia di letteratura inglese.

Tutti gli studenti presentano la materia "lingua inglese" al GCSE e moltissimi altri scelgono anche la "letteratura inglese". Rugby si distingue dalla maggioranza delle altre scuole indipendenti perché prepara gli studenti post-GCSE a sostenere tutti e due gli esami (lingua e letteratura inglese) agli A-level. Il corso di lingua inglese permette di studiare la lingua separatamente dalla letteratura e pone l'enfasi sull'uso della lingua, sulla scrittura creativa, sul giornalismo e sull'analisi della lingua orale quale mezzo di comunicazione e dello sviluppo storico della lingua e di tutte le sue varietà regionali e geografiche.

Geografia. Il dipartimento di Geografia si vanta di rendere questa materia interessante e adeguata per alunni del XXI secolo, anche perché fondamentale alla comprensione del mondo e a diverse questioni che soggiacciono a problematiche che riguardano diverse altre materie, come la storia, l'economia, la politica, l'educazione civica, la fisica.

Il corso mira a fornire agli alunni strumenti critici tali da permettere loro di comprendere il pianeta terra dalla sua nascita alla realtà odierna. Il programma, vasto e vario, richiede lo studio sia teorico che pratico della realtà che circonda gli allievi a partire dal proprio cortile per arrivare all'universo.

Di particolare importanza è considerare l'impatto che l'essere umano ha avuto nei millenni sul pianeta, specialmente dall'industrializzazione in poi. Il corso mira anche a far comprendere agli studenti come le azioni e le decisioni adottate a livello locale possano avere implicazioni globali.

Storia. Il dipartimento di Storia della Rugby School mira ad appassionare gli alunni allo studio della storia durante tutto il corso della loro permanenza e imparare a condurre la ricerca autonoma e giungere a conclusioni personali dopo aver esaminato documenti e testi scientifici.

Durante i primi tre anni di scuola, quando la materia è obbligatoria, apprendono come cercare, esaminare e selezionare fonti affidabili alle quali attingere per poi procedere all'analisi dei fatti. Dopo questa prima fase e un excursus di storia antica e medievale, gli studenti esaminano argomenti come l'industrializzazione del mondo occidentale, le guerre e le rivoluzioni politiche che, tra il 1750 e il 1950, hanno forgiato il mondo che conosciamo oggi.

A livello teorico affrontano concetti quali il nazionalismo, l'emancipazione, il ruolo dello stato, la libertà individuale e il bene comune; la guerra meccanizzata, le riforme politiche e costituzionali, la ricerca di un ordine mondiale. La vasta maggioranza degli studenti presenta la storia quale materia d'esame al GCSE, dove il programma d'esame che richiede una conoscenza della storia europea e mondiale dalla Rivoluzione d'Ottobre alla Guerra Fredda.

Per l'esame di A-level gli studenti possono scegliere di specializzarsi in storia medievale o moderna (fasi uno, due, e tre):

Medievale c. 790-1192;

Moderna fase 1, 1445-1815;

Moderna, fase 2, 1603-1964;

Moderna, fase 3, 1783-1992.

Informatica. Lo studio dell'informatica non significa soltanto ottenere un risultato quando si pigia un tasto o si clicca su un'icona. Lo scopo del dipartimento di Informatica della Rugby School è di permettere agli allievi di utilizzare il software nel modo migliore per raggiungere degli obiettivi, e anche di creare il proprio software.

Le competenze acquisite dagli studenti durante le lezioni di informatica a Rugby si riveleranno utili per il resto della vita, anche se non sceglieranno di seguire una carriera da programmatori o creatori di soluzioni informatiche.

Agli studenti che si preparano per gli esami A-Level viene insegnata la tecnica OCR, che permette loro a diventare programmatori grazie ad una conoscenza di come e perché i computer funzionino. Il corso li aiuta a comprendere diversi metodi sistematici come l'uso di algoritmi e strategie di prova e di manutenzione dei sistemi informatici e le competenze annesse alle cosiddette *document solutions* (sistemi di creazione, salvataggio, immagazzinamento e recupero di documenti).

Il dipartimento si prefigge anche di far sì che i ragazzi sappiano spingersi oltre l'utilizzo a-creativo dei programmi standard. Gli studenti dell'ultimo anni (KS 5, anno 13) imparano a programmare usando linguaggi standard del settore, come Python e PHP, questi ultimi incorporati spesso in una fonte HTML che viene estesa utilizzando il mark-up CSS (un sistema di annotazione di testi). Recentemente gli studenti post-GCSE hanno prodotto alcuni dispositivi come badge d'ingresso a manifestazioni ed eventi culturali della scuole nonché un sistema di monitoraggio della stampanti, allo scopo di evitare sprechi di toner e di carta.

Oltre ai lavori realizzati all'interno della classe, gli studenti avranno l'opportunità di visitare il parco di Bletchley, famosissima sede di decrittografia della Gran Bretagna durante la Seconda guerra mondiale. Il dipartimento mantiene ottimi rapporti con l'IBM, e gli studenti di secondo anno sono spesso invitati a visitare i loro stabilimenti e incontrarsi con esperti del settore per condividere e ottenere ulteriori consigli riguardo ai loro progetti di corso di fine anno.

Alcuni degli esperti che si recano presso la scuola per tenere delle conferenze e degli stage sono Neil Wakefield (sviluppatore di videogame), Paul Vingoe (esperto di crittografia militare) e i dottori Andy Stanford-Clark e Laura Cowen, specialisti dell'IBM.

Matematica. La missione del dipartimento di Matematica è di aiutare tutti gli studenti a comprendere e apprezzare l'eleganza e l'utilità della materia²⁷⁵. I recenti progressi nello sviluppo del software e nella tecnologia della lavagna interattiva hanno permesso ai docenti del dipartimento di matematica della Rugby School di rendere ancora più efficace il programma e la metodologia dell'insegnamento della materia, anche se nulla può sostituirsi all'importanza di basare la conoscenza su solide basi di calcolo e di algebra.

²⁷⁵ Ibidem.

Il dipartimento di matematica è uno dei più grandi della scuola e più della metà degli studenti post-GCSE studia in uno dei vari corsi di matematica proposti dal dipartimento.

Gli studenti più giovani, Block F e GCSE, seguono i programmi internazionali della Edexcel, un'agenzia indipendente che disegna sillabi ed esami di verifica.

Anche se alcuni studenti sono degli eccellenti matematici in erba, molti altri considerano la disciplina una vera e propria sfida, per cui per gli studenti più giovani del Block F il dipartimento ha disegnato corsi extra per coloro che hanno bisogno di sostegno per apprendere le basi del calcolo e dell'algebra.

Due volte alla settimana, i ragazzi che ne hanno bisogno possono chiedere aiuto alla cosiddetta "clinica" di matematica. Presso questo dipartimento tutti i ragazzi migliorano le proprie competenze matematiche sia che il loro voto sia una C sia se sono in grado di seguire il livello STEP²⁷⁶ che può spianare la via verso Cambridge, università britannica di maggiore pregio per gli studi matematici.

Lingue moderne. La missione del dipartimento di lingue moderne della Rugby School è di promuovere un interesse, una passione per l'apprendimento delle lingue.

L'approccio dei docenti e degli assistenti madrelingua è comunicativo: per promuovere l'insegnamento/apprendimento delle lingue è fondamentale incoraggiare tutti gli studenti ad esprimersi, indipendentemente dal livello di competenza, sfruttando gli strumenti forniti loro per approfondire le proprie conoscenze linguistiche e culturali e coltivarle anche al di fuori della classe. Mentre la comunicazione rimane il focus del lavoro quotidiano svolto in classe, viene integrata da una profonda conoscenza della grammatica, considerata un utilissimo sostegno alle competenze linguistiche impartite e al performance degli allievi.

Per il GCSE le lingue studiate sono il francese, il tedesco, lo spagnolo, il russo, l'italiano e il giapponese. La scuola organizza tre o quattro viaggi d'istruzione all'estero ogni anno, e scambi con scuole a Vienna, Madrid e Montpellier. Gli studenti di lingue gestiscono una rivista interattiva on line dal titolo "Polyglotte". La scuola ha recentemente aperto un nuovo edificio all'avanguardia per materiali di costruzione, sicurezza e risparmio energetico, a disposizione del dipartimento di lingue moderne, con undici aule, due laboratori linguistici e una sala dedicata alla visione di programmi televisivi europei in

²⁷⁶ L'esame di ammissione dell'Università di Cambridge per l'ammissione alla facoltà di Matematica

3D. I laboratori di lingua, anche questi all'avanguardia, dispongono di un software che consente agli studenti di partecipare alle lezioni anche a distanza da qualsiasi computer del campus collegato in rete.

Il capo del dipartimento delle lingue moderne, David Gillett, ha affermato che non avrebbe potuto sperare in una struttura migliore. Le aule sono spaziose e luminose, grazie a 500 metri quadri di vetro e perché l'edificio è stato progettato appositamente per l'insegnamento delle lingue, dotato di ambienti con l'isolamento acustico. L'edificio è stato valutato con un "eccellente" dall'agenzia BREEAM grazie alle sue qualità ambientali, ecologiche, di sostenibilità, di sicurezza e di salute.

Musica. Tutti gli alunni del Block F che studiano uno strumento musicale a scuola e che abbiano raggiunto un livello di competenza ritenuto idoneo possono iscriversi al corso accademico di musica.

Coloro che lo desiderano possono presentare la materia "musica" sia all'esame di GCSE sia a quello di A-level. Gli studenti post-GCSE possono anche seguire corsi di Tecnologia della Musica e presentarsi come candidati agli esami A-level in questa materia.

Il curriculum di musica per i primi tre anni (Block F music) alla Rugby School ha lo scopo di allargare gli orizzonti dei ragazzi per quanto concerne la comprensione della teoria musicale, lo sviluppo delle loro competenze di esecuzione, composizione e ascolto.

Il monte ore si divide in parti uguali da trattare in parallelo:

- Teoria musicale
- Ascolto della musica e canone classico
- Tecnologia della musica
- Esecuzione

Le lezioni vengono impartite a piccolo gruppi per favorire l'interazione tra i singoli atti a migliorare la comprensione

Gli studenti possono avvalersi di lezioni extra e di spazi dove migliorare le proprie abilità e per coloro che portano musica agli esami di GCSE, il corso è trivalente: ascolto, esecuzione e composizione.

I ragazzi devono distinguere mediante l'ascolto le caratteristiche non solo della musica occidentale in generale, ma anche riconoscere i tratti tipici della musica dei vari periodi dal barocco alla musica contemporanea. Devono sapere riconoscere e commentare

un vasta gamma di espressioni musicali di vari paesi del mondo. Devono conoscere e sapere usare la notazione musicale occidentale.

Inoltre, devono essere in grado di produrre idee musicali, trascriverle con precisione per il proprio strumento. Anche il corso di musica per A-level, consiste negli stessi tre settori del livello GCSE: ascolto, esecuzione, composizione, solo che le conoscenze devono essere più vaste e più approfondite.

Tutti gli studenti di musica candidati agli esami di A-level ricevono un'istruzione musicale conforme ai livelli VI-VIII della Commissione Nazionale per la musica.

Durante i due anni post-CGSE, gli alunni che lo vogliono possono iscriversi al corso di Tecnologia della Music che segue i programmi di Musica dell'Edexcel, che prevedono lezioni quattro volte alla settimana per due anni. Questo corso insegna l'uso degli strumenti di registrazione e di amplificazione dei quali la scuola è munita. Gli studenti vengono introdotti anche alla composizione della musica elettronica, al mixaggio, re-mixaggio, e tutte le altre tecniche previste per la produzione di prodotti sia registrati, sia live.

Accanto agli aspetti pratici del corso, gli allievi studiano la musica popolare dal 1910 ad oggi e le innovazioni tecnologiche degli strumenti e della registrazione avvenute strada facendo. Gli allievi della tecnologia musicale sono spesso invitati a registrare i gruppi musicali e le orchestre della scuola, in modo da mettere in pratica le competenze acquisite nel dipartimento.

Il profitto dei ragazzi avviene prevalentemente tramite la valutazione in itinere (70 per cento), e un esame finale scritto (30 per cento) dove gli alunni, in base all'ascolto, devono esprimere ed esplorare le tecniche di registrazione e di produzione che gli alunni hanno studiato durante tutto il corso, in relazione a pezzi che non hanno mai sentito prima. Ogni anno si approfondiscono due stili musicali contemporanei "leggeri", come ad esempio il rock'n' roll, il rap e l'hip hop.

Educazione fisica. L'educazione fisica è un aspetto fondamentale dello sviluppo della "persona completa" contemplata dal motto della scuola, ed è facilitata non solo grazie alle ore curriculari dedicate alle attività fisiche, ma anche alla vasta gamma di attività sportive ed extracurriculari che si svolgono tutta la settimana. In questo modo gli allievi che lo desiderano possono dedicare più tempo all'attività scelta, o per migliorare le tecniche a livello agonistico oppure al solo scopo di divertirsi e sviluppare le proprie abilità.

La pratica dello sport a Rugby impartisce valori e qualità che serviranno ai ragazzi per tutto il resto della vita.

Tutti i ragazzi e le ragazze che lo vogliono possono presentare l'educazione fisica quale materia agli esami di stato finali (A-level). È chiaro che mediante la pratica dello sport tutti i giovani sono portati ad affrontare diverse sfide fisiche e psicologiche in una varietà di ambienti diversi. Il programma di istruzione fisica della Scuola Rugby mira a promuovere queste caratteristiche nell'ambito dello studio a A-level.

Al corso di educazione fisica di A-level si iscrivono ragazzi che amano e praticano la ginnastica o i vari sport a un certo livello e che sono disposti a lavorare con grande impegno. Un certo talento per gli sport è indispensabile, ma molto dipende dall'interesse e dalla motivazione personale. Tutti coloro che si iscrivono devono aver raggiunto uno standard abbastanza elevato di bravura in almeno uno sport individuale e uno di squadra.

Per gli esami, i ragazzi potranno scegliere due attività tra la vastissima gamma di attività praticate durante i due anni del corso. L'esame consiste anche in una prova scritta da non sottovalutare.

Scienze politiche. Il programma di Politica e Rapporti Internazionali è stato introdotto abbastanza recentemente alla Rugby School. La prima presentazione di studenti di Rugby agli esami finali di stato in questa materia risale al 1989. Nel 1991 i candidati erano soli 14, nel 1997 28, nel 2001 32 e nel 2009 33.

Il numero degli alunni iscritti al dipartimento fluttua tra i 50 e i 60. La materia "Governi e Politica" si insegna solo all'ultimo anno di studio (anno 13) e non si prevede la sua inclusione nei programmi dei più piccoli.

Government & Politics a Rugby segue il *syllabus* dell'AQA²⁷⁷ per coloro che studiano la politica americana e dell'Edexcel per coloro che preferiscono dedicarsi allo studio della politica internazionale.

Per coloro che scelgono l'opzione americana, l'obiettivo è lo sviluppo della comprensione di idee e dei concetti politici basilari, nonché le strategie con le quali individui, i partiti e i lobby cercano di assicurarsi il potere e influenza della politica del Regno Unito e degli Stati Uniti. Si esamina anche la natura del rapporto tra l'UK e l'Unione europea. Il corso di Politica Internazionale (Relazioni Internazionali) esamina le

²⁷⁷ Un'agenzia indipendente che disegna programmi e esami scolastici nel Regno Unito.

principali strutture e i sistemi politici globali, alcune delle questioni di politica globale di maggiore importanza e impatto.

L'iscrizione a questo corso non richiede alcun prerequisito anche se un ottimo voto agli esami di inglese e di storia agli GCSE può essere utile. Molti degli studenti che optano per lo studio formale della politica da portare agli esami di A-Levels combinano questa materia con lo studio dell'Economia, della Storia e dell'Inglese e spesso si iscrivono alle facoltà di Scienze Politiche e di Legge dopo aver lasciato la scuola.

PSHE²⁷⁸. Non si tratta di una materia vera e propria ma di una serie di lezioni e incontri con un tutor su questioni di educazione civica allo scopo di promuovere la felicità e il benessere degli alunni.

Le lezioni vengono impartite a piccoli gruppi di studenti per 45 minuti una volta alla settimana. Lo scopo è aiutare gli studenti a diventare cittadini responsabili. Il programma varia e si adatta in risposta alle pressioni sociali e alle esigenze individuali avvertite dagli stessi ragazzi (questioni come bullismo, droga, terrorismo ecc.).

Ogni settimana gli studenti del Block F si incontrano nella propria casa con un tutor PSHE, di solito un membro del personale docente, il coniuge di un membro del personale oppure una figura esterna conosciuta e stimata dai ragazzi, che conosce bene e ama gli studenti e che sa gestire incontri di gruppo.

Il tutor segue lo stesso gruppo e mantiene il contatto con i ragazzi durante tutto il loro percorso scolastico da Block F fino a Block D. Le sessioni seguono un programma strutturato di lavoro, che copre un'ampia gamma di argomenti socio-politici: dall'idea del rischio alla conduzione delle relazioni sociali, alla questione delle diversità, a stili di vita sani, al cambiamento e alla perdita e alla capacità finanziaria. Durante l'anno, gli allievi si impegnano a progettare campagne di gruppo sulla sicurezza stradale e su una dieta sana.

Il Blocco E incontra un esperto del servizio anti-droga del distretto dello Warwickshire due volte durante il trimestre dell'Avvento (ottobre e Natale). Gli studenti del Blocco D si occupano dell'abuso d'alcool e della guida in stato di ebbrezza.

Filosofia e Teologia. I docenti di questi corsi ritengono che le materie di filosofia e di teologia possano fare da base al percorso educativo di ogni persona che studia e che

²⁷⁸ Educazione civica: materia non curricolare e non oggetto di esame di stato.

abbiano la capacità di stimolare il pensiero e portare lo studente ad allargare e approfondire tutte le altre materie in maniera ineguagliabile.

Inoltre portano gli allievi a considerare la natura stessa della loro esistenza, delle loro origini e dei possibili significati della vita. Da scuola dotata di una grande tradizione cristiana, il programma si focalizza sulla teologia cristiana, ma non in maniera catechistica. L'enfasi è sugli alunni stessi e sulla loro capacità di formulare argomenti coerenti piuttosto che incoraggiarli ad accettare particolari precetti o dogmi. I corsi sono tenuti da insegnanti che hanno un genuino amore e una grande conoscenza delle materie, e che continuano a studiare e ad aggiornarsi per tutta la vita. Sono filosofi e teologi che insegnano, non insegnanti che si occupano per caso della materia.

Gli argomenti insegnati sono tanti e variano di blocco in blocco. Al GCSE i ragazzi portano gli Studi religiosi (conosciuti qui come Teologia), in cui gli alunni devono dimostrare di saper analizzare e dibattere questioni importanti come la dimostrazione dell'esistenza di Dio e l'esistenza di un'etica unica che vale più di ogni altra.

Per gli esami di A-Level la filosofia e la teologia diventano due materie separate e si presentano come Filosofia per l'AQA e Studi religiosi per l'EDEXCE.

Sebbene le competenze che sviluppano siano per molti versi simili, i contenuti differiscono in modo che gli alunni possano scegliere la materia che meglio si adatta ai loro interessi, oppure presentare entrambe.

Scienze. “Stunning science schools” - Stupefacenti scuole di scienze - dice di Rugby la guida nazionale alle migliori scuole britanniche²⁷⁹. La Facoltà di Scienze è ospitata, a Rugby, in un grande edificio moderno, ampliato, completamente ristrutturato e inaugurato da Sua Altezza Reale il Conte di Wessex nell'ottobre 2008. Nonostante il rinnovamento, l'edificio conserva ancora oggi gran parte delle caratteristiche architettoniche originali che si fondono perfettamente con i nuovi moduli architettonici davvero attraenti.

Ciascuna area scientifica (biologia, chimica, fisica) dispone di laboratori didattici spaziosi e luminosi, di una sala per la preparazione degli esperimenti sotto la guida di un tecnico esperto. Ci sono attualmente (2017) ventiquattro insegnanti di scienze: diciassette a tempo pieno e sette part-time.

²⁷⁹ *Rugby School*, [<https://www.goodschoolsguide.co.uk/>].

Durante i primi tre anni di scuola secondaria (KS 3, cioè Block F) le scienze, anche se collegate tra di loro, vengono insegnate come discipline separate in previsione degli esami GCSE in biologia, chimica e fisica, obbligatori per tutti gli allievi.

Gli insegnanti sono disponibili ogni settimana per lezioni extra di revisione e recupero, dopo la Pasqua durante il trimestre conosciuto nel Regno Unito fin dal Medioevo col nome di *Trinity* (aprile-giugno).

Le materie scientifiche sono tra le più studiate per il GCSE e per A-levels per cui molti ragazzi dopo gli esami finali di stato riescono a ottenere posti presso le facoltà scientifiche e mediche delle università del Regno Unito, in particolare presso gli atenei più ambiti di Oxford e Cambridge.

Ogni settimana di ogni trimestre, oltre alle lezioni curricolari, i ragazzi assistono a conferenze riguardanti le materie scientifiche impostate diversamente secondo il KS o il Block, solitamente il martedì o il giovedì sera. In passato queste conferenze hanno trattato argomenti come la scienza del cioccolato, le malattie fatali, insetti che uccidono, e in collaborazione con il reparto di arti drammatiche i ragazzi hanno messo in scena un'opera dal titolo *Let Newton Be!*. Dopo le conferenze tenute da esperti di chiara fama, gli allievi cenano con l'ospite e con alcuni membri del dipartimento di scienze.

La facoltà di Scienze ha la grande fortuna di avere accesso a un telescopio a rifrazione da 8.5 pollici di marchio Alvin Clark, alloggiato in un edificio dal tetto di rame a Horton Crescent. Molti allievi della Rugby School e gruppi di cittadini possono osservare il cielo facendo uso di questo bellissimo strumento astronomico.

Gli studenti di scienze della Rugby School partecipano a concorsi e competizioni regionali, nazionali e internazionali insieme ad altre scuole della contea e del Paese vincendo diversi premi.

Attività extra. La vita alla Rugby School è ricca di una varietà di programmi extracurricolari capaci, come è scritto sul sito ufficiale dell'istituto, di sfidare e ispirare gli studenti e contribuire alla creazione di quella "persona completa" citata nel motto di Rugby.

I ragazzi vengono spronati e incoraggiati a sfruttare al massimo tutte le opportunità che la scuola offre loro, dalle attività sportive tradizionali come rugby, cricket e canottaggio per cui la scuola è rinomata, alla ginnastica a suon di Zumba; da una piccola parte in un

dramma messa in scena dalla propria casa al ruolo da protagonista nell'opera teatrale prodotta dalla scuola; dall'orchestra al coro, dal consiglio degli studenti alla CCF (Combined Cadet Force, servizio civile) fino al servizio volontario di assistenza ai carcerati.

4.2 Il dottor Thomas Arnold

Durante il secondo semestre del 1828 Thomas Arnold assunse la direzione della Rugby School e per ben quattordici anni tenne così ferme le redini di quell'istituto che la sua maniera di dirigerlo divenne il modello per la gestione futura della scuola stessa (modello poco cambiato fino a una quarantina d'anni fa) ma anche un esempio da applicare all'istruzione dell'*élite* del Regno Unito, con ricadute sul modo di istruire i giovani in tutto il regno e nelle colonie, ma anche di forgiare la *Weltanschauung* prevalente di gran parte delle classi media e superiore inglesi in epoca vittoriana²⁸⁰.

Nella storia dell'educazione degli inglesi, Arnold è forse il "maestro" (*schoolmaster*) più famoso anche oggi.

Thomas Arnold nacque a West Cowes, nell'Isola di Wight, il 13 giugno del 1795, settimo figlio di William e Martha Arnold. Il padre era funzionario-capo delle poste e della dogana dell'isola, per cui la famiglia era benestante anche se non ricca. Fino all'età di otto anni fu educato a casa dalla madre e da una zia, come molti ragazzi medio-borghesi dell'epoca. Dal 1803 al 1811 frequentò le *preparatory schools* di Warminster e di Winchester, per essere poi ammesso al collegio di Corpus Christi dell'Università di Oxford, dove si laureò con il massimo dei voti in studi classici nel 1814, all'età di diciannove anni (età normale per l'epoca); successivamente fu nominato ricercatore-insegnante presso l'Oriel College della stessa università quell'anno, incarico che mantenne fino al 1819, un anno dopo essere stato ordinato diacono della Chiesa d'Inghilterra

Arnold sposò Mary Penrose nel 1820 e da lei ebbe sette figli. Dopo aver lasciato Oxford, insegnò lettere classiche in diverse *preparatory schools* fino al 1827, quando fu nominato preside della Rugby School, dove rimase fino alla morte prematura, il giorno prima del suo quarantasettesimo compleanno nel 1842. Arnold fu membro del senato accademico dell'Università di Londra dal 1836 al 1838. Nel 1841 fu chiamato ad insegnare

²⁸⁰ Cfr. Supra.

storia in qualità di *Regius Professor* all'Università di Oxford, incarico che tenne insieme al posto di preside di Rugby, fino alla morte.

Arnold era un appassionato riformatore delle istituzioni, compresa la Chiesa d'Inghilterra. Per le sue idee in merito, era considerato un pensatore radicale; credeva nell'unità di tutte le chiese cristiane e per questo ebbe una fitta corrispondenza con John Henry (in seguito Cardinal) Newman, anglicano convertito alla Chiesa di Roma, sulla questione della vera natura della chiesa cristiana e della sua missione.

Le idee religiose di Arnold ebbero un impatto non solo sulla propria etica personale e pubblica, ma anche sull'etica che soggiaceva al suo impegno come preside della Rugby School²⁸¹.

Anche se credeva fermamente nella giustizia della divisione della popolazione in classi sociali, Arnold appoggiava l'idea di riforme sociali di natura umanitaria. La sua fede nel classismo si basava sulla convinzione che la divisione in ceti fosse essenzialmente naturale e inevitabilmente immutabile; era a favore del miglioramento delle condizioni dei ceti medi e poveri. Riteneva che l'aristocrazia e l'alta borghesia, ma in particolare i nobili, quali classi più ricche, fortunate e meglio istruite, fossero depositarie di una grandissima responsabilità morale e che fossero ontologicamente obbligate a fare ciò che era "giusto". In breve, esigeva un'aristocrazia e un'alta-borghesia utili, raffinate, cortesi e ben educate.

All'apice del dibattito parlamentare sulle riforme dei primi anni 1830, Arnold pubblicò un settimanale dal titolo "Englishman's Register" a sostegno delle riforme proposte, ma dopo soli tre mesi la rivista non uscì più.

Ma è soprattutto come preside della Rugby School che Arnold viene ricordato e valutato ancora oggi. Durante la sua reggenza, il tono e la reputazione della scuola, che prima del suo arrivo erano arrivati in basso, migliorarono così tanto che Rugby, ritenuta fino al 1827 la peggiore scuola elitaria del regno, alla morte di Arnold era ritenuta una scuola d'eccellenza e venne presa a modello per tutte le altre scuole del suo genere.

Il Dottore (come i ragazzi lo chiamavano) non solo allargò i ristretti orizzonti del curriculum "medievale" che trovò al suo arrivo, ma migliorò la condotta degli studenti, le loro condizioni abitative e alimentari, lo status e gli stipendi degli insegnanti.

²⁸¹ *Thomas Arnold*, [<https://www.britannica.com/biography/Thomas-Arnold>].

Introdusse inoltre, alcune riforme amministrative come il collegio (*conference*) dei docenti e coinvolse, con le *levees*, i ragazzi più grandi nella gestione della scuola e il mantenimento della disciplina²⁸².

Oltre a dirigere la scuola e insegnare lettere classiche, il dottor Arnold, in qualità di sacerdote anglicano, si occupava anche della vita spirituale degli alunni; come teologo con un dottorato a Oxford, Arnold era stato uno dei “noetici” dell’Oriel College il cui capo fu John Henry Newman.

Se inizialmente Arnold era tentato di seguire Newman, alla fine scelse un’altra strada. Nella sua *Apologia*, Newman ribadiva che il grande nemico da battere fosse il liberalismo, e accusò Arnold di essere un fautore di quella ideologia, che per Newman era “detestabile”²⁸³.

Nell’introduzione al primo volume dei suoi sermoni pubblicati, Arnold criticava severamente coloro che osservavano la forma ma non lo spirito della fede cristiana:

Its principles in the concerns of common life, in matters belonging to their own trade or profession, or above all, in the conduct of national affairs. They will not tolerate its spirit in their every day practice, but ridicule it as visionary and impracticable²⁸⁴.

Riconobbe il fatto che alcuni gentiluomini inglesi conoscessero il messaggio evangelico fin dall’infanzia, ma che la maggior parte di coloro che venivano in chiesa ignoravano le fondamenta della propria fede:

But it is quite needless to say that our congregations are not such as these; but that a large proportion of them forever require to be told afresh what is the very foundation of Christian life²⁸⁵.

²⁸² *Levee and Sixth*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/school-life/pastoral-care/levee-and-sixth/>].

²⁸³ Cfr. J.H. Newman, *Apologia pro vita sua*, Paoline Editoriale Libri, Milano, 2001.

²⁸⁴ Cfr. T. Arnold, *Sermons*, Adegì, New York, 1999.

²⁸⁵ *Ibidem*.

Riteneva inoltre che l'approccio di molti fosse superstizioso, «una specie di incantesimo»²⁸⁶ utile a salvare, a mo' di amuleto, l'individuo contro il rischio della dannazione eterna.

Mise in guardia anche contro il rischio di confondere la fede cristiana col moralismo: ciò che serviva, diceva, non era un miglioramento ma un rinnovamento di cuore, di vita, di principi, di speranze, di timori, di maestri; uno spostamento dell'enfasi dalla morte alla vita, da satana a Dio: «Improvement...but a change of heart and life; a change of principles, of hopes, of fears, of master; a change from death unto life; from Satan to God»²⁸⁷.

In uno dei sermoni pronunciati a Rugby esortava i ragazzi a seguire Cristo:

Let your most earnest prayer to God be, that you may follow Christ with a single mind and a single heart; not with affections divided between him and his enemies, with a wish to please him when it will not interfere with pleasing the world. Attach yourself to your Saviour who has died for you, and let him be indeed your breath of life for ever²⁸⁸.

Nel ritratto caustico di Arnold contenuto nel suo libro, Lytton Strachey taccia il dottore di perbenismo, riconosce la grandissima influenza che ebbe sulle *public schools* e il fatto che fu Arnold ad introdurre la “virtù della rispettabilità” tra i banchi di quelle scuole: «After Dr. Arnold, no public school could venture to ignore the virtues of respectability»²⁸⁹.

Prima dell'era di Arnold, il politico e abolizionista William Wilberforc, in una lettera del 1790 circa, metteva in guardia un amico che aveva l'intenzione di iscrivere il figlio ad una *public school* perché capace di minare la fede di un ragazzo cristiano. Pochi decenni più tardi il modello di *Muscular Christianity* rovesciava quest'immagine negativa.

Nella cappella dove quasi due secoli fa risuonava la voce di Thomas Arnold si trova la sua tomba, mentre alle pareti campeggiano lapidi in memoria di alcuni illustri *alumni* di Rugby come Lewis Carroll, Rupert Brooke e i poeti vittoriani Matthew Arnold, Arthur Hugh Clough e Walter Savage Landor.

Nella torre campanaria dello stesso edificio di culto si trova la famosa *Boomer*, la campana da 3.25 tonnellate che non esisteva all'epoca di Arnold e che fu collocata nel

²⁸⁶ Ibidem.

²⁸⁷ Ibidem.

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 213.

luglio del 1914; rintoccò a mezzogiorno ogni giorno per tutta la durata della Prima guerra mondiale, e oggi continua a chiamare i ragazzi alla funzione. Nel 2001 è stato inaugurato un nuovo organo nella cappella.

Nel cortile, se si guarda in alto, si vede l'*Upper Bench*, l'aula in cui Arnold insegnava Thucydides e dalla quale riusciva a tenere d'occhio i suoi studenti.

4.2.1 Il personaggio, le teorie pedagogiche, le riforme scolastiche, l'eredità

Il poeta vittoriano Matthew Arnold era il primo dei sette figli del più celebre preside e riformatore scolastico del Regno Unito vittoriano: il Dottor Thomas Arnold.

Per tutta l'infanzia visse nell'ombra gigantesca del padre, sia durante la sua vita sia dopo la sua morte. Quando i suoi compagni tornavano alle proprie dimore in tutta l'Inghilterra per le vacanze, lui, pur studiando altrove, tornava per la pausa estiva presso un ambiente scolastico, quello di Rugby, dove era venuto a vivere all'età di cinque anni prima di essere inviato a studiare fuori, prima presso uno zio a Lelham, nel Surrey, dal 1831 al 1836, poi a Winchester per un anno.

Nel 1837 fu iscritto alla penultima classe della Rugby School dove studiò fino al suo ingresso a Oxford. Per tutti gli altri un preside era una cosa, un genitore un altro. Per Matthew l'uno e l'altro erano incapsulati nella stessa persona²⁹⁰.

Per Matthew Arnold non c'era mai una vera tregua, una vacanza lontana dall'atmosfera della scuola, anche quando la famiglia villeggiava altrove. La scuola e il preside erano sempre presenti. Anche il solo cognome Arnold lo segnava. Secondo Ian Hamilton la figura autorevole di Thomas Arnold plasmò, oltre ai propri figli, i ragazzi affidati a lui presso la Rugby School²⁹¹.

Molti dei suoi *alumni* si affermarono come magistrati, come funzionari dell'Impero e come prelati di alto rango della Chiesa Anglicana. Non solo, ma molti degli ex alunni della Rugby School divennero presidi di una dozzina di altre *public schools* del regno, dove diffusero il modello "arnoldiano" d'istruzione e di disciplina²⁹².

Il mito della grandezza di Thomas Arnold fu creato in particolare da due *alumni*: Arthur Stanley, autore della biografia di Arnold, un grandissimo successo editoriale in

²⁹⁰ Cfr. I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, Bloomsbury Publishing, Londra, 1999.

²⁹¹ Ibidem.

²⁹² Ibidem.

epoca vittoriana, e Thomas Hughes, il quale, in *Tom Brown's Schooldays*, successo editoriale ancora più grande, ritrasse Arnold con esagerato senso di riverenza quasi religiosamente servile²⁹³.

Quali furono però le idee che supportavano le riforme che il Dr Arnold impose ai ragazzi della Rugby School subito dopo la nomina a preside?

In un sermone dal titolo *The Ancient Church*, che il Dr Arnold predicò nella cappella della Rugby School il 5 aprile del 1840, dodici anni dopo aver assunto la direzione della Rugby School e due prima della morte, lodò il tipo di educazione che si impartiva a Rugby ogni giorno, che era basata su principi contenuti in testi laici e pagani della cultura classica di due millenni prima:

It has always seemed to me one of the great advantages of the course of study generally pursued in our English schools, that it draws our minds so continually to dwell upon the past. Every day we are engaged in studying the languages, the history, and the thoughts of men who lived nearly or more than two thousand years ago; if we have to inquire about laws or customs, about works of art or science, they are the laws, customs, arts, and sciences, not of existing nations, but of those whose course has been long since ended. And the very difficulty which is often found in realizing the things of which we read, the difficulty of representing to ourselves times so remote, and so unlike in many respects to our own, shows how much the mind requires such a discipline, and how naturally it rests contented with the scenes immediately around it²⁹⁴.

Per il Dr Arnold “our english schools” erano solamente le *public schools*, le scuole elitarie per i soli figli maschi dei ceti superiori, una minoranza che corrispondeva all’1% della popolazione del Regno Unito di allora. Non solo, ma per Arnold il motivo principale per cui era d’uopo studiare testi classici scritti da persone morte migliaia d’anni prima era che mostravano quanto la disciplina servisse alla mente di coloro che erano destinati a governare e civilizzare popoli che Arnold, come la maggioranza dei vittoriani, ritenevano “selvaggi” e bisognosi; alla mano ferma di coloro che, essendo più educati, più colti, più

²⁹³ Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit.

²⁹⁴ Cfr. T. Arnold, *Sermons*, cit.

gentili, più controllati, cristiani e autorevoli di loro, erano in grado di comandare e governarli²⁹⁵.

Perché tutti nascevano “selvaggi”, anche i figli dei nobili d’Inghilterra: bisognava istruirli, non solo nei tanto elogiati classici, per quanto utili, ma soprattutto nella percezione del bene e del male, del giusto e dell’ingiusto, e nel discernimento tra comportamenti sociali appropriati e non. Per Arnold, al primo posto, dopo la religione, si trovava il comportamento ligio da gentiluomo inglese dei ceti alti.

Questo approccio di Arnold, così differente dalle teorie pedagogiche occidentali del ventunesimo secolo che pongono l’enfasi sulla creatività e sullo sviluppo della personalità del singolo, derivava dalla nozione cristiana del peccato originale, che ritiene che l’essere umano, poiché nasce con una propensione verso il male, abbia bisogno della legge e della Bibbia per vivere bene in questa vita e meritare quella ultraterrena.

Anche se Arnold stabilisce che la disciplina sia lo sprone principale perché si studino i classici, la sua reputazione come riformatore e pedagogo si basa soprattutto sull’idea che la diligenza scolastica e il sapere libresco siano inutili senza la comprensione dei propri tempi:

[...] There are some who study the books which relate to past times very diligently, but who have no real understanding of the times themselves, because they do not know or understand their own. What they raise up to themselves being drawn wholly from books, is a dead and imperfect image; and when they would set up this image as a model by which to fashion the present state of things, the folly of the proceeding is almost ridiculous. Nay, of the two, he is a wiser man and a safer guide, who, knowing nothing of the past, has yet had a large experience of the present, and has observed it carefully, rather than the other, who is blind to the very world in which he lives, and therefore is perfectly incapable, with all his reading, of understanding a world in which he does not live. One cannot understand the ancient past, or any past, without knowledge and understanding of one's own time. Furthermore, one cannot dip into ancient history, taking people and events out of their contexts. Instead, we must “study it widely and fully” [...].

Where this is not done, the knowledge gained will be often delusive; we see things taken just at the moment when they were going on well or ill, and we are shut out from that farther prospect which would have taught us how that

²⁹⁵ G.P. Landow, *Thomas Arnold's Theories of Secondary Education*, [<http://www.victorianweb.org/history/education/rugby/tarnold1.html>].

seeming good was full of the seeds of centuries of after-mischief; or how that seeming evil was but the short and cheap price paid for a long futurity of good. To study one single period of history, is to take a passage apart from its context, and thus to lose its real sense and purport. We cannot judge of what history has to teach us, if we only stop to listen to her for a short time, and go away before she has concluded her instruction²⁹⁶.

Qui Arnold enfatizza ambienti e processi storici ma ritiene che, dopo che gli studenti abbiano acquisito le competenze linguistiche necessarie per leggere i testi latini e greci, debbano anche imparare a comprendere la complessità delle relazioni storiche e sociali di quel mondo reale che saranno chiamati a dirigere.

In questo, Thomas Arnold riconosce la necessità di competenze fondamentali che spesso possono essere acquisite solo con fatica e autodisciplina, un primo passo verso la formazione dell'adulto a tutto tondo. A differenza di molti educatori più astratti e idealisti, si rendeva conto che bisognava imparare a gestire la vita reale anche se, nel caso dei suoi alunni, si trattava di un mondo di privilegio. Come teorico e praticante dell'istruzione, Arnold fu, in fin dei conti, un meliorista, non un rivoluzionario.

La sua visione andava oltre l'attività didattica, perché per lui l'apprendimento era solo una minima parte della pedagogia, mentre lo scopo primario dell'educazione era la formazione del carattere, per cui le attività didattiche erano secondarie alla formazione del gentiluomo cristiano.

Arnold, riformatore e idealista pragmatico, trovò nella scuola di Rugby uno strumento imperfetto da plasmare, piegandolo alle proprie idee senza il bisogno, però, di compiere una rivoluzione. Non cercò di sradicare e rifondare il sistema che trovò ma si limitò a migliorarlo, scartandone gli aspetti più deleteri e affinando tutto il resto, allo scopo di creare le condizioni migliori possibili per portare i suoi ragazzi "sulla retta via".

Accettò due dei pilastri del sistema della *public school* che vigono ancora oggi: la libertà d'azione concessa a ciascun ragazzo e i poteri speciali concessi ai seniores (*leves*) nei confronti dei juniores, facendo attenzione però che quella libertà non diventasse mai licenza, e che il potere dei seniores servisse solo alla promozione del bene: un potere concesso solamente ai ragazzi dell'ultimo anno (*Sixth Formers*) i quali erano tenuti a credere nel connubio tra eccellenza intellettuale e rigore morale.

²⁹⁶ Ibidem.

Anche se Arnold credeva nella libertà del singolo, era capace di espellere coloro che, anche se non si macchiavano di alcun “peccato” particolare, non erano idonei a gestire bene questo loro grande privilegio²⁹⁷.

Oltre a disciplinare i ragazzi, Arnold introdusse nuove regole anche per i docenti, come narra Stanley, compreso l’obbligo contrattuale di occuparsi dei convittori, mentre prima del suo arrivo l’unico loro compito (mal pagato) era di condurre le lezioni e poi disinteressarsi dei ragazzi²⁹⁸.

Aumentò le rette degli studenti per poter ricompensare adeguatamente gli insegnanti per questi loro nuovi compiti e innalzare la loro dignità di educatori.

Prima dell’arrivo di Arnold a Rugby, l’istruzione religiosa era quasi inesistente e piuttosto approssimativa. Egli tentò di rimediare a questa lacuna avvalendosi delle funzioni religiose previste dal normale calendario liturgico annuale, per presentare ai ragazzi, con zelo e abilità retorica, argomenti che potessero impattare sulle sensibilità e sulle menti ancora amorfe dei suoi ascoltatori adolescenziali, e vicini alla loro realtà.

Il suo sistema si fondava su questi pochi principi. Per mettere in pratica il suo progetto di riforma, quando arrivò a Rugby nel 1827 dovette scontrarsi con un sistema di abusi e di pratiche viziate. Se si fosse accontentato di occuparsi dei soli programmi scolastici non avrebbe incontrato la resistenza che conobbe nei primi anni da preside, ma era un riformatore troppo appassionato sia di questioni che riguardavano la Chiesa d’Inghilterra sia di un certo tipo di giustizia da permettere che l’educazione dei suoi ragazzi potesse limitarsi a un apprendimento nozionistico e superficiale delle lingue e delle letterature classiche.

Stanley narra che il suo desiderio più ardente era quello di insegnare ai propri alunni come bisognava vivere e assumere le proprie responsabilità da futura classe dirigente²⁹⁹.

Nonostante le molte critiche alle quali andò incontro, rimase un combattente gentile ma inflessibile. Quando credeva che fosse necessario punire un ragazzo, lo chiamava presso il proprio studio nella torre e non esitava a somministrargli delle frustate dolorosissime mentre il ragazzo si piegava su un apposito mobile detto *birching* oppure *flogging stool*

²⁹⁷ Ibidem.

²⁹⁸ Cfr. A.P. Stanley, *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*, Cambridge University Press, Cambridge, 2015.

²⁹⁹ Ibidem.

Malgrado il disprezzo con cui molti dei suoi contemporanei giudicavano le sue opinioni religiose e politiche, pochi mancarono di riconoscere la qualità del lavoro che faceva a scuola. Non riusciva a rapportarsi con ragazzi troppo piccoli o con adolescenti troppo infantili, perché scorgeva in loro “il diavolo”, quell’ombra di peccato originale nel quale credeva (come Sant’Agostino)³⁰⁰. Anzi, il suo rapporto con i più piccoli era così difficile che riusciva a minare la fiducia che questi avevano in sé stessi. Era con i ragazzi più grandi e maturi, i suoi *six formers*, i *praepostors* che riusciva intendersi e farsi intendere³⁰¹.

A questi concesse la facoltà di tenere la disciplina e somministrare le punizioni e li considerava «fellow workers with him for the highest good of the school»³⁰², con i quali condivideva l’onere di estirpare la malvagità. Se qualcuno criticava questi “prefects” Arnold li difendeva sempre:

There was no obloquy which he would not undergo in the protection of a boy who had, by due energy of this discipline, made himself obnoxious to the school, the parents, or the public³⁰³.

Per Arnold era indispensabile che i piccoli rugbyiani aspirassero alla consapevolezza morale e per lui nessuna azione era troppo insignificante da lasciare intravedere il vero carattere di un ragazzo o da associarsi a un principio morale superiore. Arnold era convinto che ogni azione fosse una questione di dovere e un indizio della superiorità o della bassezza di una persona.

Era noto, oltre per questa sua rigidità morale, per la sua mancanza di comprensione (un tratto tipico di persone accademicamente molto dotate qual era Arnold) con ragazzi intellettualmente più lenti, che riusciva a capire con grande difficoltà. Dovette imparare a essere paziente con loro, compiendo uno sforzo non sempre facile, un difetto di carattere sul quale dovette lavorare per tutta la vita.

Nessuno dei suoi alunni diretti lo accusò mai di ingiustizia, solo di eccesso spietato di rigore e di verità. Anche se difficilmente tollerava i meno perspicaci, non sopportava i

³⁰⁰ Cfr. I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, cit.

³⁰¹ Ibidem.

³⁰² Ibidem.

³⁰³ Ibidem.

ragazzi scaltri e brillanti ma privi di bontà d'animo che considerava «more revolting than the most helpless imbecility»³⁰⁴.

Più di tutto non riusciva ad accettare che un alunno fosse ricco, insolente e sprezzante dei ceti meno privilegiati. Le tre qualità che apprezzava di più in un alunno erano i principi religiosi e morali, il comportamento da gentiluomo e la capacità intellettuale.

Per questo motivo disegnò un curriculum che, secondo George P. Landow fosse alla portata di chiunque³⁰⁵.

A tal proposito Lytton Strachey scrive:

He was convinced of the necessity for reform. But it was only natural that to one of his temperament and education it should have been the moral rather than the intellectual side of the question which impressed itself upon his mind. Doubtless it was important to teach boys something more than the bleak rigidities of the ancient tongues; but how much more important to instil into them the elements of character and the principles of conduct! His great object, throughout his career at Rugby, was, as he repeatedly said, to “make the school a place of really Christian education”. To introduce “a religious principle into education”, was his “most earnest wish”, he wrote to a friend when he first became headmaster; “but to do this would be to succeed beyond all my hopes; it would be a happiness so great, that, I think, the world would yield me nothing comparable to it”. And he was constantly impressing these sentiments upon his pupils. “What I have often said before”, he told them, “I repeat now: what we must look for here is, first, religious and moral principle; secondly, gentlemanly conduct; thirdly, intellectual ability”³⁰⁶.

Il Dr Arnold era un leader, uno che amava governare ma era soprattutto un ottimo e profondo conoscitore della storia romana antica e leggeva e insegnava la storia anche quale metafora della vita umana e viceversa.

Per Arnold l'Inghilterra dei primi anni dell'800 stava raggiungendo la propria maturità per diventare “adulta”. Guardandosi intorno, Arnold credeva di leggere i segni sì di un nuovo spirito progressista e di riforme, ma scorgeva anche una certa superficialità di sentimenti, una mancanza di coscienza morale senza le quali ogni riforma era vacua e transitoria.

³⁰⁴ Ibidem.

³⁰⁵ Cfr. G.P. Landow, *Thomas Arnold's Theories of Secondary Education*, cit.

³⁰⁶ L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit., p. 80.

Lo stesso valeva per i suoi alunni che cercava, da bravo pastore protestante, di “riformare” ma senza rendersi conto che la maturità non poteva scaturire dai precetti, ma dall’esperienza. Per diventare maturi, bisognava maturarsi³⁰⁷.

Anche Strachey, che lo critica aspramente e lo considera un fanatico religioso e morale, come tutti coloro che ne descrivono la figura, riconosce il fatto che si è alla presenza di una personalità carismatica e autorevole; magnetica, temibile, irresistibile³⁰⁸; autorevole ma non autoritario (secondo i parametri dei tempi).

Arnold, racconta Arthur Stanley, non cercava mai di cogliere i suoi ragazzi “sul fatto” ma di fidarsi di loro; tant’è che quasi sempre, chi infrangeva le regole si sentiva in colpa per aver tradito la fiducia concessagli e perché il suo comportamento sleale addolorava il Dottor Arnold. Disapprovava soprattutto la menzogna. Quando uno studente mentiva veniva severamente punito, di solito per mano del preside stesso, capace, di frustare il ragazzo con tutte le proprie forze.

Per quanto concerne la sfera strettamente didattica, le riforme di Arnold non erano né rivoluzionarie né radicali. Introdusse nel curriculum solamente tre materie nuove rispetto alla tradizione: storia moderna, lingua francese e matematica.

Alla storia moderna si assegnava una sola ora alla settimana. Anche l’insegnamento della lingua francese era considerato una materia “Cenerentola”, anche perché lo stesso Arnold era convinto che i ragazzi non avrebbero mai imparato a parlare e a scrivere quella lingua aggiungendo che a lui sarebbe bastato che imparassero piuttosto la grammatica delle lingue classiche.

Lo stesso valeva per la matematica. Le tre materie erano considerate da Arnold, dai ragazzi e dal popolo inglese di allora, secondarie rispetto allo studio dei classici.

A Rugby, e nelle altre *public schools* che presero a modello le riforme di Arnold, le lingue antiche di Roma e di Grecia erano la base dei *curricula* delle scuole superiori e delle università inglesi fino al primo dopoguerra del secolo scorso.

Quando il Dr Arnold prese l’incarico da preside a Rugby nel 1827, la disciplina tra i ragazzi era praticamente inesistente. Non solo, ma i ragazzi entravano e uscivano liberamente dalla struttura per dedicarsi alla caccia, alla boxe (proibita per legge), alle scommesse, all’abuso dell’alcol e alle prostitute, usanze viziose alle quali Arnold mise fine

³⁰⁷ Ibidem.

³⁰⁸ Cfr. I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, cit.

ben presto, anche con l'aiuto dei professori che ora avevano l'obbligo di assumere il ruolo di mentore e tutore.

Il Dr Arnold, sebbene non esistano documenti che attestino la sua promozione diretta dello sport³⁰⁹, capiva che l'esuberanza degli adolescenti affidati alle sue cure andava canalizzata. Per lui questa meta si doveva realizzare mediante la disciplina somministrata sia da lui sia dai suoi prefetti.

Dal libro *Tom Brown's Schooldays* apprendiamo dall'autore del romanzo, Thomas Hughes, che aveva conosciuto Arnold di persona, che il Dottore abolì la caccia alla volpe e favorì una forma di corsa campestre, nota come *Hare and Hounds* (lepre e segugi) che si praticava almeno dall'epoca della Regina Elisabetta I, in cui un ragazzo doveva lasciare una scia di molte miglia che tutti i ragazzi della scuola dovevano seguire alla "caccia" di questa "lepre"³¹⁰.

Gli sport più popolari praticati a Rugby durante la presidenza di Arnold erano il calcio, il rugby e il cricket, quest'ultimo elevato per tradizione ad emblema del *fair play*, tant'è che in inglese per indicare un comportamento disdicevole si dice ancora oggi "it's not cricket".

Lytton Strachey scrive che, ironicamente, nonostante lo scopo principale di Arnold fosse insegnare la religiosità e la rettitudine morale agli inglesi, in verità, a causa di un mito che non lo riguardava, insegnò al popolo vittoriano e ai loro eredi una nuova fede, quella dello sport elevato a culto, che spesso gode di più considerazione della chiesa e dei valori ai quali teneva:

The changes which he did effect were of a very different nature. By introducing morals and religion into his scheme of education, he altered the whole atmosphere of public-school life. Henceforward the old rough-and-tumble, which was typified by the regime of Keate at Eton, became impossible. After Dr. Arnold, no public school could venture to ignore the virtues of respectability. Again, by his introduction of the prefectorial system, Dr. Arnold produced far-reaching effects - effects which he himself, perhaps, would have found perplexing. In his day, when the school hours were over, the boys were free to enjoy themselves as they liked; to bathe, to fish, to ramble for long afternoons in the country, collecting eggs or gathering flowers. "The taste

³⁰⁹ Cfr. *Infra*.

³¹⁰ Cfr. T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, Oxford World Classics, Oxford, 1999.

of the boys at this period”, writes an old Rugbaean who had been under Arnold, “leaned strongly towards flowers”.

The words have an odd look today. The modern reader of *Tom Brown's Schooldays* searches in vain for any reference to compulsory games, house colours, or cricket averages. In those days, when boys played games they played them for pleasure; but in those days the prefectorial system - the system which hands over the life of a school to an oligarchy of a dozen youths of seventeen - was still in its infancy, and had not yet borne its fruit.

Teachers and prophets have strange after-histories; and that of Dr. Arnold has been no exception. The earnest enthusiast who strove to make his pupils Christian gentlemen and who governed his school according to the principles of the Old Testament, has proved to be the founder of the worship of athletics and the worship of good form. Upon those two poles our public schools have turned for so long that we have almost come to believe that such is their essential nature, and that an English public schoolboy who wears the wrong clothes and takes no interest in football, is a contradiction in terms. Yet it was not so before Dr. Arnold; will it always be so after him? We shall see³¹¹.

4.2.2 L'influenza del Dottor Arnold e il sistema delle *public schools* vittoriane

Thomas Arnold diresse la Rugby School per quattordici anni, dal mese di agosto del 1828 fino alla morte il 12 giugno del 1842. La sua carriera da preside comprendeva due anni del regno di George IV, sette anni di quello di William IV e soli cinque del regno della regina Vittoria, per cui per certi versi, non lo possiamo ritenere *strictu sensu* un vittoriano, né possiamo affermare che egli ebbe un effetto diretto sulla scuola vittoriana.

La sua innegabile influenza fu indiretta e dipendeva più che altro dalla reputazione successiva alla sua morte che alcuni suoi prestigiosi *alumni* contribuirono a costruire. Molti ispirati dal suo esempio e dai suoi sermoni, si impegnarono a diffondere le sue idee, diventando educatori e direttori di scuole dove imposero regole “arnoldiane”.

Il regno della Regina Vittoria durò altri sessant'anni dopo la morte di Arnold, un periodo durante il quale avvennero moltissimi cambiamenti sia nella società britannica, sia nelle *public schools*. Un cambiamento che il biografo più appassionato di Arnold, il suo *alumnus* Arthur Stanley, riteneva che una mente acuta e uno spirito riformatore come Arnold avrebbe potuto prevedere e promuovere.

³¹¹ Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit.

La prima scuola che si fondò su modello rugbyiano dopo la morte di Arnold fu Cheltenham nel 1843. Tra il 1843 e il 1853 se ne fondarono altre sei, oggi considerate tra le *public schools* più prestigiose della Gran Bretagna: Marlborough, Rossall, Radley, Lancing, Brighton e Hurstpierpoint, tutte di fede anglicana.

Altre sei scuole di altissimo livello ma di confessioni non anglicane s'istituirono nello stesso periodo prendendo, *mutatis mutandis*, a modello l'approccio del Dottore.

Alla fine del regno di Vittoria, una cinquantina di scuole elitarie si trovavano sul suolo britannico: un elenco formidabile. È possibile ipotizzare che dopo la morte Arnold il sistema delle *public schools* stesse per esplodere comunque, a causa dei cambiamenti radicali in atto nel paese.

Ciascuna delle settanta scuole sorte dal 1843 fu creata grazie alla passione dei propri fondatori e per venire incontro a un'esigenza particolare. La varietà delle scuole istituite era sorprendente e, con ogni probabilità, superava la visione di Arnold stesso³¹².

Per cercare di valutare l'impatto che le idee di Arnold ebbero sul sistema delle *public schools* in epoca vittoriana, bisogna fare un confronto tra la realtà delle scuole elitarie alla morte di Arnold e quella alla morte della Regina Vittoria, cercando punti di continuità e di discontinuità tra le due epoche.

Nel 1900 i presidi e le classi altoborghesi e nobiliari tendevano come Arnold ad apprezzare più la formazione del carattere dei ragazzi (ideali - religione, disciplina, cultura, vero spirito di atletica, spirito di servizio) che la preparazione accademica tout court e il successo agli esami, anche se i *curricula* cominciavano ad ampliarsi per fornire ai ragazzi una preparazione che non mirava, come all'epoca di Arnold, a formare quasi esclusivamente futuri latifondisti.

Con l'espansione del sistema industriale e la creazione dell'Impero, l'enfasi si spostava dalla gestione delle terre verso quella di un nuovo sistema economico e politico, che andava ben oltre il piccolo mondo rurale dei tempi di Jane Austen e di Thomas Hughes.

Anche all'epoca di Arnold esisteva un rapporto privilegiato tra le scuole elitarie e le università di Oxford e Cambridge, che determinava il reclutamento del personale didattico e l'accesso degli alunni presso gli atenei, mentre una visione più globale del mondo faceva ritenere che una solida istruzione potesse permettere agli istruiti di superare gli esami

³¹² T.W. Bamford, *Thomas Arnold and the Victorian Idea of a Public School*, in B. Simon (a cura di), *The Victorian Public School*, Gill & Macmillan, Dublino, 1975, pp. 58-71.

necessari per accedere all'impiego pubblico, nonostante in Inghilterra, fino alla seconda metà dell'Ottocento, il sistema degli esami, introdotto dopo il 1855 e basato su una tradizione plurisecolare cinese, si criticava e si osteggiava.

Divenne sempre più difficile accedere alle università, che resero più selettivi i criteri di ammissione che, prima del 1860, erano quasi inesistenti.

Il progressivo innalzamento della qualità dell'istruzione universitaria tra il 1860 e il 1900 fece sì che l'accesso alle facoltà non fu più una specie di diritto di casta. Già all'epoca di Arnold l'accesso non era del tutto libero, come dimostra la lettera di presentazione che Arnold scrisse per il suo beniamino Arthur Stanley³¹³.

Il Dr Arnold aveva sempre ritenuto che i suoi ragazzi, in quanto privilegiati e di rango superiore, fossero destinati ad assumere la responsabilità della leadership del Regno Unito, una nozione che, per decenni dopo la sua morte, non solo rimase ferma ma si potenziò e si mutò con l'espansione dei confini dell'impero.

Si potrebbe discutere il concetto stesso di leadership, ma non c'è dubbio che nell'Inghilterra del XIX secolo furono le *public schools* a preparare i propri alunni, anche di provenienza borghese, per le carriere e le mansioni nuove per rappresentare il prestigio che il Regno Unito comportava; compiti che all'epoca di Arnold erano ad appannaggio quasi esclusivo della sola aristocrazia.

Fu anche con Arnold che nacque l'idea che la public school, oltre a essere un luogo di eccellenza pedagogica - con una prevalenza della rettitudine religiosa e morale sull'erudizione - dovesse occupare un luogo fisico degno della sua grande missione di *Muscular Christianity* e dello status sociale degli alunni.

Gli sembrava naturale e doverosa che la presunta superiorità morale e sociale dei ragazzi iscritti a una scuola di pregio si rispecchiasse anche in una magnificenza di edifici e di parchi. Per questa sua ricerca d'immagine esteriore Arnold e la sua Rugby School furono severamente criticati.

I principi che contraddistinguevano le *public schools*, specialmente dopo la commissione Clarendon del 1864 e fino agli anni 1930, furono, in quest'ordine, la religione, la disciplina, la lealtà, l'atletismo, lo spirito di servizio, il legame privilegiato con

³¹³ Ibidem.

Oxford e Cambridge, la leadership, la mentalità aristocratica, la cultura e l'erudizione, alcuni dei quali non figuravano tra le priorità del Dottore³¹⁴.

Quanti di questi principi appartenevano all'eredità arnoldiana? Il parere di Bamford è che Arnold avrebbe capito la logica che informava tutti questi principi, anche se è probabile che li avrebbe interpretati in modo diverso mentre ne avrebbe scartato alcuni, come lo spirito dell'atletismo, anche se aveva approvato lo spirito che animava i giochi.

Non era un atleta egli stesso, né era un fautore del culto dello sport, anche se, ironicamente, come commenta Strachey, il suo modello di *public school*, condusse all'esaltazione del culto dello sport e al mito di Arnold quale promotore dell'attività sportiva³¹⁵.

La creazione dello sport di squadra che porta il nome della scuola di Arnold era avvenuta vent'anni prima che il Dottore assumesse le redini dell'istituto. Non solo, ma Arnold non credeva affatto che il carattere si plasmasse sul campo da gioco ma mediante lo studio e applicazione pratica del Vangelo cristiano prima, dei classici antichi dopo³¹⁶. Fu durante la seconda metà dell'Ottocento che il *true spirit of athletics* si impose presso le scuole elitarie del Regno Unito, e, di riflesso, sulla popolazione nel suo insieme³¹⁷.

Nonostante la sua propensione verso la religione e i classici, Arnold si interessava agli sviluppi scientifici e tecnologici della propria era, ma non tanto da includere le materie scientifiche e tecnologiche nel syllabo dei propri ragazzi. Per lui le invenzioni servivano a potenziare l'industria e il benessere della nazione, con la possibilità di migliorare la condizione delle classi subalterne: una cosa che riteneva possibile, anche se non credeva affatto nell'uguaglianza sociale, ma nella gerarchia dei ceti voluta da Dio e dalla natura.

La cultura, a suo parere, serviva a promuovere la perfettibilità dell'uomo superiore nello spirito dell'antica Grecia e dell'antica Roma, un'opinione che rimase salda presso la maggioranza delle persone istruite dell'epoca vittoriana.

A Thomas Arnold viene riconosciuto il merito di aver recuperato le *public schools* alla deriva quando egli assunse la direzione di Rugby e il modello sviluppato in quella scuola ebbe, senz'altro un'influenza fondamentale.

³¹⁴ Ibidem.

³¹⁵ Cfr. L. Strachey, *Eminent Victorians*, cit.

³¹⁶ Ibidem.

³¹⁷ Ibidem.

Nel 1923 lo scrittore George Gordon Coulton diceva della tradizione di Rugby che si trattava con ogni probabilità del più grande movimento educativo dell'Europa del XIX secolo³¹⁸.

È difficile esaminare direttamente le teorie didattiche di Thomas Arnold anche perché scrisse ben poco in merito all'educazione; quasi tutti i suoi scritti riguardano questioni ecclesiastiche o contengono i suoi sermoni. La sua reputazione si deve soprattutto a due libri estremamente influenti scritti da due suoi *alumni*, Arthur Stanley e Thomas Hughes³¹⁹.

L'immagine di Arnold che emerge dalla biografia di Stanley si crede sia dovuta ad un senso di stima al limite dell'idolatria verso il suo maestro e mentore dovuta anche alla posizione di eccezionale privilegio che Arnold aveva accordato a Stanley a scuola.

Anche il ritratto di Hughes è distorto dalle proprie opinioni riguardanti le virtù della vita scolastica a Rugby come egli stesso riteneva di ricordare.

In sintesi, molte delle idee pedagogiche attribuite ad Arnold, sono di dubbia paternità, e potrebbero rappresentare elaborazioni postume di alcuni suoi principi.

4.2.3 Il Dr Arnold e lo sport

Già nel XVIII secolo, in Inghilterra si praticavano diversi sport nelle scuole elitarie per giovani signori di rango.

Era necessario non solo tenere i futuri dirigenti del paese in buona forma fisica, ma offrire loro delle attività mediante le quali sfogare le loro esuberanze giovanili. Spesso, gli eccessi di energia degli studenti si erano trasformati in ribellione e in ammutinamento contro i presidi e contro gli insegnanti.

Infatti, tra il 1728 and 1832, si erano ribellati ben sette volte gli studenti di Eton e Winchester; quattro volte gli allievi di Rugby, la cui ribellione del 1797 fece epoca.

Verso la metà dell'Ottocento l'immagine del gentleman era diventata parte integrante della *Weltanschauung* borghese vittoriana che voleva, anche romanticamente, considerare il gentiluomo inglese una versione moderna del paladino medievale anglosassone.

³¹⁸ G.G. Coulton, *A Victorian schoolmaster: Henry Hart of Sedbergh*, G. Bell, Londra, 1923, p. 14.

³¹⁹ Cfr. Supra.

Questa nozione serviva all'élite dirigenziale del Regno Unito per propagandare l'idea che la nazione, espansa per diventare Impero, fosse nobile e altruista.

Affinché questa idea si diffondesse, era cruciale che si seminasse durante l'infanzia e l'adolescenza dei futuri dirigenti del reame formati presso le *public schools*, per poi trasmettersi mediante i mezzi di comunicazione dell'epoca.

Anche se Thomas Arnold, considerato dai vittoriani padre del *public school system* riformato, non si interessò molto agli sport e ai cavalieri medievali, le scuole vittoriane che presero a modello la sua Rugby School diventarono vivai dei miti che soggiacevano all'ideale da propagandare specialmente riguardo al culto dello sport e del *fair play*³²⁰.

Verso la seconda metà dell'Ottocento lo sport e i suoi ideali divennero una parte integrante della formazione del carattere di generazioni successive ai Tom Brown dell'era arnoldiana, tenuti a diventare cavalieri e gentiluomini, come riteneva Robert Baden-Powell, fondatore del movimento degli scout che affermò:

Football was a grand game for developing a lad physically and also morally, for he learned to play with good temper and unselfishness, to play in his place and “play the game” and these are the best of training for any game of life³²¹.

Egli riteneva infatti che il calcio (rugby e non soccer) fosse un gioco mediante il quale un giovane potesse svilupparsi sia fisicamente che moralmente perché, se un giovane avesse imparato a giocare con autocontrollo e con altruismo, secondo le regole, avrebbe anche imparato a giocare la partita della vita, esprimendo una litania di luoghi comuni metaforici a cui il culto dello sport aveva dato origine: la stessa litania usata per decenni per definire il comportamento proprio del gentiluomo: *Being a Good Sport, Keeping a Straight Bat, Fair Play* e soprattutto *Playing the Game*³²².

Questi ideali furono incorporati in una poesia celebre, *Vitai Lampada* di Sir Henry Newbolt, il quale diede a questa idea la sua espressione letteraria più famosa imparata a memoria da generazioni di ragazzi, e fino alla metà del XX secolo³²³.

Le idee e i sentimenti contenuti in questi versi rispecchiavano il pensiero e determinarono le azioni di molti degli uomini che si arruolarono e morirono durante i vari

³²⁰ Cfr. J.A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, Routledge, Londra, 2000.

³²¹ Ibidem.

³²² Ibidem.

³²³ Ibidem.

conflitti che videro impegnato l'esercito britannico dalle Guerre dei Boeri fino al secondo conflitto mondiale.

Mediante il culto dello sport, le *public schools* inglesi fusero i concetti del gentiluomo con l'etica della sportività, in modo che essere un gentleman e giocare secondo le regole fossero intercambiabili grazie al culto dell'atletismo. Mangan sostiene che non sia stato solo il Dottor Arnold della Rugby School, ma una schiera di presidi della metà dell'Ottocento, come Vaughan di Harrow, Cotton di Marlborough e Thuring di Uppingham a promuovere la pratica dello sport nelle scuole per contrastare i passatempi "signorili" degli alunni, quali il lancio di pietre, il bracconaggio, la distruzione di nidi dei volatili e l'uccisione delle rane a bastonate, mettendo fine a una propensione verso il vandalismo e l'indisciplina tra i rampolli delle famiglie più in vista del regno³²⁴.

Il culto dell'atletismo crebbe così tanto che, verso la fine del regno della regina Vittoria, lo sport era diventato obbligatorio nelle scuole di maggiore prestigio mentre dilagava il pregiudizio che lo studio e l'intellettualismo fossero di minor prestigio se non addirittura insalubri e poco virili. Un commentatore del 1872 scriveva: «A nation of effeminate, enfeebled bookworms scarcely forms the most effective bulwark of a nation's liberties»³²⁵.

È inutile, sostiene Whitridge, cercare tra gli scritti del Dottore riferimenti espliciti al valore pedagogico dello sport e afferma che Arnold non credesse affatto nelle possibilità educative del cricket o del rugby, valori che i suoi successori vedevano con chiarezza e predicavano con convinzione.

In un suo articolo riguardante la Rugby School pubblicato nel "Quarterly of Education" del 1834, in cui Arnold descrisse i contenuti del curriculum della scuola in dettaglio, non si fa riferimento ad alcuna attività sportiva mentre in un altro articolo, *On the Discipline of Public Schools*, dello stesso anno apparso sulla rivista, scriveva della disciplina in termini alquanto restrittivi sostenendo la necessità di ricorrere alla punizione corporale quale mezzo capace di estirpare il male³²⁶. Dieci anni dopo la morte di Arnold, lo sport era entrato a far parte dei *curricula* delle scuole più stimate.

Esistono altre prove che il Dr Arnold non solo non favorisse l'attività atletica ma che la osteggiasse: in un articolo di W.C. Lake, *Rugby and Oxford 1830-1850*, uno dei primi

³²⁴ Ibidem.

³²⁵ Cfr. A. Whitridge, *Dr. Arnold of Rugby*, Constable, Londra, 2013.

³²⁶ Ibidem.

neofiti arnoldiani, convertito da Arthur Penrhyn Stanley, dichiara di aver abbandonato i giochi quasi naturalmente e trascorso il suo tempo in attività più mature, come le passeggiate, durante le quali discutere come diventare un uomo “arnoldiano”, non un atleta ma un gentiluomo di sani principi³²⁷.

L'avversione del Dr Arnold per le attività sportive è stata messa in risalto anche dallo studioso David Newsome, il quale sostiene che l'ideale di Arnold fosse un uomo cristiano robusto nella fede ma non necessariamente nel fisico³²⁸.

4.3 Tom Brown's Schooldays di Thomas Hughes

Tom Brown's School Days (oppure *Tom Brown's Schooldays*) è un romanzo per ragazzi (soprattutto maschi) scritto dall'autore britannico Thomas Hughes. Contenente diciotto capitoli fu pubblicato nel 1857 e apparve come l'opera di “an Old Boy of Rugby”, un *alumnus* della Rugby School.

Il romanzo è ambientato a Rugby, nel periodo della dirigenza del Dottor Arnold. Il suo scopo, come informa Hughes stesso, nell'introduzione al romanzo, fu quello di preparare i ragazzi inglesi della *gentry* a ciò che li avrebbe attesi all'arrivo alla *public school* e a presentare le idee dell'autore riguardanti lo sviluppo sociale e morale dei ragazzi.

Si tratta insomma di un libro di didattica, di istruzioni per giovani in età prepuberale sul punto di lasciare casa e frequentare una scuola simile a quella di Rugby. Un libro che mette in guardia, soprattutto, sulla probabilità di subire atti di bullismo, allora alquanto diffuso nei convitti di pregio del Regno:

But though, for quite other reasons, I don't like to see very young boys launched at a public school, and though I don't deny (I wish I could) the existence from time to time of bullying, I deny its being a constant condition of school life, and still more the possibility of meeting it by the means proposed I don't wish to understate the amount of bullying that goes on, but my conviction is that it must be fought, like all school evils, but it more than any, by dynamics rather than mechanics, by getting the fellows to respect themselves

³²⁷ Ibidem.

³²⁸ D. Newsome, *Godliness and Good Learning*, John Murray Londra, 1961, p. 91.

and one another, rather than by sitting by them with a thick stick³²⁹.

Thomas Hughes nacque nel 1822 nel Berkshire da un latifondista benestante di Uffington. Dopo aver frequentato la Rugby School tra il 1834 e il 1842, Hughes fu ammesso al prestigiosissimo Oriel College di Oxford (Alma Mater del Dottor Arnold e sede della sua cattedra come insegnante di storia), dove studiò giurisprudenza.

Durante gli anni dell'università, Hughes appoggiava il Movimento *Chartists* ma, dopo che il parlamento respinse la petizione del Movimento nel 1848, insieme a Frederick Denison Maurice e Charles Kingsley, fondò il Christian Socialist Movement che ebbe come missione la ricerca di soluzioni ecclesiastiche e pacifiche alle ingiustizie che affliggevano la classe operaia inglese, con l'intenzione di evitare che la rabbia dei ceti più poveri si potesse trasformare in protesta violenta, perfino armata, sulla scia della Rivoluzione Francese e dei moti del '48.

Tra il 1848 e il 1851, il gruppo pubblicò due riviste, "Politics of the People" e "The Christian Socialist", nonché una serie di pamphlet noti come *Tracts on Christian Socialism*.

Altre iniziative includevano la fondazione di scuole per la classe operaia. Così nel 1854 diedero vita al Working Men's College.

Nel 1856, Hughes scrisse un'opera, di oltre 400 pagine, che lo rese famoso nel regno prima e in tutto il mondo poi: *Tom Brown's Schooldays*, romanzo basato sulle proprie esperienze da alunno presso la Rugby School, pubblicato nel 1857.

Un libro intriso delle idee dei *Christian Socialists* nonché degli insegnamenti del Dottor Arnold; un romanzo che, secondo diversi critici, tra i quali Kathryn Hughes del quotidiano "The Guardian", un adolescente del ventunesimo secolo troverebbe difficile e molto noioso nella sua versione integrale.

Forse, per l'adolescente dei giorni nostri, la posizione di Thomas Hughes contro il bullismo e a favore della lealtà e dell'onore risulterebbe più digeribile nelle varie trasposizioni cinematografiche e televisive che questo romanzo ha conosciuto tra il 1916 e il 2005.

Il romanzo narra la vita del protagonista, Tom Brown, dall'infanzia alla gioventù. Tom, figlio di uno *squire* (letteralmente "scudiero", titolo cavalleresco risalente al

³²⁹ Cfr. T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, cit.

medioevo e attribuito a membri della nobiltà minore, rurale e proprietaria terriera), frequenta la Rugby School nello Warwickshire, in Inghilterra. È intelligente ma non particolarmente portato per le materie di studio.

È più interessato allo sport e alle attività fisiche che ai libri. Le regole, le tradizioni e il codice d'onore non scritti messi in pratica dai ragazzi di Rugby sono più importanti per Tom delle regole imposte dagli insegnanti e dal preside che Tom, come la maggioranza degli alunni della scuola, considera inizialmente i suoi nemici.

Anche se Tom non sopporta il bullismo (viene tormentato e torturato da Flashman, il bullo e l'antieroe del romanzo) e si batte per proteggere i suoi amici, diventa presuntuoso e ribelle, trovandosi spesso nei guai (una volta sarà anche destinatario di un "birching" da parte del Dottore).

Il Dottor Arnold, che apprezza la stoffa di cui è fatto Tom, al fine di migliorare il comportamento del ragazzo, gli chiede di aver cura di un ragazzo giovane e pio, di salute cagionevole, di nome George Arthur. Tom aiuta Arthur a diventare più forte mentre questi mostra a Tom il valore dell'onestà e del duro lavoro, e gli insegna a non vergognarsi della manifestazione palese delle proprie idee e della propria fede religiosa.

Il personaggio di Tom Brown è composito, basato su Thomas Hughes stesso e sulla figura del fratello maggiore George.

Il romanzo è stato adattato tre volte per il cinema, nel 1916, nel 1940 e nel 1951, e per la televisione britannica, nel 1971 e nel 2005. Un musical basato sul romanzo è stato eseguito nel West End di Londra nel 1971.

Tom Brown's Schooldays fu la prima opera del suo genere e divenne il modello di tutta una serie di school stories britanniche, sia in prosa che a fumetti, dei secoli XIX e XX, come ad esempio, *Eric, Or, Little By Little* del 1858, *Stalky & Co.* del 1897-1899 e *Billy Bunter of Greyfriars School* del 1947, e lontano progenitore di tutta una serie di opere di fiction commerciali, sia libri, sia rappresentazioni sceneggiate come *The Vampire Diaries* e *High School Musical*.

Le diverse opere teatrali e filmiche come *The Winslow Boy* di Terence Rattigan del 1946, *The Dead Poets' Society* del 1989 (*L'attimo fuggente*), *The History Boys* del 2006 di Alan Bennett ricalcano, adattandoli alla vita di oggi, alcuni dei temi portanti di Hughes.

La scuola di Rugby e l'etica comportamentale - presentata da Hughes e ispirata dal Dottor Arnold - hanno con ogni probabilità ispirato la Hogwarts School of Witchcraft and

Wizardry, la scuola dove sono ambientati sia la serie dei romanzi di Harry Potter della scrittrice britannica J.K. Rowling, sia gli otto film basati sulla saga³³⁰.

Il romanzo inizia con la descrizione della famiglia Brown, una famiglia illustre anche se non conosciuta fuori dalla propria area geografica. Passa poi a una descrizione dei primi anni della vita di Tom Brown trascorsi nella Valle del Cavallo Bianco del Berkshire.

Tom è l'unico figlio dell'uomo più ricco e potente della zona: un ragazzo privilegiato, quindi. Da piccolo passa la maggior parte dei suoi giorni in compagnia dei servi maschi anziani di suo padre. Riceve la sua istruzione elementare a casa da un tutor ma, più che studiare, ama giocare con i ragazzi della scuola del villaggio ai quali il maestro permette di uscire prima della fine dell'orario scolastico perché possano giocare con Tom.

All'età di dodici anni, nei primi anni 1830, Tom viene mandato a studiare presso una piccola scuola privata che non viene nominata, in cui non è felice; ma quando questa scuola chiude a causa di un'epidemia, i genitori di Tom decidono di inviarlo, ad anno scolastico inoltrato, a Rugby.

Suo padre lo accompagna durante la prima tappa del viaggio da casa a Rugby, ma il giovane è costretto ad affrontare la seconda tappa tutto solo, dando prova di grande responsabilità e maturità per un ragazzo di campagna di soli dodici anni.

Arrivato a Rugby, Tom incontra un alunno di nome Harry East, noto anche col soprannome di "Scud". I due diventano amici e durante il suo primo giorno a scuola, Tom partecipa a un gioco, ora conosciuto come rugby, in cui, nella sua versione moderna, due squadre da quindici giocatori ciascuna si confrontano; allora il gioco contemplava la presenza contemporanea in campo di dieci giocatori.

Presto, Tom si adegua alle tradizioni e ai riti della scuola compreso il *fagging* in cui i più giovani sono tenuti a servire i ragazzi dell'ultimo anno, i *sixth years*³³¹.

Tom si rifiuta, però, di fare da *fag* a un gruppo di alunni del quinto anno: il bullo Flashman e i suoi accoliti. Quando Tom si rifiuta di cedere a Flashman un biglietto della lotteria associato al nome di un cavallo che Flashman ritiene potenzialmente vincente, il bullo e gli adepti gettano Tom nel caminetto del loro studio, procurandogli delle scottature abbastanza gravi. In base al codice d'onore dei ragazzi, che ritiene fare la spia un disonore, Tom si rifiuta di far sapere il nome del suo aggressore al preside. Flashman viene espulso in seguito, per un altro abuso, e i ragazzi si sentono liberati.

³³⁰ Cfr. Supra.

³³¹ Cfr. Supra.

Con il tempo, il comportamento di Tom e dell'amico Harry East peggiora. Come già accennato sopra, il preside Thomas Arnold, conosciuto dagli studenti come "il Dottore", decide che, per recuperare Tom, sia il caso di invitarlo ad assumere un compito di responsabilità, quello di prendersi cura di un ragazzo più giovane, data la tendenza di Tom di proteggere e difendere i più deboli.

Gli viene affidato George Arthur, il cui padre, giovane pastore anglicano, è morto da poco. Arthur non gode di ottima salute ma è molto religioso, studioso e pio. Quando s'inginocchia per dire le preghiere prima di addormentarsi la notte, gli altri ragazzi ridono di lui. Tom rispetta George per questo suo coraggio morale e lo appoggia, inginocchiandosi al suo fianco la sera, fino a quando anche alcuni altri ragazzi seguono il loro esempio. Quando Tom e Arthur cominciano a leggere la Bibbia, perfino lo scettico agnostico Harry East si unisce a loro. Con l'aiuto di Tom and East, George Arthur fa amicizia con altri ragazzi e impara a pescare e a nuotare. Vivendo con loro all'aria aperta, diventa più robusto e comincia anche a giocare a cricket.

Quando un altro ragazzo prende Arthur in giro perché si commuove leggendo un passo di *Omero*, Tom lo sfida. E quando per poco Arthur non muore di febbre, Tom decide di mettersi a studiare seriamente.

Il penultimo capitolo del libro narra l'ultimo giorno di Tom alla Rugby School. Tom diventato capitano della squadra di cricket; gioca contro una squadra di giocatori più anziani e perde: una sconfitta che accetta con quella buona grazia tipica del cosiddetto "terzo tempo" del gioco del rugby, un'usanza che permane ancora oggi tra le squadre che praticano quello sport.

Alla vigilia della sua partenza per casa, Tom apprende da uno degli insegnanti di come "il Dottore" abbia messo insieme Tom e Arthur allo scopo di migliorare il carattere e il comportamento del giovane futuro *squire*.

Nell'ultimo capitolo del romanzo, Tom, ora studente universitario in vacanza in Scozia, viene informato della morte del "Dottore", per cui fa rientro a Rugby per rendere omaggio all'uomo che più di ogni altro ha avuto un'influenza fondamentale sulla sua vita.

Secondo Kathryn Hughes, critica letteraria di “The Guardian”, *Tom Brown's Schooldays* è una specie di *Pilgrim's Progress*³³² per ragazzi, scritto dall'autore per un figlio che morì prima di potersi iscriversi alla Rugby School.

La sua popolarità in epoca vittoriana fu immensa, ma oggi metterebbe a dura prova la pazienza della generazione degli smartphone e dei social media abituati a risposte immediate, a film d'azione e alla scansione di tanti dati superficiali in poco tempo.

Secondo Kathryn Huges, il libro del suo omonimo è lento e noioso, perché non succede nulla per ben cinque capitoli in cui si descrive il Berkshire dell'infanzia di Tom Brown.

È un *Pilgrim's Progress* vittoriano perché, come il famoso libro di Bunyan che illustrava il viaggio del protagonista, Christian, è più allegorico che autenticamente narrativo. Pochi sono i momenti che riescono a colpire la fantasia del giovane lettore: la partita di calcio, la gara della lepre e dei segugi, la tortura del povero Tom ad opera del perfido Flashman.

La seconda parte del libro, che si occupa dello sviluppo spirituale di Tom, ha poco da offrire a un ragazzo dodicenne, voglioso di leggere di gesta eroiche e di avventure accattivanti. Allora, si chiede Kathryn Hughes a cosa si debba il grande successo in epoca vittoriana di un libro così bacchettone e moralizzatore sebbene sia stato il primo di tanti libri ambientati nelle *public schools* letti anche dai giovani di oggi.

I titoli di oggi, più agili e meno pesanti del volume poderoso di Hughes, ricalcano gli archetipi della narrazione classica che troviamo nell'originale in chiave di maggiore leggerezza. Da *Billy Bunter* a *Jennings* a *Harry Potter*, troviamo il viaggio, la ricerca, il mostro, la crisi, la risoluzione della crisi con la sconfitta del mostro, la rinascita dell'eroe e il ritorno a casa, nonché i personaggi tipo come l'eroe; Tom, che nel caso della *school story* non brilla accademicamente ma per coraggio morale e fisico, è un ragazzo amabile che ama le marachelle, ma che non ricorre mai alla crudeltà, che detesta; il migliore amico del protagonista e suo braccio destro, come Ron Weasley nei libri di *Harry Potter*, assomiglia in parte all'eroe anche se è leggermente meno forte, coraggioso e carismatico di lui; c'è la figura dello studente geniale che, nel caso del romanzo di Hughes è Madman Martin, mentre nella saga della Rowling è rappresentato da Hermione Granger.

³³² Romanzo didattico allegorico del dissidente puritano inglese John Bunyan, pubblicato del 1678, in cui in un sogno, il protagonista Christian, compie un viaggio, un'allegoria della vita di un cristiano, piena di tentazioni alle quali resistere e ostacoli da superare.

C'è, ovviamente il rivale malvagio che nel romanzo di Hughes è Flashman, personificazione del mostro; in *Harry Potter* il rivale è Draco Malfoy mentre il mostro è il terribile Voldemort. La figura del grande saggio, la figura paterna, nel romanzo di Hughes è il Dottor Arnold, nel mondo di Hogwarts è Dumbledore (in italiano, Silente).

Bisogna tenere conto del fatto che Hughes non fosse un letterato e che aveva concepito il libro per fini educativi; non aveva criteri né estetici né artistici in mente, il che emerge dai molti difetti del libro, sia dal punto di vista della trama che dalla caratterizzazione dei personaggi.

Hughes era un avvocato, un politico e un parlamentare, che, come il Dr Arnold, mirava a trasmettere mediante il romanzo lezioni di fede cristiana.

Accusato da diversi suoi critici contemporanei di “predicare”, Hughes rispose candidamente che il libro gli aveva offerto l'occasione di predicare: «Why, my whole object in writing at all was to get the chance of preaching».

La narrativa creativa per Hughes era solo uno strumento tramite il quale insegnare la moralità e insegnare ai giovani lettori a difendersi dal Male (con la M maiuscola).

Aveva cominciato a scrivere il libro nel 1856 per Maurice, suo figlio di otto anni, il quale presto sarebbe andato in convitto. Prima di chiedere la pubblicazione del libro, chiese a un amico, che lo incoraggiò a pubblicarlo, di valutarne l'efficacia pedagogica.

La morte nel dicembre di quello stesso anno della figlia di Hughes ritardò l'uscita del libro che uscì anonimamente all'inizio del 1857, anche se, tre anni più tardi, il destinatario del libro, Maurice Hughes, morì annegato senza mai partire per Rugby.

Nell'aprile del 1857, la storica casa londinese, Macmillan, stampò il libro che fu un successo istantaneo e vendette 28000 copie in cinque anni, una tiratura impressionante per l'epoca.

Uno dei difetti narrativi maggiori del romanzo di Hughes, oltre alle lunghissime descrizioni e le prediche, è che il malvagio scompare troppo presto, il che indebolisce la trama e impedisce all'eroe di ingaggiare uno scontro finale e risolutivo con il bullo.

Le diverse versioni televisive e cinematografiche basate sul romanzo rimediano variamente a questo difetto narrativo facendo sì che Flashman venga flagellato in pubblico (nella serie TV del 1971), esposto al pubblico giudizio come donnaiolo (serie TV del 2005), accusato di tentato omicidio (nel film del 1951).

Verso la metà del libro, Flashman si ubriaca e viene espulso dal Dottor Arnold, rimuovendo il *casus belli* e rendendo piuttosto insipida e statica tutta la parte rimanente della storia: una caratteristica che i futuri sceneggiatori scelsero di ignorare, trasformando Flashman nel terzo polo di un grande triangolo morale, alla maniera del *Morality Play* medievale, con il Dottore nel ruolo del Buon (Dio), Tom in quello di Everyman, e Flashman come il Maligno: tutti e tre uniti in una lotta mortale per la salvezza dell'anima della scuola e dei suoi ragazzi.

Per Hughes, Flashman era semplicemente un bullo indolente, troppo pigro per fare altro che dare ordini e far sì che i suoi accoliti gli procurassero ciò che bramava.

Al Flashman di Hughes mancava la forza e la determinazione del vero antagonista mentre negli adattamenti per lo schermo (grande e piccolo) si impegna, quanto il Voldemort di *Harry Potter*, per distruggere Tom.

Secondo Kathryn Hughes la scomparsa precoce di Flashman e la debolezza della sua caratterizzazione avrà indotto lo scrittore George MacDonald Fraser, noto sceneggiatore dei film di James Bond, a scrivere i *Flashman Papers*, pubblicati nel 1969.

Le storie di Flashman create da MacDonald Fraser fanno dell'antieroe di Hughes un autentico malfattore vittoriano che tra le altre sue nefandezze osa deridere il perbenismo del Dottor Arnold e di quel suo accolito conformista Tom Brown.

Anche senza un Flashman quintessenzialmente furfante, il libro di Tom Brown contiene riferimenti alla violenza fisica che mette in risalto il famoso "Cristianesimo muscolare", un tratto dell'anglicanesimo che associa un'anima virtuosa con un corpo robusto (una specie di *mens sana in corpore sano* evangelizzato), dove al pericolo spirituale si deve, a volte, rispondere con un atto fisico.

Se però Hughes ha incluso la violenza fisica nel proprio testo, omette qualsiasi riferimento esplicito all'omoerotismo, esistente tra gli alunni delle public schools e spesso imposto dai grandi ai propri *fags*, anche se Tom Brown non si scandalizza quando i ragazzi più grandi coccolano i più piccoli e graziosi «little pretty white-handed curly-headed boys, [get] petted and pampered by some of the big fellows»³³³.

Che cosa avrebbe pensato il vero Arnold del libro di Hughes non ci è dato sapere, perché il libro uscì tredici anni dopo la morte del preside riformatore.

³³³ Cfr. T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, cit.

Come Flashman, il dottore non appare frequentemente nel libro ma diversamente da Flashman, il suo status morale è gigantesco e domina la scena anche quando è fisicamente assente, il che ci fa immaginare che il vero scopo del libro del suo *alumnus* e ammiratore non fosse quello di narrare le avventure di Tom Brown a Rugby, ma tradurre in narrativa le riforme e i precetti di Arnold, il quale mirava non solo a riformare la Rugby School ma anche a creare una vera palestra morale dove forgiare veri gentiluomini cristiani, come dice il padre di Tom, Squire Brown, che invia Tom a Rugby perché diventi quel modello di uomo leale e credente auspicato dal Dottore: «A brave, helpful, truth-telling Englishman, and a gentleman, and a Christian»³³⁴.

Nella vita reale, Hughes fu ammaliato dal buon Dottore. Anche se il padre di Thomas era stato compagno di studi di Arnold a Oriel e mandò Thomas e suo fratello George a Rugby per beneficiare di ciò che credeva essere la migliore offerta formativa dell'epoca per i ragazzi di quella classe, Arnold non esitò a espellere George Hughes per non aver ammesso di aver tormentato un venditore ambulante, mentre invitò entrambi a passare le vacanze alla casa in affitto nel famoso Lake District inglese dove la famiglia Arnold villeggiava nei pressi della casa occupata dal poeta romantico William Wordsworth: un gesto che molti potrebbero considerare contraddittorio se non ipocrita, un'accusa lanciata spesso contro Thomas Arnold, specialmente dopo che Lytton Strachey ha cominciato a minare il suo mito presentandolo come un individuo dalla doppia faccia.

Per Strachey, Arnold non era altro che l'architetto di un sistema scolastico pubblico tardo-vittoriano dal rigore filisteo, ossessionato dallo sport e dall'ideale di superiorità sociale e razziale. Questi ideali diedero sì i natali all'impero ma in qualche modo posero le basi per la prima guerra mondiale, un conflitto dalle conseguenze devastanti.

Mettendo in disparte l'acredine di Strachey, è difficile leggere il romanzo di Thomas Hughes senza interpretarlo alla luce degli eventi che seguirono la sua epoca storica.

Quando veniamo a sapere che il migliore amico di Tom, East, all'età di diciotto anni si arruolerà nell'esercito britannico di stanza in India e che "Madman Martin" si imbarcherà per viaggiare verso i possedimenti della famiglia nelle isole del Mar del Sud, ci è difficile dimenticare la violenza dell'Impero contro i popoli di questi luoghi e alla fine del libro stentiamo a capire l'entusiasmo del diciannovenne per una partita di cricket tra

³³⁴ Ibidem..

Rugby e Marylebone senza essere infastiditi dall'ossessione per lo sport tipica delle classi dominanti inglesi, venata di competitività e di sete di conquista.

Ma leggere *Tom Brown's Schooldays* alla luce di questi nostri pregiudizi farebbe un torto a Tom, ad Arnold e soprattutto a Hughes. Bisogna tenere conto del fatto che il libro fu scritto nel 1857, quando le *public schools* stavano attraversando la fase embrionale del loro sviluppo moderno, e che la storia è ambientata nell'anno 1833, quando Vittoria non era ancora salita al trono.

Tom Brown's Schooldays non è un inno all'apice del potere britannico, che non si è ancora raggiunto, ma una favola morale, per certi versi debole dal punto di vista narrativo, sulla lotta eterna tra il bene e il male; un romanzo pomposo e moralista, un po' algido ma credibile, frutto dell'ingegno poco letterario di un uomo, destinato a un figlio amato, che non sarebbe vissuto abbastanza a lungo per poter usufruire dei vantaggi di un'istruzione impartita dalla Rugby School: la migliore offerta formativa disponibile, forse, nell'Inghilterra dell'Ottocento.

Tra le pubblicazioni per adolescenti che seguirono nella scia di *Tom Brown*, forse la più nota e più letta della fine dell'Ottocento e inizio del Novecento fu *Stalky & Co.* di Rudyard Kipling, un romanzo semiautobiografico (come fu anche quello di Hughes) dello scrittore britannico, sostenitore della teoria del "fardello dell'uomo bianco", dell'obbligo, cioè della "razza superiore" britannica di civilizzare le "razze inferiori ed infantili" delle colonie britanniche come l'ingrata, celtica, emotiva Irlanda e l'elefantiaca, politicamente inetta, India. Questa serie di racconti, pubblicati fra l'aprile 1897 e il luglio 1899, e raccolti in volume nell'agosto 1899, ebbe come protagonista un certo Stalky e i suoi amici e conoscenti, studenti di una *public school*.

In una storia della letteratura inglese pubblicata dalla Cambridge University Press nel 1942, *Stalky & Co.* viene descritto come un «libro sgradevole che tratta di ragazzi sgradevoli che frequentano una scuola sgradevole», giudizio attribuito al libro al suo esordio nel 1899, dal critico George Sampson³³⁵.

Diversamente da *Tom Brown*, *Stalky & Co.* fu severamente criticato da diversi intellettuali come H.G Wells, il quale ritenne che il gli "eroi" del romanzo fossero dei bulli

³³⁵ G. Sampson, *Concise Cambridge History of English Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 1942, p. 959.

presuntuosi; A.C. Benson li considerava delle “piccole bestie” e Somerset Maugham stroncò il libro come “il peggiore ritratto odioso della vita scolastica mai dipinto”³³⁶.

Più recentemente, lo studioso Edmund Wilson ha sostenuto che il libro di Kipling sia «un quadro agghiacciante del sadismo del sistema delle *public schools* inglesi»³³⁷.

Nonostante questi giudizi di condanna senza appello, la popolarità del libro fu grande e resistette nei decenni, tant'è che nel 1982 la BBC trasmise una serie in sei puntate a esso ispirata e che riscosse un grande successo.

Sebbene *Stalky & Co.* appartenga allo stesso genere di *Tom Brown*, è molto diverso dal prototipo, il quale diede inizio a un'industria editoriale che produsse centinaia di storie ambientate in scuole elitarie, simili sia tra di loro sia a *Tom Brown*: storie in cui vigevano le regole stabilite dalla scuola pubblica vittoriana, edoardiana e georgiana.

Il fatto che Kipling fosse uno scrittore eccellente rende *Stalky & Co.* qualitativamente superiore rispetto alle altre pubblicazioni “scolastiche” del periodo da un punto di vista stilistico, anche se a molti non piacque per la ruvidezza senza sentimentalismo del contenuto. Al contrario di Hughes, Kipling voleva descrivere come il superamento della violenza subita in una *public school* potesse forgiare il carattere di ragazzi destinati a diventare eroi militari imperiali da adulti. Secondo Kipling, una volta arruolati, Stalky e i suoi poterono applicare le lezioni apprese a scuola al mondo della guerra e all'amministrazione imperiale.

Questo è il *fil rouge* che pervade tutto il libro per raggiungere l'apoteosi nel capitolo finale. *Stalky & Co.* è l'unica tra le molte storie ambientate in una *public school* che mostra come la scuola funga da fucina preparatoria alla dura realtà alla vita perché narra il destino dei ragazzi diversi anni dopo la loro licenza superiore. La maggior parte delle altre storie, *Tom Brown* compresa, non prende il mondo esterno alla scuola in seria considerazione.

Kipling, nonostante la sua intensa descrizione della vita scolastica e degli umori e stati d'animo degli adolescenti che popolano il suo libro, considera la scuola solo come un primo passo molto importante di un percorso molto più vasto, cioè la vita stessa.

In Kipling, la vita dopo la scuola è prevista e il divario tra scuola e il mondo esterno non si avverte come nella maggior parte delle altre *public school stories*. Per Kipling

³³⁶ R.L. Green, *Kipling, The Critical Heritage*, Psychology Press, Londra, 1971, pp. 306-307, e 318 e S. Maugham, *A Choice of Kipling's Prose*, MacMillan, Londra, 1952, p. VI.

³³⁷ A. Rutherford, *Kipling's Mind and Art*, Stanford University Press, Londra, 1964, p. 21.

l'esperienza del convitto, anche se dura e sadica, insegna ai ragazzi come vivere; ma soprattutto i ragazzi sono gli insegnanti sia di sé stessi, sia l'uno dell'altro.

4.4 *Alumni* famosi della Rugby School

I registri della Rugby School sono pieni di nomi di illustri *alumni* della scuola, alcuni più famosi di altri o conosciuti più nelle Isole Britanniche che all'estero. Basta sfogliare il volume celebrativo *From Elizabeth to Elizabeth*, pubblicato in occasione del 450° anniversario della fondazione del college, per leggere le biografie di *alumni* che si distinsero in diversi campi: dalle scienze, alla letteratura, alla politica, al commercio, allo spettacolo, alle arti, dalla fondazione ai giorni nostri.

Diversi ex alunni di Rugby che studiarono durante la dirigenza di Thomas Arnold si affermarono, infatti, come magistrati, funzionari dell'Impero e moltissimi come prelati di alto rango della Chiesa Anglicana. Non solo, ma alcuni di loro divennero presidi di una dozzina di altre *public schools* del regno, dove diffusero il modello arnoldiano d'istruzione e di disciplina³³⁸.

Qui si preferisce porre l'accento solo su un numero ristretto di alunni che frequentarono l'istituto nel periodo tra il 1827 e gli anni venti del secolo scorso e che potremmo definire "vittoriani", nel senso esteso del termine descritto nella premessa a questo lavoro³³⁹. Inoltre, preferiamo restringere il campo ai tre più famosi letterati che, oltre ad Arthur Stanley e Thomas Hughes, ricevettero la propria istruzione secondaria a Rugby: il poeta vittoriano Matthew Arnold, figlio primogenito di Thomas Arnold, considerato uno dei maggiori poeti vittoriani con Browning, Tennyson, Hardy, Manly-Hopkins e Swinburne; Lewis Carroll, pseudonimo di Charles Ludwidge Dodgson, docente di matematica all'università di Oxford noto soprattutto per i due libri che hanno per protagonista la bambina sognatrice Alice, ispirata alla figura della figlia del collega, il grecista oxfordiano, il reverendo Henry George Liddell, co-autore del famoso dizionario greco-inglese conosciuto anche in Italia come il "Liddell-Scott"; Rupert Brooke, il più famoso dei poeti inglesi della prima guerra mondiale, tra coloro che venivano conosciuti

³³⁸ Cfr. I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, cit.

³³⁹ Cfr. *Supra*.

come “The War Poets”, il quale, come Lord Byron, perse la vita durante la guerra, non per le ferite riportate, ma per malattia.

4.4.1 Matthew Arnold

Dell’infanzia di Matthew Arnold e della difficoltà di crescere all’ombra di una personalità come Thomas Arnold si è già detto sopra³⁴⁰.

Nel 1834 Matthew Arnold compiva undici anni, ma ancora non si arruolò nella scuola diretta dal padre, che allora era non solo un insegnante di chiara fama ma anche un intrepido polemista. Per anni i giornali videro articoli che lanciavano attacchi contro il “radicale” preside della Rugby School che era solito scrivere su questioni di ogni tipo, dalla politica alla riforma ecclesiastica, alla punizione corporale, e sulle altre religioni: cattolica, ebraica, e protestante-dissenziante.

Hamilton scrive che quando Thomas Arnold venne assunto, i fiduciari di Rugby non avevano capito il carattere della persona alla quale stavano per affidare la direzione della scuola³⁴¹.

Thomas Arnold aveva amici influenti a Oxford, dove era stato professore associato del Collegio di Oriel, uno dei college più prestigiosi dell’ateneo ma, per ben nove anni dopo il matrimonio³⁴², aveva insegnato in una scuola privata a Laleham nel Middlesex, un luogo tranquillo dove poté studiare e dove nacquero i primi sei dei suoi figli; fu qui che Matthew studiò fino al 1836, quando fu mandato in un’altra *public school*, Winchester.

Nel 1837 fece ingresso nella scuola del padre, dove terminò gli studi secondari prima di entrare a Oxford, Baliol College, nel 1841 con una borsa di studio.

Lì conobbe un altro *alumnus* di Rugby, il poeta Arthur Hugh Clough, un ragazzo molto stimato da Thomas Arnold.

Matthew Arnold frequentò le lezioni del futuro cardinale Henry Newman, ma non divenne mai membro del famoso movimento teologico-filosofico *The Oxford Movement*.

Quando Thomas Arnold morì all’improvviso nel giugno del 1842, la famiglia dovette lasciare Rugby e si trasferì nella casa a Fox How, che era stata quella delle vacanze. Nel

³⁴⁰ Cfr. Supra.

³⁴¹ Cfr. I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, cit.

³⁴² All’epoca i *fellows* delle università inglesi avevano il vincolo del celibato. Al momento del matrimonio dovevano lasciare l’incarico. Potevano continuare a lavorare presso le università con la posizione di *lecturer*, come fece Arnold.

1843, con un componimento in versi dal titolo *Cromwell*, il giovane Matthew Arnold vinse il prestigioso Newdigate Prize³⁴³ e nel 1844 si laureò con l'equivalente di un 110 senza lode in *Literae Humaniores* (conosciute a Oxford come *Greats*). Nel 1845, dopo un breve periodo come insegnante a Rugby, fu eletto *Fellow* dell' Oriel College, l'alma mater di suo padre.

Nel 1847 divenne segretario particolare di Lord Lansdowne, membro del Gabinetto dei Ministri, poi fu ispettore scolastico, viaggiando spesso per visitare scuole inglesi e non, e per vedere come fossero organizzate e come migliorarne l'insegnamento (in ciò diede un grande contributo).

Nel 1849, pubblicò il primo volume delle sue poesie, *The Strayed Reveller*. Quando nel 1850 Wordsworth morì, Arnold scrisse dei versi in memoria del grande poeta romantico per "Fraser's Magazine".

Nel 1851 sposò Fanny Lucy Wightman, con la quale ebbe sei figli. Nel 1857 fu eletto professore di Poesia all'Università di Oxford e fu il primo a tenere le conferenze in inglese anziché in latino, come voleva la tradizione.

Come critico letterario si distinse per le sue analisi che collocavano le opere e gli scrittori nella società, nella storia e nell'ambito della tradizione. Con i suoi *Essays and Criticism* del 1865 spezzò una lancia a favore della promozione di una cultura europea, accusando la cultura inglese di essere provinciale. Questi suoi saggi furono tenuti in altissima considerazione da intellettuali della levatura di Walter Pater, Henry James e Thomas Stearns Eliot. Alcuni suoi scritti, apparsi per lo più su periodici letterari come "Cornhill" e "Fortnightly Review" e raccolti in volumi solo in seguito, affrontavano problemi sociali e religiosi, come il suo *Culture and Anarchy* del 1869, in cui Arnold affermava che fosse compito della cultura abbattere gli steccati tra le classi sociali; in *Literature and Dogma* del 1873 e *God and the Bible* del 1875 osò proporre la poesia come possibile sostituta della religione e della metafisica.

Una delle sue idee più fortunate fu quella di individuare nella fusione tra la coscienza morale ebraica e l'intelligenza ellenistica la base della cultura occidentale, dove la "moralità toccata da emozione" e manifestata mediante la poesia era capace di veicolare l'esperienza spirituale.

³⁴³ Il premio Newdigate Sir Roger Newdigate's Prize è un premio letterario conferito quasi ogni anno a studenti dell'Università di Oxford per la migliore composizione in versi. I versi dei vincitori vengono letti a una riunione chiamata *Encaenia*. Altri vincitori famosi sono stati John Ruskin, J. A Symonds e Oscar Wilde.

Le sue teorie critico-letterarie hanno influenzato la produzione di critici come Lionel Trilling, Northrop Frye o Harold Bloom, e di letterati come Oscar Wilde, George Santayana e T.S. Eliot, quest'ultimo uno dei suoi seguaci più grati.

Nel suo *L'età vittoriana nella letteratura*, Gilbert K. Chesterton elogia Arnold:

Un altro nome di grande rilievo dovrebbe figurare qui, poiché non può farlo adeguatamente da nessun'altra parte; quest'uomo di certo non apparteneva alla scuola di Ruskin o di Carlyle, ma combatté molte delle loro stesse battaglie, e si concentrò ancor più sullo stesso compito precipuo – il compito di condannare il rigorismo e il provincialismo dell'Inghilterra liberale e borghese. Mi riferisco, ovviamente, a Matthew Arnold. Alla «libertà» di Mill, alla «forza» di Carlyle, e alla «natura» di Ruskin, egli contrappose una nuova presenza o entità che chiamò «cultura», il gioco disinteressato della mente mediante il vaglio dei libri e delle autorità migliori. Benché un po' manierato nel fraseggio, Arnold fu indubbiamente serio e dotato di senso civico nelle intenzioni. Talvolta parlava della cultura come se si trattasse di un individuo, o quanto meno di una chiesa (dal momento che la chiesa possiede una sorta di personalità); e a qualcuno potrebbe venire il sospetto che la cultura fosse un individuo, e che si chiamasse Matthew Arnold. Arnold, tuttavia, non soltanto ebbe ragione, ma fu anche estremamente prezioso. Se abbiamo affermato che Carlyle era un uomo che vedeva le cose, potremmo aggiungere che Arnold fu soprattutto prezioso in quanto fu un uomo che le sapeva. A dispetto delle sue doti intellettuali, egli traeva tale capacità dall'informazione più che dall'intelletto. Si dava semplicemente il caso che sapesse certe cose che Carlyle non sapeva, che Kingsley non sapeva, che Huxley e Herbert Spencer non sapevano: che l'Inghilterra non sapeva. Egli sapeva che l'Inghilterra era parte dell'Europa: e una parte non così importante come lo era stata all'indomani di Waterloo. Sapeva che l'Inghilterra era allora (come oggi) uno Stato oligarchico, e che molte grandi nazioni non lo sono. Sapeva che una vera democrazia non ha bisogno di vivere, e non vive, in quel perpetuo panico sull'uso dei poteri dello Stato, da cui erano posseduti uomini come Spencer e Cobden. Sapeva che nelle grandi democrazie poteva esistere, ed esisteva, un minimo ragionevole di cultura e cortesia. Sapeva che storicamente la Chiesa cattolica era stata «la Chiesa della moltitudine»: sapeva che non era una setta. Sapeva che i grandi proprietari terrieri non sono parte della legge economica più di quanto non lo siano i negrieri: sapeva che i piccoli proprietari potevano prosperare e prosperavano. Più che un filosofo fu un uomo di mondo: ci ricordò che l'Europa era una società mentre Ruskin la trattava come una pinacoteca. Fu una sorta

di messaggero inviato dal cielo. L'attacco frontale che sferrò al tetro e volgare ottimismo dell'utilità vittoriana può riassumersi nella mirabile frase con cui chiese agli inglesi a cosa servisse un treno in grado di portarli rapidamente da Islington a Camberwell, se quel treno si limitava a portarli «da una vita squallida e illiberale a Islington a una vita squallida e illiberale a Camberwell»³⁴⁴.

4.4.2 Lewis Carroll

Lewis Carroll è il *nom de plume* di Charles Lutwidge Dodgson, matematico, logico, fotografo, poeta e romanziere inglese, molto più conosciuto a livello mondiale di Matthew Arnold.

Sono pochi i bambini e gli adulti che, anche se non ricordano lo pseudonimo dell'autore e non conoscono il suo nome anagrafico, non conoscono la sua opera più famosa, *Alice's Adventures in Wonderland* de 1865, fosse anche in una delle sue versioni cinematografiche. Forse non conoscono altrettanto bene il secondo volume, in cui figura la bambina Alice, *Through the Looking-Glass* del 1871. Uno dei suoi componimenti in versi, *The Hunting of the Snark* del 1876 è considerato una delle espressioni più geniali della letteratura del *nonsense*, un genere che Chesterton descrive così:

Dell'età vittoriana nel suo complesso si può però dire che ha scoperto una cosa nuova, una cosa chiamata nonsense. È possibile dubitare che questa cosa sia stata davvero inventata per far piacere ai bambini; semmai fu inventata da vecchi che cercavano di comprovare la loro prima infanzia, e che a volte riuscirono solo a comprovare la seconda. Ma qualunque cosa fosse il nonsense, fu inglese e individuale³⁴⁵.

Charles Lutwidge Dodgson fu il primo figlio maschio di una famiglia che contava ben sette femmine e quattro maschi del reverendo Charles Dodgson e sua moglie Frances Jane Lutwidge. Nacque nella canonica di Daresbury, dove il padre svolgeva le funzioni di curato tra il 1827 il 1843, prima di diventare rettore di Croft, nello Yorkshire, vicerettore di Richmond e canonico della cattedrale di Ripon: tre incarichi che ricoprì fino alla morte.

³⁴⁴ G.K. Chesterton, *L'età vittoriana nella letteratura*, trad. It. P. Dilonardo, Adelphi, Milano, 2017, pp. 17-18.

³⁴⁵ Ivi, p. 26.

I figli Dodgson, che vivevano, un po' come le sorelle Bronte e il loro sfortunato fratello Branwell, in un paesino isolato dove avevano pochi amici e contatti con altri, trovavano sempre la maniera di divertirsi tra loro.

Fin da piccolo Charles si rivelò abile inventore di giochi per tutta la famiglia. All'età di dodici anni, quando la famiglia si trasferì a Croft, diede inizio ai *Rectory Magazines*, una serie di quaderni manoscritti contenenti i contributi di tutti i giovani Dodgson.

Dei quaderni giunti a noi, quasi tutti contengono scritti prodotti da Charles: *Useful and Instructive Poetry* (1845; pubblicato nel 1954 da Geoffrey Bles).

Dopo *The Rectory Magazine*, venne *The Rectory Umbrella* e *Mischmasch*. In quel periodo, tra il 1844 e il 1845, Charles Dodgson frequentò la Richmond School a Yorkshire, per poi trasferirsi alla Rugby School, dove studiò tra il 1846 e il 1850 e dove fu molto infelice, principalmente perché era timido, balbettava e subì atti di bullismo.

Non solo, ma durante il soggiorno a Rugby si ammalò diverse volte e perse l'udito in un orecchio. Dopo aver lasciato Rugby, trascorse un altro anno sotto la guida del padre a prepararsi per l'ingresso a Oxford, dove fu accolto al Christ Church College nel maggio del 1850, per cominciare gli studi effettivi nel gennaio del 1851.

Dodgson si rivelò ottimo studente di matematica e di materie classiche, per cui gli fu accordato una borsa di studio. Nel 1854 agli esami finali della facoltà di matematica ottenne il miglior voto e nel dicembre dello stesso anno si laureò, nominato *Master of the House* e studente senior (l'equivalente di *fellow* in altri college come Oriel).

Nel 1855 ottenne un posto da insegnante di matematica, al quale rinunciò nel 1881, pur rimanendo "senior student" per tutta la vita. L'incarico al Christ Church esigeva il celibato e, nel caso di Dodgson, l'obbligo di farsi ordinare dalla Chiesa d'Inghilterra.

Dodgson fu ordinato diacono della Chiesa d'Inghilterra alla fine del 1861 ma non divenne mai sacerdote, il che gli avrebbe permesso, come suo padre e come il Dottor Arnold, di sposarsi, lasciare il posto da insegnante a Oxford e assumere altri incarichi.

Dodgson non si sentiva idoneo al lavoro da curato o parroco e, anche se aveva contemplato l'idea del matrimonio, decise di rimanere celibe.

A Oxford fece la conoscenza della famiglia del rettore di Christ Church Henry George Liddell e divenne amico dei figli della casa, cosa per lui, figlio maggiore di tanti fratelli, piuttosto facile.

Poiché soffriva di balbuzie, che lui chiamò la sua “esitazione”, sosteneva di riuscire a parlare con maggiore agio con i bambini anche se, secondo alcuni suoi conoscenti, balbettava con adulti e con bambini quando le emozioni che provava erano particolarmente intense.

Oltre che con le figlie di Liddell, Dodgson aveva rapporti d’amicizia con i figli di altri intellettuali come quelli dello scrittore scozzese George Macdonald e quelli del poeta Alfred Lord Tennyson.

Sembra, però, che il suo rapporto con i Liddell fosse speciale anche perché erano gli unici residenti a Christ Church, dato che solamente i rettori dei college avevano il permesso di sposarsi e restare in residenza nel campus.

Accompagnate e sorvegliate dall’istitutrice, la signorina Prickett (soprannominata *Pricks*- una tipa spinosa! e probabilmente prototipo della Regina Rossa del romanzo *Through the Looking Glass*), le tre bambine Liddell facevano visita al giovane docente di matematica nelle sue stanze, come ricordava Alice. Lì ascoltavano le sue storie, illustrandole con disegni a matita. Le storie erano sempre nuove; a volte si trattava di rielaborazioni di storie già sentite. Si partiva dalla base di qualche favola nota per creare divagazioni o sviluppi del tutto inattesi.

Il 4 luglio del 1862, Dodgson insieme a Robinson Duckworth, un associato del Trinity, portarono le bambine in barca da Oxford a Godstow; fecero un picnic e tornarono a Oxford sul tardi: in quell’occasione Dodgson scrisse nel diario: «I told them the fairy-tale of *Alice’s Adventures Underground*, which I undertook to write out for Alice».

Inizialmente questa storia era basata su un’altra raccontata qualche settimana prima, ma la versione del 4 luglio era diversa dalle altre e meritevole di pubblicazione per cui, Alice esclamò: «Oh, Mr. Dodgson, I wish you would write out Alice’s adventures for me!». Dodgson trascrisse la storia più o meno come l’aveva raccontata quel giorno, aggiungendo diversi episodi tratti da altri racconti precedenti, la illustrò con disegni di suo pugno e regalò il manoscritto ad Alice senza pensarci più.

Fu per caso che lo scrittore Henry Kingsley, in visita a casa Liddell, sfogliò il libricino e persuase la signora Liddell a convincere l’autore a pubblicare il romanzo.

Autenticamente sorpreso, Dodgson si rivolse all’amico George Macdonald, autore di alcune delle storie per l’infanzia migliori dell’epoca, il quale lesse *Alice* ai propri bambini,

uno dei quali, Greville, di soli sei anni, quando la lettura fu terminata, esclamò: «I wished there were 60,000 volumes of it».

Allora Dodgson la revisionò per la pubblicazione e mediante Duckworth conobbe John Tenniel, l'illustratore della rivista "Punch" al quale commissionò le illustrazioni. Il libro col titolo *Alice's Adventures in Wonderland* uscì nel 1865. La prima edizione fu ritirata per la cattiva qualità della stampa e ne rimasero in circolazione solamente una ventina di copie, facendone una rarità ottocentesca. La seconda stampa si ebbe in tempo per il Natale del 1865, anche se il volume è datato 1866. Il successo del libro fu lento, graduale e costante e nel 1867 Dodgson progettava un sequel, basato su altre storie raccontate ai Liddell. Così nacque il libro *Through the Looking-Glass* (datato 1872, ma pubblicato effettivamente nel dicembre 1871), che Alice trovò forse migliore del precedente.

Alla morte di Dodgson, *Alice* (due volumi insieme) era diventata il libro più letto tra i bambini in Inghilterra. Nel 1932, un secolo dopo la nascita di Lewis Carroll, *Alice* era uno dei più popolari e forse i più famosi al mondo.

Molti hanno cercato la chiave del successo di Alice. Molte spiegazioni sono state avanzate ma, come l'enigma del cappellaio Matto (*Why is a raven like a writing desk?*) non esiste una risposta certa ma solamente tante riflessioni.

Il libro non è un'allegoria; non ha alcun significato o messaggio nascosto, religioso, politico o psicologico, come alcuni hanno cercato di dimostrare.

Oltre all'enigma di Alice, del Cappellaio Matto e del Gatto del Cheshire, molti studiosi hanno tentato di risolvere l'enigma di Lewis Carroll stesso, indagando sulla sua amicizia con le bambine in termini psicologici difficili da provare, anche perché Carroll non frequentò più Alice dopo che la bambina aveva compiuto dodici anni e si trovò in seguito in disaccordo con Liddell su questioni che riguardavano la riforma ecclesiastica.

Oltre alle storie dei bambini, Dodgson scrisse opuscoli umoristici su questioni universitarie, divertenti da leggere ancora oggi.

Va anche ricordato come fotografo di bambini e di adulti. Notevoli sono i suoi ritratti dell'attrice Ellen Terry, del poeta Alfred Lord Tennyson, del poeta-pittore Dante Gabriel Rossetti e molti altri. Dodgson, che avrebbe tanto desiderato sapere dipingere, si rivolse alla fotografia. Ha fotografato bambini in ogni costume e posa. Ma nel 1880 abbandonò questo suo hobby, che riteneva occupasse troppo del suo tempo: alcuni

commentatori hanno suggerito che questa sua decisione improvvisa fu dovuta ad una crisi di coscienza dovuta alla natura impura di alcuni dei suoi scatti³⁴⁶.

Prima di aver raccontato le avventure di Alice, Dodgson aveva pubblicato alcuni articoli umoristici in versi e prosa. La prima di queste apparve anonimamente ma nel marzo del 1856 pubblicò una poesia dal titolo *Solitudine* con lo pseudonimo di Lewis Carroll, dalla traduzione in latino di Charles Lutwidge (Carolus Ludovicus) poi anglicizzato. Ha usato poi questo nome per tutte le sue opere non accademiche. Come Charles L. Dodgson, ha pubblicato un gran numero di libri sulla matematica, nessuno di importanza duratura, anche se il suo *Euclid and His Modern Rivals* del 1879 mantiene un certo interesse storico.

I suoi versi umoristici furono pubblicati nel 1869 come *Phantasmagoria and Other Poems, Rhyme? and Reason?* nel 1883, e *Three Sunsets and Other Poems*, pubblicato postumo nel 1898. Il volume del 1883 conteneva anche la sua famosissima *The Hunting of the Snark*, una poesia narrativa del *nonsense* che ha nulla da invidiare ai componimenti migliori di Edward Lear.

Verso la fine della vita, Dodgson cercò di proporre storie simili a quelle di Alice ma *Sylvie e Bruno* del 1889 e *Sylvie e Bruno Concluded* del 1893 si rivelarono un fallimento.

Una sofisticata mescolanza di fiaba, romanzo sociale e discussioni etiche indebitamente trascurata e ridicolizzata. Quest'opera ci permette invece di comprendere l'uomo e l'artista Lewis Carroll, il quale seppe mettere a disposizione della fantasia la sua conoscenza specialistica da matematico, creando una creatura razionale, Alice, che cerca di capire il mondo impazzito degli adulti, mediante la logica³⁴⁷.

4.4.3 Rupert Brooke

Rupert Brooke fu un giovane poeta inglese, ragazzo benestante, intelligente, atletico e bello, la cui morte prematura nella Prima guerra mondiale contribuì molto alla sua immagine idealizzata creata nel periodo postbellico.

Come Byron, con il quale condivise anche la triste morte in età precoce in Grecia, Brooke divenne subito famoso con la pubblicazione di una breve raccolta di sonetti: *The*

³⁴⁶ A volte fotografava bambini nudi.

³⁴⁷ *Lewis Carroll*, [<https://www.britannica.com/biography/Lewis-Carroll>].

Treasure, I Peace, II Safety, III The Dead, IV The Dead, V The Soldier, dal titolo *Poems*, pubblicata nel 1914. Brooke scrisse questi versi durante l'autunno successivo allo scoppio della guerra. Anche se *The Soldier* è il componimento più amato, più letto e declamato, Brooke stesso preferiva *IV The Dead*. La fama e la popolarità di *The Soldier* esplose tre settimane prima della morte, avvenuta nell'aprile del 1915 per setticemia, su una nave vicina all'isola greca di Skyros: il Rettore della Cattedrale di San Paolo a Londra la lesse durante la funzione della Pasqua. La poesia *The Treasure*, la prima che Brooke scrisse dopo l'agosto del 1914, fa da premessa ai cinque "war poems".

Nacque a Rugby dove il padre insegnava presso la prestigiosa scuola alla quale Brooke si iscrisse, distinguendosi come studente e giocatore di cricket e calcio. Amante della scrittura in versi fino dall'infanzia, vinse il suo primo premio per la poesia nel 1905.

Al King's College di Cambridge, dove entrò nel 1906, fu presidente della Fabian Society (Società Fabiana, movimento politico socialista attendista) riuscendo con il proprio carisma a convincere diversi suoi amici a iscriversi. Fu anche tra i fondatori del club filodrammatico The Marlowe Society dell'ateneo. Compì diversi viaggi in Germania e in Italia, ma il suo passatempo preferito era passeggiare nelle campagne intorno al villaggio di Grantchester, nei pressi di Cambridge, che ha celebrato in un affascinante panegirico del 1912, *The Old Vicarage, Grantchester*.

Nel 1911 furono pubblicate le sue poesie. Il viaggio di un anno lo vide negli Stati Uniti, in Canada e nei mari del sud. Allo scoppio della Prima guerra mondiale si arruolò come ufficiale nella Royal Navy. Dopo aver partecipato a un disastroso scontro navale ad Anversa concluso con una ritirata da parte britannica, la sua nave si diresse verso i Dardanelli, che Brooke non raggiunse mai.

Già da studente frequentava i circoli letterari e divenne amico di molte personalità politiche, letterarie e sociali del periodo edoardiano. Fece amicizia, tra gli altri, con Winston Churchill, Henry James, E.M. Forster, Maynard Keynes, e con diversi membri del Bloomsbury Group, tra cui Virginia Woolf.

Nonostante l'amicizia, Brooke non entrò mai a far parte del gruppo. Era membro invece di un altro gruppo letterario conosciuto come "Poeti georgiani" e fu anche uno dei più importanti "poeti di Dymock", un gruppo che faceva riferimento al villaggio di Dymock nel Gloucestershire, dove Brooke trascorse un periodo di tempo.

La popolarità della raccolta delle sue poesie di guerra era tale che in un solo anno raggiunse undici ristampe; ventiquattro nel giugno del 1918.

Gran parte del suo successo è dovuto all'interesse postumo che la sua morte suscitò. La sua tomba è ancora oggi a Skyros, ma la croce di legno con il nome scolpito fu rimossa e portata nel Clifton Road Cemetery, a Rugby, per volere della madre. Dopo la sua morte, il poeta, che aveva già raggiunto la notorietà, divenne un simbolo della tragica perdita di giovani talenti durante la guerra. Brooke è ricordato appunto come il “poeta di guerra” che più ha ispirato il patriottismo degli inglesi nei primi mesi del conflitto, per poi trasformarsi in un mito, quello del guerriero giovane e bello caduto in battaglia; il necrologio che apparve sul *The Times* del 26 aprile 1915, con le iniziali di Winston Churchill, all'epoca Primo Lord dell'Ammiragliato, faceva leva proprio sul sentimento patriottico che doveva alimentarsi nei mesi e negli anni successivi.

Brooke è tra i sedici poeti della Prima guerra mondiale ricordati su un ardesia eretta l'11 novembre del 1985 nell'Angolo dei Poeti nell'Abbazia di Westminster.

4.5 Rugby oggi

Se tornasse a Rugby oggi, Lawrence Sheriff, il commerciante che nel 1551 forniva droghe e spezie alla casa ad Hatfield della giovane principessa Elisabetta Tudor, futura regina d'Inghilterra, non riconoscerebbe affatto la città dove nacque nel 1515.

Nel 1554, durante il regno della sorellastra di Elisabetta, Maria I, detta “La Sanguinaria” per la sua politica antiprotestante che portò centinaia di non cattolici al rogo, Sheriff difese il buon nome e l'onore della giovane Elisabetta denunciando il merciaio Robert Farrar alle autorità per aver accusato la principessa di essere stata l'istigatrice principale della fallita ribellione di Sir Thomas Wyatt contro la Regina Maria:

[...] One of the chief doers of the rebellion [...] some hope she will have the crown, but she and they (I trust) that hope so, shall hop headless, or be fried with faggots before she come to it³⁴⁸.

³⁴⁸ R. Fletcher, *From Elizabeth to Elizabeth, Rugby School, 450th 1567-2017*, Mercer Books, Londra, 2015, p.8.

A questa dichiarazione Farrar Sheriff aveva risposto: «I defie thee, and I tell thee, I am her Graces sworne servant, and she is a Princess and daughter of a noble king»³⁴⁹.

Quattro anni più tardi la Principessa Elisabetta divenne regina e a Lawrence Sheriff fu concesso lo status di *gentleman* e uno stemma nobiliare con un grifo che oggi è incorporato in quello della Rugby School da lui fondata.

Grazie al patrocinio della regina, divenne molto ricco e poté acquistare vaste proprietà nei pressi di Londra, a Rugby e a Brownsover un piccolo borgo non lontano da Rugby.

Si sposò ma non ebbe figli e nel 1567 all'età di cinquantadue anni fece testamento a favore di una casa per i poveri per la fondazione di una scuola, principalmente per i ragazzi di Rugby e Brownsover, come specifica il suo testamento.

Le sue ultime volontà non furono rispettate a pieno a causa di una contestazione da parte della famiglia Howkins, parenti di Sheriff tramite sua sorella Bridget, ma nel 1603, durante il regno di Giacomo I/VI, il diritto della scuola alle proprietà donate da Sheriff fu riconosciuto e l'istituto già operativo poté fiorire, anche se ci vollero anni perché diventasse il nucleo prestigioso dal quale sorse il convitto vittoriano per soli maschi.

Oggi la Rugby School, una volta vivaio di gentiluomini e di cristiani anglicani muscolari, al cuore del cui curriculum primeggiavano le lingue, la storia e la cultura di Roma e della Grecia antica, fondata 450 anni fa, è un istituto d'istruzione misto per convittori e studenti diurni di qualsiasi nazione o fede, con un'offerta formativa invidiabile che viene incontro anche alle difficoltà di ragazzi affetti di diverse disabilità, fisiche e cognitive³⁵⁰.

È rimasta però una scuola per un'élite davvero benestante come attesta il seguente prospetto delle rette annuali pubblicato sul sito ufficiale della scuola per l'anno scolastico 2017-2018:

Retta in sterline inglesi

Convittore: £11,584

Giornaliere: £7,268

Casa Marshall: £4,281

³⁴⁹ Ibidem.

³⁵⁰ Cfr. Supra.

Tassa di iscrizione: £150 (tranne per coloro che fanno domanda per borse di studio della fondazione Rugby o della fondazione Arnold).

Tassa di ingresso: £1,250 (tranne per coloro che fanno domanda per borse di studio della fondazione Rugby o della fondazione Arnold).

Acconto per studenti stranieri: un deposito del costo di un anno di lezioni di tennis lezioni di tennis. (Oltre al pagamento della tassa d'ingresso da parte di genitori di studenti residenti normalmente fuori dal Regno Unito).

Sconto per famiglie: Sconto del 5% sul costo netto trimestrale per il terzo figlio iscritto a Rugby. 7.5 % sul costo netto per il quarto (quinto, sesto ecc.) figlio iscritto a Rugby.

Si richiede che i genitori paghino la tassa di ingresso di £1,250 diciotto mesi prima dell'inizio dei corsi quale conferma che la Rugby School sia la prima tra le scuole scelte.

Nonostante il fatto che la maggioranza degli iscritti provengano da famiglie ricche, la scuola offre diverse borse di studio a favore di ragazzi e ragazze dotati per offrire loro l'opportunità di avvalersi di un'istruzione di altissima qualità in una scuola che dispone di un corpo docente qualificato e selezionato, e di una struttura all'avanguardia per attrezzatura e sussidi di ogni tipo³⁵¹.

Borse di studio

Come si legge sul sito ufficiale di Rugby,³⁵² la scuola cerca di attirare studenti particolarmente dotati in vari campi del sapere. La direzione della scuola spera che l'eccellenza della propria offerta accademica possa aiutare ragazzi di talento a raggiungere livelli altissimi di formazione e d'istruzione e continuare gli studi anche a livello universitario e oltre.

La scuola stessa offre borse equivalenti al 10% della retta completa, percentuale che per motivi speciali il preside, a sua discrezione, può aumentare, mentre alcune fondazioni offrono borse che coprono i costi fino al 100% in base al reddito della famiglia.

Le borse vengono assegnate attraverso dei colloqui tenuti nel mese di novembre dell'anno precedente all'iscrizione alla scuola.

³⁵¹ Cfr. Supra.

³⁵² *Rugby School*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/>].

Alcune borse di studio vengono assegnate a ragazzi che intendono specializzarsi in musica in base ad audizioni tenute alla scuola ogni gennaio/febbraio dell'inverno precedente della data d'iscrizione.

Altre borse vengono assegnate a ragazzi con spiccati talenti artistici e in design e tecnologia, che vengono esaminati e valutati ogni anno durante il mese di marzo dell'anno d'iscrizione.

Poiché lo sport è un aspetto tradizionalmente caratterizzante del curriculum della Rugby School, alcune borse per eccellenza negli sport di squadra (rugby, hockey, cricket, netball e tennis) vengono assegnate ogni anno nel mese di ottobre.

La scuola e le fondazioni offrono borse di studio a ragazzi con spiccati talenti teatrali che vengono selezionati in autunno, come anche ragazzi candidati alle borse di studio per abilità eccezionali nel campo dell'informatica.

Oggi la scuola ha poco in comune con la scuola fondata da Sheriff e non assomiglia neanche alla scuola che dopo le riforme arnoldiane fece da modello ad aspiranti *public* e *grammar schools* in era vittoriana. Rimangono diverse tradizioni, come l'attaccamento alla propria casa, la lealtà alla scuola, un senso di *fair play* alla maniera di Tom Brown e i suoi amici, che fa da filo rosso al comportamento personale che la scuola trasmette ancora oggi ai suoi ragazzi, ma Rugby, anche se elitaria, è molto più aperta al mondo e alla società rispetto al passato.

Gli alunni sono maschi e femmine, convittori e diurni. Anche se la religione praticata presso la scuola è ufficialmente l'anglicana, non esclude studenti di altre fedi. Se una volta Rugby era una delle scuole che accoglievano solamente ragazzi appartenenti alla "razza anglosassone", oggi la sua popolazione è mista, globalizzata.

La scuola cresce e si espande; nel 2019 verrà inaugurato un nuovo plesso per i ragazzi diurni. Questa struttura avrà il compito di creare un ponte tra le due case esistenti con sessanta sale da studio extra, nuove stanze per i tutor, una nuova cucina e nuove sale da pranzo insieme a diverse *common rooms* (i tradizionali saloncini di relax per studenti tipici dei convitti e università britannici), nonché piccole cucine in cui i ragazzi possono preparare cibi e bevande per conto proprio.

Costruita intorno ad un cortile centrale e aperto, la nuova costruzione sarà conforme a tutte le regole di qualità e di sicurezza previste dalla legge vigente.

Nei secoli XVII-XIX, per conoscere il mondo, l'*alumnus* di Rugby, come anche delle altre *public schools*, doveva attendere la fine degli studi a scuola e all'università, prima di intraprendere il *Grand Tour*. Oggi è la scuola che organizza diversi viaggi d'istruzione in tutto il mondo, in base all'età e agli interessi dei ragazzi; spesso le destinazioni vengono scelte in base alle discipline studiate come l'Italia o la Grecia per coloro che studiano le materie classiche; New York e la sede delle Nazioni Unite per studenti di scienze politiche e così via. Inoltre, le squadre sportive viaggiano per partecipare a gare internazionali.

Il mito della superiorità etnica degli inglesi

Nei versi profetici di *The Soldier* di Robert Brooke³⁵³ si ritrova il distillato del concetto di *Englishness* (con implicazioni di superiorità del popolo britannico di discendenza “teutonica”) che aveva permeato la società vittoriana e la logica retorica della formazione del *gentleman* e del “cristiano muscolare” (protestante) formulata da Thomas Arnold e trasmessa dalle scuole elitarie durante il periodo vittoriano.

Brooke, uno dei cosiddetti *war poets* inglesi del periodo del primo conflitto mondiale, sosteneva la giustezza della guerra che gli costò la vita e per questo fu lodato e condannato:

Few writers have provoked as much excessive praise and scornful condemnation as English poet Rupert Brooke. Handsome, charming, and talented, Brooke was a national hero even before his death in 1915 at the age of twenty-seven. His poetry, with its unabashed patriotism and graceful lyricism, was revered in a country that was yet to feel the devastating effects of two world wars³⁵⁴.

Altri poeti inglesi di guerra come Siegfried Sassoon, proveniente da una famiglia facoltosa, educato al Marlborough College e a Cambridge, e Wilfred Owen, di famiglia povera, ucciso pochi giorni prima dell’armistizio del 1918, raccontarono l’orrore, la tragedia umana e la perdita inutile di vite che è la guerra, descrivendo la “non-vita” in trincea in termini crudi e anti-retorici.

Le idee di Brooke, in cui la separatezza dell’Inghilterra dal resto del mondo e dell’Europa in particolare viene enfatizzata, erano condivise da gran parte della popolazione a lui contemporanea e affondavano le radici sin dall’epoca di Enrico VIII.

L’Inghilterra preistorica era stata abitata da diversi popoli che si stabilirono sull’ultimo lembo peninsulare nord-occidentale dell’Europa continentale. Divenuta isola

³⁵³ Cfr. Supra

³⁵⁴ *Rupert Brooke*, [<https://www.poetryfoundation.org/poets/rupert-brooke>].

dopo millenni governò una parte enorme delle terre emerse del globo. Profughi dal continente, i primi abitanti della Gran Bretagna furono fin dall'inizio di etnia mista e la loro storia confuta tutte le teorie che rivendicano la "purezza razziale" quale emblema dell'identità nazionale degli abitanti di quella parte della Gran Bretagna che si chiama Inghilterra.

Non si sa quando esattamente quel ponte terrestre tra Dover e Calais venne sommerso, ma per migliaia di anni prima di isolarsi dal resto del continente, quelle terre facevano parte di un unico lembo di terraferma che, dopo il ritiro del lastrone di ghiaccio dell'ultima grande Era Glaciale, conobbe migrazioni e trasmissioni di cacciatori europei in cerca di mammut e di renne. In seguito, quando il ghiaccio si ritirò scavando scogliere di gesso e creando un fossato tra l'isola e la terraferma che oggi chiamiamo La Manica, tribù intiere continuarono ad arrivare sull'isola con canoe e zattere di vimini, dando inizio a un modello d'invasione destinato a protrarsi fino all'invasione normanna dell'undicesimo secolo dell'era cristiana.

I primi abitanti della Gran Bretagna venivano da quelle terre che oggi si chiamano Francia, Germania, Olanda e Scandinavia. Si stabilirono nelle pianure fertili del sud e dell'est dell'isola, spinsero gli abitanti precedenti verso il nord montuoso e l'ovest atlantico. L'isolamento, anche ideologico, tra la corona d'Inghilterra e il resto dell'Europa fu causata anche dalla riforma anglicana; ne è emblema la feroce lotta tra cattolici e protestanti e per l'egemonia atlantica tra Elisabetta I e la monarchia spagnola che vide vittoriosa la regina Vergine, con la disfatta dell'Invincibile Armata nel 1588.

Sotto gli ultimi regnanti di casa Tudor, l'isolamento fisico divenne, infatti, anche politico: una caratteristica saliente della storia inglese da allora in poi, d'importanza spesso più psicologica che materiale, generando nelle menti della popolazione inglese una forte presunzione d'invincibilità nonché di superiorità "razziale", come dimostra l'esito del referendum sulla "Brexit" del 2016.

Per secoli prima della riforma, il legame tra la Gran Bretagna e il continente era stato saldo, grazie al rapporto religioso con il Papato, con la Francia, territorio in cui la corona britannica deteneva alcuni territori e dalla quale, fino alla fondazione del casato dei Tudor,

discendevano i regnati inglesi dal tempo di Guglielmo il Conquistatore fino alla rottura con Roma e la perdita di Calais, l'ultimo possedimento inglese in terra di Francia³⁵⁵.

Il concetto di *Englishness* è molto più limitato di quello di *Britishness*, perché il primo indica la cultura e la lingua della sola Inghilterra, una nozione e una definizione emerse e elaborate a partire dal regno del primo re di stirpe gallese, Enrico VII Tudor, per raggiungere il culmine nel XIX secolo durante il lunghissimo regno della regina tedesca Vittoria, in un clima di positivismo; *Britishness* è un'etichetta-ombrello che, partendo dal concetto di *Englishness*, abbraccia non solo la Gran Bretagna ma tutto il Regno Unito, per indicare quello stato che si venne a creare dopo l'unione tra l'Inghilterra e la Scozia prima, nel 1707, e l'Irlanda poi, nel 1801, e iconograficamente rappresentato dal noto vessillo britannico, The Union Jack, spesso chiamato impropriamente "bandiera inglese".

Con l'attribuzione nel 1876 del titolo di Imperatrice d'India alla regina Vittoria, il concetto di *Britishness* si estese anche a tutte le colonie. Oggi *Englishness* e *Britishness*, ordinariamente ritenuti sinonimi, indicano anche quel senso che hanno molti abitanti del Regno Unito di distacco dal resto del mondo, dal continente europeo in particolare, quella "splendid isolation", espressione ormai proverbiale usata per la prima volta dal politico canadese George Eulas Foster e resa popolare dall'Ammiraglio della flotta Britannica Lord George Goschen in un suo discorso del 26 febbraio del 1896, che indica la determinazione di coloro che si considerano "britannici autentici" e nazionalisti capaci di decidere della propria politica, del proprio destino e conservare, ad ogni costo, la loro tanta amata moneta: la sterlina.

La creazione dell'identità nazionale inglese o britannica si basa sull'intreccio di una miriade di elementi che forgiarono quel costrutto mentale e culturale di nazione sovrana, fatto di un'inestricabile simbiosi tra lingua, cultura ed economia, anche se il concetto moderno di nazione prende corpo in occidente e, quindi in Inghilterra, solo verso la fine del secolo XVIII, dopo le rivoluzioni francese e americana, il romanticismo e l'industrializzazione.

Per gli inglesi e/o i britannici la nozione della propria identità nazionale si radica nel mito della loro etnicità anglosassone, una nozione nutrita e propagandata in particolare durante il periodo vittoriano. Tale logica soggiace anche nei programmi scolastici e

³⁵⁵ Cfr. E. Jones, *The English Nation, the Great Myth*, Sutton, Stroud – Gloucestershire, 1998, e L. Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, Yale University Press, New Haven, 1992.

formativi delle *public schools* vittoriane che avevano il compito di plasmare, anche con la violenza fisica, uomini forti e virili dallo “stiff upper lip”³⁵⁶, capaci di condurre il regno e l’impero a vette illimitate di grandezza anche al costo di ubbidire ciecamente come la cavalleria descritta in *The Charge of the Light Brigade* di Tennyson e morire inutilmente in battaglia, o accollarsi quel fardello pesante di “*kiplinghiana* memoria”: il fardello dell’uomo bianco responsabile della civilizzazione dell’intero globo, a cominciare dalle colonie.

La storia inglese impartita nelle scuole dell’800, in particolare nelle *public schools*, dopo alcuni brevi cenni al popolo indigeno britannico e ai romani, partiva difatti dalle gesta degli Angli, Sassoni e Giuti, contenute in manoscritti medievali di Gildas e Beda, che narrano il presunto sterminio e l’ipotetica cacciata verso ovest dei britannici autoctoni e dei pochi indigeni romanizzati, massacrati ed espulsi in massa dagli invasori germanici una volta partite le legioni romane all’inizio del V secolo dell’era cristiana, un po’ come se la romanizzazione dei popoli italici si spiegasse in termini di pulizia etnica *ante litteram*.

Si era soliti credere, infatti, che i Celti e i pre-Celti fossero stati sterminati e i superstiti sradicati - culturalmente, linguisticamente e geneticamente - oppure spinti a ovest verso il Galles, o a sud in Cornovaglia dai tecnicamente più abili e progrediti anglosassoni.

Questa idea derivava non solo dalle cronache di Gildas e Beda ma anche dalla preponderanza di parole germaniche nell’inglese moderno.

Gildas e Beda avevano trasmesso una leggenda secondo la quale gli invasori avevano colonizzato un’Inghilterra indifesa sostituendosi al popolo autoctono. Questa sostituzione completa del popolo e dell’antico patrimonio linguistico e culturale dei celti britannici si spiegava soprattutto in termini della scomparsa della loro lingua e dei loro usi e costumi ma senza poter accertare l’identità etnica del popolo dell’Inghilterra invasa dai romani all’epoca dell’imperatore Claudio, anche se Tacito nei suoi *Annales* li definiva “Celti Atlantici” di probabile origine iberica³⁵⁷.

Questo mito insegnato nelle scuole è stato messo in dubbio da alcuni anni grazie agli studi molto recenti di scienziati come Bryan Sykes, archeologo genetista di Oxford, il quale, analizzando e datando alcuni reperti di tessuto umano rinvenuti sul suolo dell’isola,

³⁵⁶ Cfr. *Supra*

³⁵⁷ Cfr. L. Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, cit.

ha saputo raccontare una storia diversa. In un importante programma di ricerca, il professor Sykes ha prima sottoposto a esami genetici alcuni frammenti di ossa e di denti di persone vissute nell'era post-glaciale, che ha poi confrontato con il materiale ematologico di oltre diecimila donatori volontari bianchi contemporanei provenienti da ogni angolo della Gran Bretagna, per dimostrare che con ogni probabilità l'Acido Desossiribonucleico o DNA mitocondriale (mtDNA) e i cromosomi Y della maggioranza degli inglesi odierni combacino con i campioni preistorici.

Con una storia socio-biologica affascinante sostenuta da risultati scientifici, pubblicata nel libro *Blood of the Isles*, Sykes getta nuova luce sugli antenati biologici degli abitanti delle Isole Britanniche, antichi e contemporanei³⁵⁸.

Il concetto di superiorità nell'Inghilterra dell'epoca vittoriana produceva situazioni d'inclusione/esclusione basate sì su questioni di "razza" ma anche e soprattutto sul livello occupato nella rigidissima gerarchia sociale in cui la mobilità sociale era inesistente.

Oltre alla differenza etnica, di grande significato per i vittoriani era l'appartenenza di classe a una certa categoria aggregativa, che si basava sul controllo o meno dei mezzi di produzione o degli strumenti di potere. La trasformazione economica che produsse la rivoluzione industriale trasformò la società feudale inglese, stratificata in base alla proprietà della terra, in una nuova struttura sociale, sempre stratificata con una classe capitalistica che controllava i mezzi di produzione e accumulava grossi profitti da un lato, e, dall'altro, una vastissima classe di proletari salariati che produceva i beni.

In entrambi i sistemi, terriero-feudale e capitalistico-industriale, esisteva anche una serie di sottocategorie intermedie che si articolavano in attività artigianali, commerciali e professionali, anche se l'ascensore sociale rimaneva immobile.

In entrambi i sistemi economico-sociali, infatti, le classi erano sostanzialmente predeterminate da ordinamenti che non permettevano alle persone, se non eccezionalmente, di cambiare la posizione sociale di nascita.

La nuova classe industriale, solo grazie al proprio arricchimento materiale che le permise di acquistare grosse proprietà terriere e allearsi con la vecchia nobiltà, avanzò di grado sociale durante l'Ottocento, ma lentamente e con grande difficoltà.

Le *public schools*, figlie del sistema feudale, se rappresentavano la continuità col passato, fungevano anche da trampolino dal quale i figli e i nipoti della nuova borghesia

³⁵⁸ Cfr. B. Sykes, *Blood of the Isles*, Bantam Press, Londra, 2001.

industriale si poterono lanciare per essere ammessi nel “cerchio magico” di coloro che contavano socialmente, in cui si pronunciava la lingua inglese “correttamente”, cioè con RP, *Received Pronunciation*: uno dei tanti segni tangibili di superiorità sia “razziale” che sociale.

5.1 Le origini e l’evoluzione del mito

L’idea della superiorità del proprio gruppo, tribù, etnia; l’essenza della diade inclusione-esclusione, dell’eterofobia, non sono concetti che nascono nell’era moderna.

Tutti i dominatori e i conquistatori delle epoche storiche documentate - della preistoria non è dato sapere - se ne sono avvalsi, non solo per giustificare i soprusi e gli abusi perpetrati contro gli sconfitti, i deboli e i sottomessi, per motivare la propria posizione egemone e per erigere barriere, ma anche per dividere i sottoposti perché, scissi tra loro, non si unissero per ribellarsi contro la casta egemone.

Quest’ultimo aspetto della teoria del “*divide et impera*” formulata, fu utilizzata fin dagli antichi Romani, anche se il concetto politico alla base non fu una loro invenzione. Un secolo fa, infatti, nel libro *Heredity and Politics* del 1917, il biologo inglese J.B.S. Haldane precisava che l’idea della superiorità razziale dei bianchi era già presente nel primo libro dell’Antico Testamento, la Genesi, a testimonianza dell’antichità di tale dinamica opportunista, utile al beneficiario egemone:

The earliest statement of that doctrine [racial superiority] known to me is found in the Book of Genesis where the curse on the children of Ham is related. It is worthy of note that if this attribution of priority is accurate, the doctrine of racial superiority is originally a Jewish doctrine, although it is now being used against the Jews in Central Europe³⁵⁹.

Nell’episodio biblico (*Genesi* 9, 21-25) citato da Haldane, il figlio di Noè, Ham, leggendario antenato dei popoli neri, fu maledetta da Noè perché aveva spiato le sue pudenda mentre dormiva ubriaco. Così, la stirpe di Canaan, figlio di Ham, fu condannata a servire i discendenti di Sem e Jafet, i due fratelli di Ham, i quali, con sommo rispetto filiale, avevano coperto la nudità del padre. Questa tradizione biblica rimase così forte nei

³⁵⁹ Cfr. J.B.S. Haldane, *Heredity and Politics*, Routledge, Londra, 2016.

millenni che gli antiabolizionisti statunitensi dell'Ottocento, protestanti e lettori quindi dell'Antico Testamento, citavano la "parola di Dio" per giustificare lo schiavismo e, nel 1852, uno di loro, Josiah Priest, pubblicò *The Bible Defense of Slavery*, a sostegno della posizione degli schiavisti.

Il pregiudizio razziale non è a senso unico come ci fa notare Haldane citando il disprezzo con il quale Said di Toledo descriveva gli anglosassoni dell'VIII secolo: bianchi, alti, freddi e privi d'ingegno, «They are of cold temperament and never reach maturity. They are of great stature and of a white colour. But they lack all sharpness of wit and penetration of intellect»³⁶⁰.

Questo in un'epoca in cui i popoli non bianchi del Mediterraneo potevano vantarsi d'essere superiori ai nordici per cultura, per conoscenza della medicina, della tecnologia e della scienza, come sottolineato nel film pseudomitologico *Il 13° Guerriero*, diretto da John McTiernan nel 1999, nonché nella serie della BBC, *Robin Hood*, in onda dal 2006 al 2009, in cui la saracena Djaq si dimostra di gran lunga più colta e competente degli inglesi rozzi, superstiti dell'epoca della terza crociata, ai quali si unisce nella foresta di Sherwood per combattere contro lo Sceriffo di Nottingham e il re Giovanni Senza Terra.

Tornando al grande mito della nazione inglese e delle sue origini anglosassoni, dall'epoca dell'occupazione romana la Gran Bretagna era e si considerava parte dell'Europa ad esclusione dei territori a nord del Vallo di Adriano enclave dei feroci Pitti, e l'attuale Cornovaglia all'estremo sud-ovest con la quale zona i romani trafficavano per rifornirsi di stagno, metallo del quale la Cornovaglia era ricca.

Nel medioevo, a seguito della conversione dell'isola al cristianesimo, il suo legame con il continente divenne ancora più stretto e saldo³⁶¹.

Dopo la partenza dei Romani nel quinto secolo dell'era cristiana, le colonie britanniche abbandonate furono invase da popoli provenienti dalle attuali Germania e Danimarca.

Nel 410 dell'era cristiana, infatti, l'imperatore romano Onorio informava i suoi generali in servizio in Britannia che l'isola avrebbe dovuto difendersi da sola dagli Irlandesi (allora chiamati Scotti dai Romani), che attaccavano da ovest, dai Pitti, che minacciavano le frontiere settentrionali, e dalle varie tribù germaniche provenienti dal

³⁶⁰ Ibidem.

³⁶¹ E. Jones, *The English Nation, the Great Myth*, cit., p. 1.

Mare del Nord. Quest'ultimi erano i famosi Angli, Sassoni e Giuti, i popoli che diedero vita alla tradizione per cui tutti gli inglesi sarebbero di origine anglosassone. Questa definizione venne usata a partire dall'VIII secolo da altri popoli del continente, dagli irlandese e dagli scozzesi, i quali, nelle loro lingue celtiche moderne, chiamano l'Inghilterra Sasana e la persona inglese Sassanach/Sasunnach³⁶². Le tribù germaniche preferivano il termine "Angli", da cui deriva l'odierno "English".

Entro l'anno 500, gli Angli, Sassoni e Giuti dominavano meno della metà orientale dell'Inghilterra. Tuttavia è difficile capire l'entità numerica delle tribù che si trasferirono effettivamente in queste zone, perché l'unico documento scritto disponibile è un testo di un monaco scozzese di nome Gildas.

La presenza degli Angli è testimoniata dalla diffusione di luoghi di sepoltura che contengono artefatti di stile germanico. La cosa importante da tener presente è lo stretto legame che esisteva tra gli invasori germanici e il continente, testimoniato anche dall'ambiente nel quale si svolge la più grande saga della loro cultura, quella di *Beowulf*: non l'Inghilterra ma la Scandinavia.

Altro forte legame tra la Gran Bretagna e il continente si dovette alla cristianizzazione dell'isola a due riprese. La prima fase fu la conversione della parte settentrionale del paese ad opera di monaci provenienti dalle già convertite Irlanda e Scozia. La seconda ebbe inizio nel 597, quando il papa Gregorio Magno inviò un monaco di nome Agostino a evangelizzare il sud dell'Inghilterra.

Questi dati sono stati trasmessi dal monaco inglese, il Venerabile Beda, con un'opera in latino, *Historia ecclesiastica gentis Anglorum*, una delle poche fonti di storia inglese che copre un periodo che spazia dal sesto all'ottavo secolo.

È importante notare quanto fosse importante per Beda che la fede introdotta da Agostino, come quella dei britannici romanizzati³⁶³, venisse direttamente dalla fonte dell'ortodossia cattolica, cioè da Roma³⁶⁴.

³⁶² K. McCarthy, A. Fattovich, *Grammatica e Dizionario del Gaelico d'Irlanda*, Keltia, Aosta, 2000, p. 243.

³⁶³ Anche l'Inghilterra romanizzata era stata convertita al cristianesimo all'epoca dell'Editto di Milano dell'Imperatore Costantino, ma con il ritiro dei Romani nel V secolo, sembra che il paese sia diventato pagano, tranne, si suppone, alcuni cristiani "resistenti" trasferiti in Cornovaglia e in Galles, e sulle gesta dei quali si ipotizza si basi la saga celtica di Re Artu, l'unica branca della mitologia celtica di stampo cristiano. Le altre sono tutte pagane.

³⁶⁴ Anche perché la forma del cristianesimo praticata nel nord dell'Inghilterra, fino al Sinodo di Whitby del 664, quando fu deciso che il paese avrebbe aderito al sistema vescovile-diocesano, alla liturgia e alla pratica romana del cattolicesimo e non alla forma celtica e monastica del cristianesimo diffusa in Scozia e in Irlanda (fino alla fine del XII secolo), il cosiddetto "Celtic Particularism", uno dei motivi per cui il papa Adriano IV

La testimonianza lasciata dagli scritti di Beda è fondamentale perché è la prima fonte di dati scritti riguardanti gli anglosassoni sui quali per secoli si basarono i sillabi di storia dell'Inghilterra medievale insegnati nelle scuole inglesi e coloniali per secoli. Questi scritti furono anche fonte di tante leggende che contribuirono alla creazione del mito dell'etnicità anglosassone degli inglesi e della loro presunta superiorità razziale, come attesta il seguente commento pronunciato in epoca vittoriana dallo studioso di storia Owen Pike:

There are probably few educated Englishmen living who have not in their infancy been taught that the English nation is a nation of almost pure Teutonic blood, that its political constitution, its social customs, its internal prosperity, the success of its arms and the number of its colonies have all followed necessarily upon the arrival, in three vessels of certain German warriors under the command of Hengist and Horsa³⁶⁵.

Dal punto di vista della comunione con il resto d'Europa, oltre al legame con Roma, le invasioni seguenti, vichinga e normanna, rinsaldarono ulteriormente il rapporto tra la Gran Bretagna e il continente. Non solo, ma dopo Hastings 1066, i sovrani normanni che regnarono da Londra fino all'inizio del XV secolo, parlavano un dialetto della lingua francese, erano spesso tanto interessati ai possedimenti in Francia quanto al governo delle terre d'Inghilterra e d'Irlanda, e si consideravano regnanti sia d'Inghilterra che di diverse regioni francesi.

Fu in particolare con la separazione tra la chiesa d'Inghilterra e quella di Roma che il bisogno di puntualizzare la differenza tra l'Inghilterra e i paesi rimasti cattolici, specialmente la Spagna e la Francia, emerse insieme alla necessità di servirsi delle scuole per difendere la nuova fede dalla minaccia cattolica. Come osserva lo storico W.H.G. Armytage, tale posizione difensiva politica, culturale e militare condusse alla chiusura isolazionista della Gran Bretagna e segnò l'inizio della teorizzazione della superiorità etnica, che raggiunse l'apice durante il periodo vittoriano quando questa presunta

approvò l'invasione normanna dell'Irlanda, per "mettere ordine" nella chiesa dell'isola che differiva ormai troppo nella forma e in diversi punti di dottrina dall'ortodossia romana. Cfr. T.O. Hannrachain, R. Armstrong, T. Ó hAnnracháin, *Christianities in the Early Modern Celtic World*, Springer, Berlino, 2014.

³⁶⁵ L. Owen Pike, *The English and their Origin*, Longman Green, Londra, 1866, p. 15, in R.J.C. Young, *The Idea of English Ethnicity*, Blackwell, Oxford, 2008, p. 14.

superiorità serviva a giustificare lo sfruttamento delle colonie e l'espansione dell'impero³⁶⁶.

Fu in questo periodo che, oltre all'inferiorità dei popoli extraeuropei, si tentò di dimostrare con teorie pseudoscientifiche l'inferiorità di altri popoli caucasici. Queste teorie, apparse fin dal 1840, studiavano le differenze razziali tra i popoli d'Europa, in particolare tra gli abitanti delle Isole Britanniche stesse³⁶⁷.

Si propagò, allora, il mito del sassone Alfred e si sviluppò ulteriormente l'ideologia della purezza teutonica degli inglesi.

Queste teorie *Saxonist* consideravano la stessa invasione normanna, stimata e apprezzata fino all'epoca dei Tudor, come una violenza - rappresentata come tale nel famoso romanzo di Sir Walter Scott del 1820, *Ivanhoe* - pacificamente neutralizzata, quando gli invasori furono culturalmente assimilati e anglicizzati a loro volta.

L'epoca d'oro della "favola" anglosassone fu il Novecento quando, a seguito del rafforzamento e dell'aumento delle prerogative del premier e del parlamento - grazie alla latitanza dei primi due re del casato di Hannover, Giorgio I e II - le istituzioni costituzionali e la *common law*, si consideravano l'espressione politica immacolata di grandi principi sani discesi dagli usi e costumi degli anglosassoni stabilitisi in Gran Bretagna dopo la partenza dei Romani e dai quali tutto il popolo rispettabile e protestante dell'isola era disceso.

Anche Hughes nel suo *Tom Brown's Schooldays* pone l'enfasi sulla nozione di "English-as-Saxon". Il sostenitore del "muscular christianity", Thomas Arnold, sebbene riconoscesse la natura spuria della cultura inglese, attribuiva al popolo una purezza etnica sulla quale si ergeva la grandezza della nazione mentre era apertamente ostile ai celti, specialmente quelli dell'Irlanda³⁶⁸.

Alcune teorie pseudo-genetiche del periodo, basandosi su nozioni affini alle teorie del frenologo tedesco Franz Joseph Gall e del criminologo italiano Cesare Lombroso, cercarono di dimostrare non solo l'inferiorità biologica dei popoli non bianchi ma anche di coloro che Thomas Carlyle chiama *Wild Milesians* (gli irlandesi) e la cui migrazione in Gran Bretagna considerava una minaccia sia perché invadevano gli spazi degli inglesi

³⁶⁶ W.H.G. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, cit., pp. 1-14.

³⁶⁷ R.J.C. Young, *The Idea of English Ethnicity*, cit., p. 13.

³⁶⁸ Ivi, pp. 16-26.

sassoni, rubando loro preziosi posti di lavoro, sia perché li costringevano a trovare salvezza lavorativa nonché etnica, religiosa e culturale, emigrando negli Stati Uniti³⁶⁹.

Le teorie ottocentesche di razza si propagarono grazie ad alcune pubblicazioni diffuse dalla stampa quotidiana e periodica, dove la frenologia pretendeva di dimostrare come la forma del teschio, in particolare la mascella e gli zigomi, corrispondesse a una relativa posizione sulla scala evuzionista umana, in cui i popoli africani e gli irlandesi si trovavano sui gradini più bassi a causa della presunta rassomiglianza tra i loro crani e quelli delle scimmie, mentre gli anglosassoni, “razzialmente” superiori, si trovavano, naturalmente, all’apice della piramide³⁷⁰.

Molte riviste, come la satirica “*Punch*”, rappresentavano gli irlandesi con fattezze scimmiesche, segno di uno stadio evolutivo primitivo e una propensione alla criminalità. In un suo libro dal titolo “*Races of Britain*”, il medico e studioso inglese John Beddoe, in seguito presidente dell’Istituto di Antropologia, scrisse che gli uomini di genio avevano mascelle poco pronunciate mentre gli irlandesi e i gallesi, imparentati con l’uomo di Neanderthal, avevano fattezze più “africanoidi”. John Beddoe disegnò un indice di “nigrescenza” in base al quale africani e irlandesi, entrambi inferiori per evoluzione secondo la sua teoria, si rassomigliavano e si posizionavano molto distanti dal tipo anglosassone.

Alcuni scienziati britannici arrivarono perfino a ipotizzare che l’irlandese fosse il famoso anello mancante dell’evoluzione umana. L’immagine scimmiesca del “celta” divenne un cliché razzista vittoriano così radicato nell’Inghilterra dell’Ottocento che il professore universitario, pastore anglicano e precettore dell’allora principe di Galles, il socialista cristiano e romanziere Charles Kingsley in una lettera alla moglie scriveva:

I am haunted by the human chimpanzees I saw [in Ireland]... I don’t believe they are our fault... But to see white chimpanzees is dreadful; if they were black, one would not feel it so much³⁷¹.

³⁶⁹ T. Carlyle, *Chartism*, cit., pp. 16-19.

³⁷⁰ Cfr. L.P. Curtis, *Anglo-Saxons and Celts: a study of anti-Irish prejudice in Victorian England*, New York University Press, New York, 1969, e L.P. Curtis, *Apes and angels: the Irishman in Victorian caricature*, Smithsonian Institution Press, Washington, 1971.

³⁷¹ L.P. Curtis, *Anglo-Saxons and Celts: a study of anti-Irish prejudice in Victorian England*, cit., p. 84.

Anche quando qualcuno esprimeva una valutazione positiva sui celti, come quella di Ernest Renan in *La Poésie des Races Celtiques* del 1854 in cui sosteneva che i celti erano più immaginativi, sensibili, emotivi, passionali e sentimentali rispetto agli anglosassoni, queste considerazioni venivano utilizzate dagli inglesi vittoriani per evidenziarne gli aspetti negativi quindi a dire che gli irlandesi erano meno maturi, meno affidabili e più effeminati dei virili, razionali anglosassoni. Anche gli irlandesi, come i popoli infantili descritti da Kipling in *The White Man's Burden*, non erano in grado di controllarsi e autogovernarsi, per cui era giusto che l'Irlanda fosse amministrata dai più evoluti e capaci inglesi: uno scenario che oggi si potrebbe definire "lose-lose".

Alcuni studi recenti hanno mostrato, infatti, la fragilità della classica suddivisione etnica delle Isole Britanniche, dove venivano contrapposti i popoli di origine germanica e i discendenti dei celti.

Da un lato, perché le cosiddette regioni celtiche dell'arcipelago (Scozia, Irlanda, Galles e Cornovaglia) sono geneticamente molto diverse tra loro e dall'altro perché il gruppo geneticamente più compatto degli abitanti delle regioni orientali e centro-meridionali dell'Inghilterra ha sì un forte contributo genetico (dal 10 al 40 per cento, a seconda delle contee) attribuibile a migrazioni anglosassoni, ma anche una chiara componente derivata delle popolazioni residenti in quelle zone prima dell'arrivo degli Angli, Sassoni e Giuti.

A dimostrazione del fatto che, per quanto cruenta e violenta possa essere stata la loro occupazione del suolo inglese, gli invasori sembrano essersi mescolati con gli abitanti già stanziati nei luoghi conquistati senza né scacciarli né tanto meno sterminarli, come narravano Gildas a Beda³⁷².

Gli studi sono stati condotti da un gruppo di ricercatori britannici che hanno tracciato una mappa genetica delle Isole. Hanno analizzato il genoma di 2039 persone delle aree rurali, scelte fra coloro che avevano quattro nonni nativi delle zone scrutinate. I dati raccolti sono stati confrontati poi con i dati genetici di diverse zone dell'Europa, in un tentativo di tracciare i movimenti di diversi flussi migratori dal continente verso le Isole Britanniche nel corso degli ultimi diecimila anni.

Complessivamente, lo studio ha appurato che le Isole sono suddivise in diciassette *cluster* geneticamente distinti, molti dei quali localizzati vicino agli insediamenti di gruppi

³⁷² Cfr. Supra.

formatisi nel VI secolo. Successivamente all'arrivo degli anglosassoni, ci fu un'integrazione tra gli invasori germanici e i gruppi etnici molti diversi tra loro già stanziati nelle zone occupate. Ciascuno di questi *cluster* genetici, infatti, è caratterizzato da una differente mescolanza, più o meno marcata, con altre popolazioni europee. A questo proposito, uno dei dati più singolari che la ricerca mette in risalto riguarda i vichinghi i quali, nel IX secolo, controllavano una parte significativa dell'Inghilterra, ma di cui i ricercatori non hanno trovato traccia genetica specifica³⁷³.

In cosa consiste, dunque, la differenza tra i vari gruppi che popolano le Isole britanniche? Le vere differenze dipendono da una vasta gamma di variabili geografiche, storiche, materiali, economiche e sociali. La genetica può determinare il colore dei capelli e degli occhi, la statura fisica prevalente tra alcuni gruppi, ma un vero nesso causale tra "superiori" e "inferiori" su basi squisitamente biologiche non esiste, anche se alcuni fattori epigenetici, interagendo con fattori socio-economici, possono alterare l'aspetto fisico di una persona.

Basti fare un confronto tra un *climber* vittoriano e il figlio privilegiato di una famiglia nobile o borghese che frequentava una *public school*. La differenza d'aspetto in entrambi i casi non dipendeva dal proprio DNA bensì da diverse condizioni di vita.

Un articolo del Telegraph del 20 marzo 2015 fornisce un interessante resoconto in merito a una delle ultime ricerche condotta nel Regno Unito dal ricercatore anglo-tedesco, il professor Sir Walter Bodmer di Oxford. Secondo l'articolo la maggior parte dei britannici sono rimasti a vivere nei secoli nei secoli nelle stesse aree geografiche

The results are astonishing. They show how Britons in different parts of the country have evolved in relative isolation, for a combination of geographical, cultural, and linguistic reasons, over huge periods of time. We may think of the modern era as one of unrivalled mobility, but for much of our history Britons have proved champions at staying put³⁷⁴.

Una delle scoperte più interessanti è quella fatta in una zona del West Yorkshire corrispondente all'antico regno celtico conosciuto come Elmet, di un gruppo di persone

³⁷³ Cfr. B. Skyes, *Blood of the Isles*, cit.

³⁷⁴ P. Donnelly, *The secret history of Britain is written in our genes*, 20 marzo 2015, [<http://www.telegraph.co.uk/news/science/11483608/The-secret-history-of-Britain-is-written-in-our-genes.html>].

con caratteristiche genetiche abbastanza omogenee, tanto che gli archeologi e gli storici ritengono che i discendenti della popolazione odierna risiedesse qui all'epoca dell'invasione romana dell'isola, duemila anni fa.

Anche se diversi gruppi sembrano essere stanziati da millenni, altri denotano trasferimenti più recenti, come quello in Irlanda del nord di gruppi provenienti dal sud della Scozia e dall'Inghilterra settentrionale. Molti nord-irlandesi odierni condividono un patrimonio genetico con gli scozzesi meridionali e gli inglesi settentrionali tale da confermare la migrazione documentata, all'inizio del secolo XVII, verso quella parte dell'Irlanda di sudditi fedeli alla corona d'Inghilterra provenienti dalle suindicate zone dell'altra isola.

La varietà dei tipi genetici trovata in un'area geografica così ridotta come le Isole Britanniche smentisce qualsiasi teoria di "purezza" etnica britannica; non solo, ma studi comparativi tra i diciassette gruppi delle Isole e seimila abitanti del continente mostrano una certa affinità anche con i continentali, che confermerebbe il fatto che, in origine, gli abitanti delle Isole provenissero dal continente europeo.

Gli anglosassoni che invasero l'Inghilterra tra il 450 e il 600 dell'era cristiana, dopo il collasso dell'Impero Romano, secondo la ricerca giustificano tra il 20 e il 40% del DNA dell'attuale popolazione caucasica della Gran Bretagna. Altri genomi di origine germanica provengono dalla popolazione che abitava l'isola già prima dell'arrivo degli Angli, Sassoni e Giuti i quali, come gli esami genetici suggeriscono, sembrano essersi integrati con la popolazione locale. I risultati delle indagini più recenti smentiscono, quindi, le leggende di Gildas e Beda secondo le quali gli invasori anglosassoni avrebbero sterminato gli abitanti delle zone invase.

La versione della storia dell'Inghilterra, del suo regno e del suo impero, trasmessa per via istituzionale, entrata nei programmi scolastici e sostenuta dalla stampa all'epoca della regina Vittoria, era la storia dei vincitori, delle classi elitarie e dei potenti. Questi nuovi studi paleontologici e biologici permettono di leggere la storia delle genti da un punto di vista piuttosto imparziale e a-classista.

La presunta superiorità etnica degli inglesi dell'era vittoriana era senza alcun dubbio un costrutto mentale derivante da una vera disponibilità di ricchezza. Le diversità effettive dei sudditi del regno e dell'Impero dipendevano da fattori tecnologico-produttivi, geopolitici e di ceto. Chi possedeva i mezzi di produzione deteneva il vero potere,

occupando una posizione di maggior prestigio rispetto a chi non ne era in possesso. Per continuare a gestire la produzione e il potere era necessario consolidare lo *status quo* e mantenere l'ordine.

Creare quindi una netta distinzione tra inclusi ed esclusi, tra *ton*³⁷⁵ e *cits*³⁷⁶, tra *gentlemen* e *vulgars*. Bisognava “dividere e imperare”.

Il gentleman si formava presso una *public school* e si riconosceva non solo dall'abbigliamento e dalle buone maniere ma anche dal modo in cui pronunciava la lingua inglese. Il suo accento, il cosiddetto RP, era di rigore. Chi non parlava con l'accento di una delle *public schools* o delle università di Cambridge o Oxford rischiava l'emarginazione sociale tanto si teneva in considerazione questo presunto marchio di superiorità classista.

5.2 Public schools ed Englishness

La nozione della superiorità del popolo anglosassone si radicava anche nell'idea dell'uomo ben forgiato che si formava nelle *public schools* ed era destinato a impegnarsi perché la grande missione della diffusione del modello anglosassone si compisse.

Una volta congedatosi dalla scuola, e possibilmente laureatosi a Oxford o a Cambridge, l'*alumnus* aveva la possibilità di servire il regno, l'impero e lo *status quo* in una vasta gamma di campi istituzionali, come afferma Frederic Harrison:

Eton, Harrow, Winchester and a half dozen more public schools are really the nidus out of which is bred our present aristocratic conservatism in Church and State. The entire prelacy, civil and military service, governments, army and navy, and even literary potentates, issue out of these seminaries, which are the true keystone of British society³⁷⁷.

Egli pone l'enfasi sul concetto di conservativismo aristocratico, il modello che soggiaceva al sistema delle *public schools*, specialmente dopo che la Clarendon

³⁷⁵ Cfr. Supra.

³⁷⁶ Da “City”, la zona di Londra dove si conducevano (e si conducono tuttora) gli affari. Anche se un banchiere, un commerciante era molto più ricco di un nobile o di uno *squire*, il “ton” non lo faceva entrare facilmente nei circoli di coloro che contavano, nei club di Mayfair ecc.

³⁷⁷ Cfr. F. Harrison, *Autobiographic Memoirs*, Macmillan, Londra, 1911.

Commission nominò nove scuole degne di considerarsi la vera fucina della classe dirigente ed egemone del vasto impero.

Inoltre, la costituzione della Conferenza dei Presidi rendeva il *public school system* ancora più elitario ed esclusivo perché questa organizzazione riservava la facoltà di decidere chi ammettere al “cerchio magico” della scuole che puntavano a garantire che la minoranza aristocratica conservasse la propria posizione sociale egemone e fornisse un modello al quale la nuova *bourgeoisie* industriale arricchita potesse aspirare, mentre il resto del popolo poteva solo ammirare, venerare, obbedire e temere. Tutto ciò per il “bene comune” e il “bene del paese”.

Fu la Clarendon Commission ad esigere che le *public schools* condividessero alcune norme per poter appartenere ad un sistema abbastanza uniforme pur conservando caratteristiche specifiche minori.

In base all’esempio delle “Nove scuole privilegiate”, altre scuole si fondarono in imitazione di quel modello. Di conseguenza accadde che col tempo, il modello delle *public schools* influenzò tutto il sistema che dovette ampliarsi e includere le *preparatory* e le *grammar schools* conformandosi alle norme prescritte dalla Clarendon Commission.

La superiorità etnica, sociale e di genere, dato che le *nove public schools* approvate dalla Clarendon Commission accettavano solo di studenti maschi, si basava su pochi principi che puntellavano il sistema delle *public schools* e, per riflesso, il sistema imperiale: religione, disciplina, cultura, vero spirito atletico, legami con le università di Oxford e Cambridge, una mentalità da studioso e aspirazioni aristocratiche.

La religione impartita dalle *public schools* era l’Anglicanesimo, in particolare la versione più conservatrice, *l’Anglican High Church*, la forma di religiosità protestante caldeggiata da quell’esponente e sacerdote ordinato della Chiesa Anglicana, Arnold, l’educatore-riformatore che tanto detestava il Cattolicesimo³⁷⁸.

Ironicamente, la liturgia, la gerarchia, i riti, i sacramenti e gli edifici della Chiesa Alta d’Inghilterra, rassomigliavano e continuano tutt’oggi a rassomigliare, a quelli dell’allora tanto temuta, osteggiata e “inferiore” Sacra Romana Chiesa. Durante il periodo vittoriano, il sistema dovette diventare meno rigido e aprirsi alle altre religioni dopo l’emancipazione per legge delle varie fedi.

³⁷⁸ Cfr. Supra.

Dei vari perni portanti, il più caratterizzante è quello che i vittoriani ritenevano, e molti dei posteri ritengono ancora, “tipicamente anglosassone”: l’atletismo. In particolare il culto degli sport collettivi, di squadra, praticati obbligatoriamente nelle *public schools*, a prescindere dalle inclinazioni e dai desideri dei singoli discenti.

Nelle public schools i *curricula* accademici si basavano principalmente sullo studio dei classici e le materie scientifiche erano pressoché inesistenti. Si teneva in grande considerazione l’immagine e il ricordo dei valorosi atleti greci. I vittoriani avevano però trovato loro un difetto: gli atleti greci gareggiavano da solisti, non come membri di una squadra. Gli inglesi ritenevano di aver migliorato il mito dello sport poiché insegnavano sport di squadra come il rugby o il cricket che ad esempio erano gli sport preferiti dai presidi di Eton ed Harrow. I genitori spesso sceglievano le scuole in base ai loro programmi e successi sportivi, meno per i loro meriti accademici.

Dall’epoca di Arnold in poi le famiglie e le scuole credevano che lo sport di gruppo, oltre a formare il carattere del gentleman, potesse preparare gli alunni al comando e alla leadership, grazie anche al sistema di autogoverno dove i *prefects*, avevano la facoltà di disciplinare gli junior ricorrendo anche a forme di violenza. Con il passare degli anni, queste forme di organizzazione e gerarchie vennero considerate “tradizionali”, come il cosiddetto “nonnismo” tra le reclute all’epoca del servizio militare obbligatorio in Italia.

L’istruzione impartita dalle nove scuole nominate dalla Clarendon Commission metteva l’accento su comportamenti e atteggiamenti aristocratici perché, come scriveva nel 1865 il grande scacchista inglese Howard Staunton, serviva a coltivare una classe di uomini aristocratici capaci di capeggiare, con onore ed eccellenza, la gerarchia sociale, simbolo della gerarchia “naturale”:

The aristocratical element has great force in England. The English aristocracy is the only aristocracy in Europe which is still powerful, and even the progress of democracy adds seemingly to its strength. The aspiration of the English aristocracy is to be, not the best educated, but for practical purposes the most cultivated. This class, however, does not exist for its own sake; does not exist merely to monopolise certain privileges; it exists that it may be the national ornament and bulwark; it exists that it may crown that social hierarchy which should symbolise the hierarchy of nature³⁷⁹.

³⁷⁹ Cfr. H. Staunton, *The Great Schools of England*, Sampson Low, Son & Marston, Londra, 1865.

Staunton riteneva che fosse necessario che lo spirito aristocratico impartito dalle *Great Schools* permeasse le università, la chiesa, l'esercito, la marina e tutte le istituzioni. A capo delle istituzioni educative, sempre secondo Staunton, dovevano esserci menti ispirate e guidate da amore e rispetto per la nazione e non personaggi riformisti o teorici.

In breve, per Staunton, la *public school* era uno strumento mediante il quale l'aristocrazia poteva conservare la propria posizione egemone apportando qualche riforma solo per migliorare e perfezionare il sistema.

La diffusione del modello delle *public schools* che caratterizzò l'era vittoriana non si dovette a un aumento della classe propriamente aristocratica ma alle aspirazioni aristocratiche dell'alta borghesia, che voleva che i propri figli diventassero "superiori" quanto i nobili ereditari. Se negli anni 1820-1830 le scuole ospitavano quasi esclusivamente i figli della nobiltà e della *gentry*, i veri gentlemen, con l'industrializzazione e l'ascesa della nuova classe borghese dovettero aprire le porte a uomini che l'aristocratica Lady Bracknell in *The Importance of Being Earnest* definisce "la porpora del commercio".

L'accettazione da parte delle nove *public schools* di ragazzi provenienti dalla borghesia non solo permise ai *cits* di ascendere allo status di *ton*, ma ebbe un impatto sui comportamenti e sugli atteggiamenti degli aristocratici ereditari. L'interazione simbiotica tra i due ceti non poté non produrre una mutazione dell'ideale dell'aristocratico di Staunton, modificandone alcune caratteristiche e comportamenti. Il *bon ton* della Reggenza, grazie a questa fusione di usi, costumi e maniere, produsse in Inghilterra, durante la seconda metà dell'Ottocento, grazie al *Muscular Christianity* e all'esaltazione e all'obbligatorietà curricolare dello sport, un nuovo tipo di modello di maschio superiore, un uomo più "virile" e meno "gentile".

Anche questo nuovo stile comportamentale fu visto quale segno di superiorità autentica che, nell'immaginario collettivo, era sinonimo di *Englishness*, dello spirito anglosassone dell'uomo retto, sincero e leale capace di battersi sul campo sportivo con *fair play* in quella simulazione bellica che si chiama rugby, o combattere seriamente e morire, gettando via eroicamente la propria vita nel nome di un paese "superiore", come fecero

molti ex-alunni delle *public schools* che perirono durante la Prima guerra mondiale come il già citato Rupert Brooke³⁸⁰.

L'ideale di virilità e di superiorità propagato dalle scuole elitarie vittoriane era così forte che riuscì a condizionare (grazie in particolare alla stampa popolare e la propaganda di Stato) l'opinione di vasti settori del pubblico delle Isole britanniche e dell'Impero. Un esempio è il caso di lord Kitchener, che col suo famoso manifesto invitava i giovani "Britons", additandoli, ad arruolarsi volontariamente e combattere, compresi i figli della classe operaia come Wilfred Owen e giovani dalla celtica Irlanda come Robert Gregory, figlio della patriottica irlandese Augusta Gregory celebrato dal poeta W.B. Yeats.

Non bastarono né il senso della superiorità inglese né la propaganda per attirare numeri sufficienti di combattenti, tant'è che nel gennaio del 1916 fu introdotta la coscrizione militare per tutti gli uomini celibi e abili tra i 18 e i 41 anni, con l'eccezione del clero, dei medici e degli insegnanti, mentre obiettori di coscienza per motivi religiosi o morali furono assegnati a mansioni amministrative, anche sul fronte, dove anche se non si era costretti ad uccidere era possibile essere uccisi.

Nel maggio del 1916, la coscrizione fu estesa anche agli uomini sposati. Gli irlandesi furono esentati a causa sia del movimento irlandese contro la coscrizione sia dell'insurrezione della Pasqua del 1916. Nonostante l'esenzione, molti irlandesi, come Major Robert Gregory si arruolarono volontariamente. Coloro che non si arruolavano o che si opponevano categoricamente alla guerra venivano tacciati di codardia e furono spesso destinatari di una "piuma bianca"³⁸¹, simbolo della pusillanimità.

L'uomo anglosassone formatosi presso la *public school* era un vero combattente, un giocatore eroico, fatto di una stoffa superiore, disposto a passare dal campo del rugby al campo di battaglia senza soluzione di continuità.

5.3 La pronuncia RP

³⁸⁰ Cfr. Supra.

³⁸¹ Nell'agosto del 1914, all'inizio della Prima guerra mondiale, l'ammiraglio Charles fondò *The Order of the White Feather*, l'Ordine della Piuma Bianca, con l'appoggio dell'allora famosa autrice Mrs Humphery Ward. Le giovani iscritte al movimento avevano il compito di presentare una piuma bianca a qualsiasi giovane maschio non indossasse l'uniforme del regno in modo che, vergognandosi della propria mancanza di coraggio e di amor patrio, questi si andasse ad arruolare. L'idea della piuma bianca non era nuova ed era in uso con lo stesso significato fin dal secolo XVIII sia in Inghilterra sia nelle colonie.

La commedia *Pygmalion* del drammaturgo dublinese George Bernard Shaw criticava il sistema classista della società inglese ironizzando sull'utilizzo idiosincraticamente britannico di marcare la distinzione in classi mediante la semplice maniera di pronuncia linguistica.

L'opera teatrale racconta la storia del professore di fonetica Henry Higgins - personaggio ispirato al grande fonetista inglese Henry Sweet - il quale scommette con un suo amico e collega, il colonnello Pickering, esperto di sanscrito, di poter trasformare la fioraia *cockney* Eliza Doolittle in una raffinata duchessa, insegnandole semplicemente quell'accento di classe che in seguito il linguista Daniel Jones definirà *Received Pronunciation* nella seconda edizione del suo *English Pronouncing Dictionary* del 1926³⁸².

La *Received Pronunciation*³⁸³, conosciuta con l'acronimo RP, è una varietà di pronuncia della lingua inglese britannica, conosciuta anche come "inglese della regina", "inglese della BBC" oppure, come Jones la definì nella prima edizione del 1917, l'inglese delle *public schools*.

Il linguista inglese Henry Cecil Wyld coglie l'essenza socio-linguistica di questo tipo di pronuncia definendola "Class dialect", dialetto di classe parlato da meno del 5% della popolazione inglese: gli abitanti del sud-est dell'Inghilterra, l'aristocrazia, coloro che hanno studiato a una *public school* e alle università di Oxford e Cambridge, attori di teatro e, fino a molto recentemente, i presentatori radiofonici e televisivi³⁸⁴.

Si tratta infatti di un accento non regionale ma classista ed esclusivo perché considerato un marchio di distinzione di coloro che appartengono alla "classe che conta".

RP è l'accento che solitamente s'insegna a discenti non madrelingua di lingua inglese e che funge da modello di riferimento per le trascrizioni fonetiche che si trovano nei migliori dizionari di lingua inglese.

L'espressione della RP fa riferimento esclusivamente alla pronuncia: non tiene conto di altri aspetti della lingua come la grammatica e il lessico, anche se la classe che adopera questa pronuncia spesso si avvale anche di alcune espressioni caratterizzanti unitamente ad un codice di comportamento.

Oltre ad un segno di status sociale, l'RP fu un segno d'istruzione elevata. Negli anni 1950 molti di coloro frequentavano l'università e che avevano un evidente accento

³⁸² Cfr. D. Jones, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

³⁸³ Letteralmente "pronuncia ricevuta", dove per "ricevuta" si intende accettata o canonica).

³⁸⁴ Cfr. H.C. Wyld, *A Short History of English*, Murray, Londra, 1926.

regionale, come Margaret Thatcher, s'impegnavano perché il proprio accento si avvicinasse il più possibile all'RP, prendendo lezioni di dizione.

C'erano però alcune eccezioni: l'accento colto di Edimburgo e di Dublino godevano di un certo prestigio, diversamente dalla pronuncia popolare di quelle città, lo *scots* e il dublinese popolare che troviamo nelle opere di Sean O'Casey e di James Joyce.

A partire dagli anni 1970, l'atteggiamento tradizionale e snobistico verso l'RP è andato progressivamente scemando, forse a causa dell'influenza del primo ministro laburista Harold Wilson il quale, negli anni Sessanta, non solo non cercava di nascondere il suo forte accento dello Yorkshire, insolito per un primo ministro, ma, secondo alcuni, calcava volutamente le caratteristiche regionali del suo accento per apparire più vicino alla classe operaia che il suo partito rappresentava dalla fondazione alla fine del XIX secolo quale ala politica del movimento sindacale.

Sulla scia dell'esempio di Wilson e di altri uomini pubblici dell'epoca, gli accenti regionali inglesi, scozzesi, gallesi e irlandesi hanno iniziato ad essere accettati. Alla fine del ventesimo secolo soltanto il 3% della popolazione faceva uso della *Received Pronunciation* e anche i giornalisti e presentatori della BBC non erano più obbligati a utilizzarla. Col passare del tempo, le caratteristiche dell'RP sono cambiate.

Le registrazioni e i film della prima metà del ventesimo secolo mostrano che la pronuncia standard del suono /æ/ era vicina a [ɛ], per cui la pronuncia della parola *land* era simile a *lend* come si pronuncia oggi.

Anche se l'RP viene chiamato *Queen's English*, da uno studio longitudinale di registrazioni dei discorsi della monarchia, emerge che perfino la regina ha modificato la propria pronuncia; oggi, infatti, non utilizza più il suono [ɛ] in parole come *land*.

L'espansione del cosiddetto *Estuary English*, tipico dell'estuario del fiume Tamigi, che abbraccia sia la città di Londra, sia l'intera area sudorientale dell'Inghilterra, ha portato molti a ritenere che sarà questo accento che sostituirà l'RP come *Standard English*.

La RP, che si continua ad insegnare e apprendere nelle *public schools*, è cambiata e continua ad evolversi come qualsiasi altro aspetto di quell'organismo vivente che è la lingua umana.

Public schools: convitti, traumi, testimonianze

Da alcuni anni, degli *alumni* dei convitti delle *prep, grammar e public schools* britanniche hanno costituito gruppi di aiuto psicologico, come i “*Boarding School Survivors*” o i “*Boarding Concern*”. Nel 2011 la psicoterapeuta Joy Schaverian ha pubblicato un articolo sul “*British Journal of Psychotherapy*” in cui ha presentato le storie cliniche di alcuni suoi pazienti a sostegno della recente teoria sul disordine psicologico chiamato “*Sindrome da convitto*” (*the Boarding School Syndrome*). La dottoressa ha raccontato le dolorose sedute terapeutiche di alcuni suoi pazienti che richiavano il terribile impatto emotivo, immediato o ritardato, dell’abbandono vissuto dai bambini da parte dei genitori lasciandoli soli e indifesi in un luogo estraneo, tra gente estranea e lontani dalla loro zona di conforto (*comfort zone*)³⁸⁵.

Non tutti coloro che hanno frequentato o che frequentano scuole a regime convittuale sono diventati o sono destinati a diventare adulti con seri problemi psicologici come le persone descritte dalla dottoressa Schaverian, dal suo collega Nick Duffell (anch’egli vittima diretta dell’esperienza) e dalla storica Vevyen Brendon. Alcuni ragazzi ricordano i giorni del collegio con piacere ed entusiasmo e molti ringraziano il Cielo per aver avuto il privilegio di frequentare istituti di grande pregio. Purtroppo però, tale privilegio a volte aveva un costo enorme specialmente per i bambini inviati in convitto in tenera età, i quali vivono quei giorni alla stregua di un lutto da elaborare per tutto il resto della vita, un senso di perdita causato dalla rottura traumatica del legame affettivo con la famiglia: «When a love tie is severed, a reaction, emotional and behavioural, is set in train, which we call

³⁸⁵ Cfr. J. Schaverian, *Boarding School Syndrome*, cit.

grief»³⁸⁶. In altri casi il costo enorme è rappresentato da eventi traumatici occorsi nei convitti. Ad esempio il preside del St. Cyprian's spesso ricordava a suon di colpi di verga il privilegio concesso ad Eric Blair (alias George Orwell), un alunno fruitore di una borsa di studio per poter frequentare la prestigiosa *public school*.

I ragazzi che subiscono questo trauma, afferma la dottoressa Schaverian, spesso sviluppano una psiche “divisa” che permette loro di presentarsi al mondo esterno come persone capaci e competenti, mentre nascondono nell'intimo una mancanza permanente di autostima e fiducia in sé stessi: «*The child then makes no emotional demands but also no longer recognizes the need for intimacy. [...] The self begins to become inaccessible*»³⁸⁷. Alcuni pazienti, aggiunge la psicoterapeuta inglese, non hanno avvertito subito la ferita inferta dall'esperienza di separazione e di vero e proprio abbandono solo da rendersene consapevoli da adulti:

It was only now, as an adult, that she realized how her relationship to herself had been affected; as, she put it, she spent nine years of her childhood in an environment where she was looked after by adults who did not love her³⁸⁸.

Nonostante l'articolo della dottoressa Schaverian abbia indotto il giornalista del “*The Guardian's*” George Monbiot a denunciare il convitto quale forma di abuso sui minori, le iscrizioni presso i college britannici nel 2011 sono aumentati del 5%. Uno dei motivi di questo aumento del ricorso al convitto, ipotizza il redattore del settore educazione e formazione de “*The Telegraph*” Graeme Paton, è che quando entrambi i genitori lavorano e non possono tornare a casa in tempo la sera per accudire i figli, il convitto è una soluzione meno dispendiosa dell'assunzione di una babysitter legalmente riconosciuta, e certamente più sicura di una persona alla pari senza credenziali.

6.1 Il trauma dell'allontanamento precoce nelle *prep schools*

Le *public schools*, in particolare quelle a regime convittuale, sono state paragonate spesso a delle prigioni da alcuni delle loro ex alunni. L'archeologo britannico O.G.S.

³⁸⁶ C. Murray Parkes, *Bereavement: Studies of Grief in Adult Life*, Penguin Books, Londra, 1972, p. 11.

³⁸⁷ J. Schaverian, *Boarding School Syndrome*, cit.

³⁸⁸ Ibidem.

Crawford, *alumnus* della Marlborough School, dichiarò di essere stato meno infelice di quanto non fosse stato durante gli anni in convitto³⁸⁹.

Lo scrittore Evelyn Waugh sosteneva che chiunque avesse frequentato una *public school* inglese si sarebbe sentito perfettamente a casa in una prigione³⁹⁰, mentre l'ex ministro britannico Jonathan Aitken, condannato a diciotto mesi di reclusione nel 1999 per aver giurato il falso in una Corte di Giustizia, in un'intervista concessa ai giornalisti, disse: «*Per quanto concerne le sofferenze fisiche, sono sicuro che me la caverò. Sono vissuto a Eton negli anni Cinquanta e so che vuol dire vivere in alloggi scomodi*».

Due posizioni che emergono da un forte dibattito che circonda da alcuni anni la questione delle *public* e *preparatory schools* in Inghilterra e si rispecchiano in queste due opinioni:

Boarding schools don't "build character" or "make the man", they break the child, and replace it with a coat of armour filled with fear, loneliness and alienation³⁹¹.

This notion that boarding schools have created misfits and maladaptive personalities is a fallacy. If these so-called Boarding School Survivors had not been damaged by boarding school they would have been damaged by something else³⁹².

L'ex alunno intervistato da Nick Duffel sostiene che i convitti spezzerebbero la persona invece di formarne il carattere e producono una personalità corazzata ma impaurita, solitaria e alienata. Il Signor Hearden, presidente di un'associazione di scuole private, sostiene che i cosiddetti sopravvissuti delle *public schools* erano già fragili di per sé che, se non li avessero danneggiati le scuole, qualche altra cosa avrebbe minato la loro psiche.

James Mangan ammette che ci sia stata della violenza e della brutalità nelle *public schools* durante il XIX secolo, ma afferma che serve un po' di stoicismo e autocontrollo,

³⁸⁹ Cfr. O.G.S. Crawford, *Said and Done: the Autobiography of an Archaeologist*, Weidenfeld and Nicolson, Londra, 1955.

³⁹⁰ Cfr. E. Waugh, *Decline and Fall*, Penguin, Londra, 1928.

³⁹¹ N. Duffell, *The Making of Them*, cit., p. 31.

³⁹² *Ibidem*.

sostenendo che i cosiddetti “*boarding school survivors*” siano sintomatici di un’odierna mancanza di spina dorsale e di forza morale³⁹³.

Allora Duffel si chiede se la causa risieda nella scuola come tale, nel rapporto tra figli e genitori o nelle pressioni sociali che condizionano le scelte dei genitori, che con ogni probabilità credono di offrire al figlio la migliore formazione che il paese e il danaro possano offrire.

È ragionevole, aggiunge Duffel, credere che né il personale docente delle *public schools* dei secoli XX e XXI né la maggioranza dei genitori che ancora oggi scelgono il regime convittuale per i propri figli non siano malvagi. Con ogni probabilità ritengono di fare la cosa migliore per i propri ragazzi dando loro un’opportunità irripetibile. Alcuni insegnanti e genitori intervistati sulla scelta di mandare un ragazzo via di casa all’età di undici anni hanno dichiarato che è per il suo bene poiché potrebbe anche esserci il fenomeno di bullismo nelle *public* e *preparatory schools*, ma questo fenomeno esiste anche in tutti gli altri tipi di scuola.

In un certo qual modo vedono ciò che vogliono vedere e chiudono gli occhi davanti alle cose che non desiderano notare il che, ammette Duffel, fa parte della natura umana.

Un’altra ipotesi è che fare il genitore è tra i mestieri più difficili del mondo e che è più semplice affidare la cura, la disciplina, l’educazione dei figli nonché la formazione del loro carattere ad altri, specialmente quando si hanno i mezzi materiali per liberarsi dall’onere e disporre del proprio tempo come si faceva prima dell’arrivo dei bambini.

Ci sono dei bambini e dei ragazzi che desiderano andare in convitto, anche perché hanno sentito che ci si diverte, come numerosi maghetti della saga di Harry Potter, oppure perché la vita in famiglia è tanto difficile da rendere l’idea di una vita altrove desiderabile. Ma, oltre queste motivazioni, perché l’esperienza di allontanamento dalla famiglia in età precoce dovrebbe avere dei benefici per i ragazzi?

Per cercare una risposta a questa domanda bisogna capire che cosa significhi per un bambino, o a un ragazzino, essere costretto a lasciare la propria casa, il proprio ambiente familiare in età precoce e le strategie e i meccanismi psicologici che mette in atto nel tentativo di arginare quel senso di abbandono che l’allontanamento comporta.

³⁹³ Ibidem.

Ci dobbiamo chiedere che cosa significhi per un bambino dover crescere in un luogo necessariamente “altro”, conformarsi alle regole di una realtà sociale diversa dalla propria casa e, infine, scoprire il tipo di adulto che simili esperienze possano generare.

Per capire l’impatto delle *public schools* sulla psiche e sulla personalità, la cosa migliore è ascoltare le voci di coloro che hanno frequentato simili istituti, sia personaggi noti del passato e del presente che persone meno note dei nostri tempi che si sono rivolti a professionisti come la dottoressa Schaverien e l’organizzazione di Nick Duffel per farsi aiutare.

Leggendo i ritratti presentati da Duffel e Schaverien ci chiediamo come mai, in un’epoca in cui la cattolicissima Irlanda ha approvato il matrimonio gay e al capo del suo Governo siede un omosessuale di origine indiana, quando il mondo globalizzato appare in bilico sia politicamente sia ecologicamente, gli elettori britannici continuano a scegliere *ex alumni* delle *public schools* per guidare il Paese quando queste scuole, oltre a risultati accademici considerati eccellenti, producono a volte personalità psichicamente labili? Possibile che vengano scelti solo perché appartenenti all’élite di una società divisa ancora in classi sociali “non aperte”?

6.2 Testimonianze di ex alunni delle *public schools* del passato

Le testimonianze che riguardano le *public schools* si trovano sia come apporto indiretto nelle opere letterarie creative di alcuni *alumni* famosi sia nei resoconti diretti e fattuali di coloro che hanno scelto di raccontare le proprie esperienze.

Le esperienze di Tom Brown narrate nel famoso romanzo lasciano supporre che, tutto sommato, l’autore Thomas Hughes avesse un ricordo positivo del tempo trascorso alla Rugby School.

Altri personaggi noti, come Thackeray, che frequentò la Charterhouse, e Orwell, che andò a scuola a St. Crispin’s, conservarono a vita una ricordo da incubo degli anni trascorsi a scuola in convitto, mentre Winston Churchill racconta come all’età di soli sette anni si sentì abbandonato e completamente impotente quando i genitori lo portarono, nel 1880, alla prestigiosissima *preparatory school* St George’s School di Ascot che avevano scelto per lui. Finita la *prep school* entrò alla *public school* di Harrow.

Il fatto che le scuole frequentate dai tre personaggi scelti siano diverse tra loro, mentre la valutazioni della proprie esperienze si rassomiglino, dovrebbe fare pensare che un certo tipo di violenza e di abuso fosse “la norma”, anche se è chiaro che la separazione dagli affetti e dalla propria “comfort zone” avesse un impatto maggiore sulla psiche dei soggetti, a prescindere dall’esperienza scolastica in sé.

Spesso, per “affetti” intendiamo le tate e altri membri del personale domestico ai quali i figli delle classi abbienti erano affidati. Un altro motivo, infatti, per cui i bambini delle classi superiori venivano allontanati dall’ambiente di casa era quello di allentare prima e mettere fine poi ai legami affettivi imbastiti con i servitori, a volte anche con i figli dei dipendenti e fittavoli durante i primi anni di vita, come aveva fatto Tom Brown durante l’infanzia.

Il collegio serviva anche per stabilire contatti tra i figli dei ceti superiori e creare alleanze. Al loro ritorno a casa, finito il percorso universitario, i giovani adulti avrebbero dovuto trattare la servitù e i figli delle classi subalterne con la distanza necessaria per poter comandare, con cortesia da *gentiluomo* ma con il dovuto distacco.

6.2.1 William Makepeace Thackeray

William Makepeace Thackeray nacque a Calcutta nel 1811 da genitori di origine anglo-indiana. Il padre Richmond Thackeray, funzionario benestante della rappresentanza britannica, morì nel 1815, di conseguenza il figlio fu spedito in Inghilterra all’età di soli cinque anni per cominciare la propria educazione da giovane signore inglese.

La separazione dalla madre, rimasta in India per sposare il suo primo amore, fu per Thackeray una ferita mai più rimarginata, tant’è che ancora cinquant’anni dopo, seppe descrivere il distacco con queste pochissime pennellate di grande e poetica efficacia: «A ghaut, or river-stair, at Calcutta; and a day when, down those steps, to a boat which was in waiting, came two children, whose mothers remained on shore»³⁹⁴.

Delle madri ebbe da dire: «Other is the name for God in the lips and hearts of little children»³⁹⁵, un’affermazione romantica che fa comprendere quanto gli fosse cara l’immagine della propria madre che dovette lasciare così presto.

³⁹⁴ G.N. Ray, *Thackeray*, McGraw-Hill, New York, 1955, p. 65.

³⁹⁵ *Ibidem*.

Adopera lo stesso stile che si potrebbe definire in termini musicali “staccato” quando di nuovo, a distanza di molti anni, ricorda la propria partenza per la Charterhouse School, dove rimase per ben sei anni, mentre assiste con compassionevole empatia alla partenza di altri ragazzi per una scuola simile:

Twang goes the horn: up goes the trunk; down come the steps. Bah! I see the autumn evening: I hear the wheels now: I smart the cruel smart again; and, boy or man, have never been able to bear the sight of people parting from their children³⁹⁶.

Ed ecco le impressioni della prima notte nel convitto:

That first night at school – hard bed, hard words, strange boys bullying, and laughing, and jarring you with their hateful merriment – as for the first night at a strange school, we most of us remember what THAT is³⁹⁷.

Parole che sottolineano il fatto che l'autore, decenni dopo aver lasciato la Charterhouse, ancora ricordi con dolore le proprie esperienze e provi del grande disagio sofferto allora. Il fatto che nelle sue opere narrative Thackeray presenta con grande poesia ed efficacia storie di separazione, come in *Henry Edmonde*, e scene di maltrattamento in un contesto scolastico, come in *Vanity Fair* e *The Newcomes*, sono una prova ulteriore del fatto che la *public school* lasciò in lui una profonda cicatrice.

6.2.2 Winston Churchill

Sir Winston Leonard Spencer-Churchill nacque nel bellissimo palazzo di Blenheim, figlio di Lord Randolph Churchill, discendente di John Churchill, primo Duca di Marlborough, eroe militare inglese che tenne testa al re Sole durante le guerre tra la Francia e l'Inghilterra nel XVIII secolo. La madre era una ricca e bellissima ereditiera dell'alta società statunitense, figlia di un re della finanza newyorchese e proprietario di cavalli da corsa, Leonard W. Jerome.

³⁹⁶ V. Brendon, *Prep school Children*, cit., p. 9.

³⁹⁷ A. Renton, *Stiff Upper Lip*, cit., p. 14.

Churchill stesso ha sempre dichiarato di aver avuto un'infanzia infelice sia a casa sia a scuola, e che se non fosse stato per l'affetto della sua amatissima e devota tata, la signora Everest, la sua vita da bambino e da ragazzo sarebbe stata un inferno.

Quando a soli sette anni fu inviato alla St. George's School di Ascot, si sentì abbandonato specialmente perché allontanato dalla tata Everest. Dopo la *preparatory school*, fu iscritto alla Harrow School, dove le sue mediocri pagelle convinsero i genitori ad inviarlo all'Accademia Militare di Sandhurst. Lì Winston avrebbe dovuto intraprendere la carriera militare. Nell'Accademia egli si applicò di più di quanto fece negli studi classici ad Harrow e vi si diplomò ventesimo su 130 cadetti. Sembra che Winston Churchill si sentisse più a suo agio nell'accademia che nella *public school*.

Dopo un periodo nell'esercito, ambiente che gli piaceva, decise di diventare cronista e in seguito entrò in politica, sua professione fino alla morte insieme alla sua grande passione per la pittura.

È sorprendente che un grande oratore e uno scrittore il cui vocabolario fu ritenuto uno dei più ricchi del mondo non amasse gli studi classici ad Harrow, o forse non amava la maniera nella quale si insegnavano.

Nell'anno 1882 fu proprio il latino a rendere il primo giorno del giovane Winston ad Ascot un vero incubo. Dopo che la madre si era allontanata, un insegnante accompagnò il bambino in una stanza e dandogli una grammatica latina in mano, gli ordinò di imparare a memoria la declinazione del sostantivo "mensa", tavolo. Il futuro primo ministro, che non aveva né sentito parlare né leggere il latino prima in vita sua, memorizzò secondo l'ordine di presentazione dei casi diffuso in Inghilterra: nominativo, vocativo, accusativo, genitivo, dativo, ablativo.

Quando l'insegnante fece ritorno, Winston gli recitò a memoria la litania della prima declinazione, ma quando ebbe l'ardire di chiedere conto del vero significato dei casi, specialmente del vocativo, visto che "non si è soliti parlare coi tavoli", fu ritenuto impertinente e punito per questo suo difetto di carattere.

Come molti di coloro che scrivono delle loro esperienze accademiche degli esordi, Churchill adopera uno stile sottile ma caustico. I suoi biografi confermano il fatto che a scuola fu punito molto severamente.

In un caso Churchill fu frustato per aver danneggiato il cappello del Preside e un'altra volta per aver rubato dello zucchero da una dispensa. Altri allievi dell'epoca

raccontano del sadismo dai toni sessuali del Preside della St George's , il reverendo Henry Sneyd-Kynnersley, morto a soli trentotto anni mentre flagellava un alunno.

Lord e Lady Churchill avevano scelto la St George's perché era la più costosa e la più alla moda del Paese, criteri che guidano a volte la scelta di molti genitori ancora oggi.

Alcuni teorici affermano che gli uomini più illustri siano il “prodotto” di un’infanzia infelice e Churchill con la sua vita sembra confermare questa tesi.

Tuttavia Sarah Burton, in un suo articolo pubblicato sullo *Spectator* il 26 settembre del 2007, critica severamente la madre di Winston Churchill che antepose la carriera del marito al benessere del figlio, e afferma che forse i grandi uomini, per essere grandi, hanno bisogno di una tata Everest.

6.2.3 George Orwell

Figlio di un funzionario britannico, George Orwell, pseudonimo di Eric Arthur Blair, trascorse il primo anno di vita in India, dove lavorava il padre, ma quando aveva solo un anno la madre lo portò a Henley-on-Thames mentre il padre rimase in India e visitò l’Inghilterra di rado. La sorella di Eric, Avril, nacque nel 1908, nove mesi dopo una delle rare visite del padre. Orwell non fece la conoscenza del padre fino a quando questi non si ritirò dal pubblico impiego nel 1912; non riuscì mai a stabilire un vero rapporto con lui anche perché Orwell lo trovava noioso e conservatore.

Come la maggioranza dei ragazzi del proprio ceto, Orwell fu mandato in un collegio, il St. Cyprian's nella città costiera di Eastbourne nel 1911, a soli otto anni d'età, e qui ebbe l'occasione di venire a contatto di persona col sistema classista britannico che lo fece soffrire molto.

Come fruitore di una borsa di studio, fu snobbato dai ragazzi più benestanti e si accorse che anche la dirigenza e il personale docente trattavano meglio i ragazzi più ricchi.

Eric non era popolare tra i compagni e per questo si rifugiò, come avevano fatto a loro tempo sia Thackeray sia Churchill, nella lettura dei libri. Da St. Cyprian's passò a Eton, dove soffrì ma accademicamente brillò.

Visto che la famiglia non si poteva permettere il lusso di mandarlo all'università, si arruolò nella polizia imperiale in Birmania nel 1922, posto che abbandonò dopo cinque anni e dopo l'episodio epifanico che racconta nel saggio *Shooting an Elephant in Burmese Days*.

Dei tre personaggi presentati qui, George Orwell è stato l'unico a dedicare un'intera opera *Such, Such Were the Joys* al problema della violenza subita da ragazzi giovanissimi presso le *preparatory* e *public schools* élitarie, raccontando in dettaglio le proprie esperienze presso la scuola di St. Cyprians.

Anche se Orwell non spiegò il significato del titolo, possiamo immaginare che il suo intento fosse ironico visto che la vita in collegio a St. Cyprian's era tutt'altro che gioiosa.

Secondo lo scrittore la St. Cyprian's era un mondo di prevaricazione, inganno e sotterfugio. Qui il giovane, timido e delicato Orwell, si sentiva a disagio anche perché deriso dai compagni più ricchi e disprezzato dai professori, dal preside il Professor Vaughan Wilkes, da lui battezzato "Sambo" e dalla moglie di costui, Cecily soprannominata "Flip".

Orwell racconta un episodio che gli capitò alcune settimane dopo il suo ingresso alla St. Cyprian's, quando riprese a bagnare letto, un'abitudine che aveva superato quattro anni prima all'età di quattro anni, un fatto che secondo Orwell era una normale reazione di un ragazzo di otto anni strappato alla propria casa e gettato in un ambiente estraneo, e che non andava punito con la punizione corporale, che peggiorò la situazione e aumentò l'angoscia del bambino:

Soon after I arrived at St Cyprian's (not immediately, but after a week or two, just when I seemed to be settling into the routine of school life) I began wetting my bed. I was now aged eight, so that this was a reversion to a habit which I must have grown out of at least four years earlier. Nowadays, I believe, bed-wetting in such circumstances is taken for granted. It is normal reaction in children who have been removed from their homes to a strange place. In those days, however, it was looked on as a disgusting crime which the child committed on purpose and for which the proper cure was a beating. For my part I did not need to be told it was a crime. Night after night I prayed, with a fervour never previously attained in my prayers, 'Please God, do not let me wet my bed! Oh, please God, do not let me wet my bed!', but it made remarkably little difference. Some nights the thing happened, others not. There was no volition about it, no consciousness. You did not properly speaking do the deed: you merely woke up in the morning and found that the sheets were wringing wet³⁹⁸.

³⁹⁸ Cfr. G. Orwell, *Such, Such Were the Joys*, Harcourt Brace, New York, 1953.

Oltre a subire lo snobismo dei compagni e dei professori, e le angherie di chi cercava di farlo smettere di bagnare il letto, Orwell criticò severamente il tipo di istruzione nozionistica che la scuola impartiva al solo scopo di fare superare la prova d'ingresso alle *public schools* del Regno, come Harrow e Eton, senza impartire una vera educazione o incoraggiare i ragazzi a ragionare con la propria testa:

Your job was to learn exactly those things that would give an examiner the impression that you knew more than you did know, and as far as possible to avoid burdening your brain with anything else. Subjects which lacked examination-value, such as geography, were almost completely neglected, mathematics was also neglected if you were a 'classical', science was not taught in any form — indeed it was so despised that even an interest in natural history was discouraged — and even the books you were encouraged to read in your spare time were chosen with one eye on the 'English paper'. Latin and Greek, the main scholarship subjects, were what counted, but even these were deliberately taught in a flashy, unsound way. We never, for example, read right through even a single book of a Greek or Latin author: we merely read short passages which were picked out because they were the kind of thing likely to be set as an 'unseen translation'³⁹⁹.

Nel suo saggio Orwell critica l'ipocrisia della società borghese del periodo edoardiano: si chiedeva a un ragazzo d'essere allo stesso tempo un buon cristiano e socialmente realizzato, un'impresa impossibile, riteneva Orwell, in un mondo in cui i forti abusavano dei deboli e i ricchi dei poveri.

Il resoconto di Orwell è costellato di aneddoti riguardanti i dormitori e il vitto dove prevaleva la sporcizia, nonostante la retta esosa.

Tuttavia nonostante le sue esperienze negative, Orwell sosteneva che a St. Cyprian's avesse imparato che una persona "debole" e "inferiore" come lui, per sopravvivere o almeno mantenere un po' di indipendenza, doveva diventare necessariamente un "criminale", perché sarebbe stato costretto a infrangere le regole imposte dall'establishment.

³⁹⁹ Ibidem.

6.3 Le testimonianze del ventesimo secolo

La sindrome da convitto viene riconosciuta come sindrome psicologica specifica dalla comunità internazionale (occidentale almeno) di psicologi, psicoterapeuti e medici.

Molti adulti soffrono di disagi emozionali o comportamentali a lungo termine derivanti dal trauma della separazione dalla famiglia in età troppo giovane quando sono stati mandati via da casa per frequentare *le preparatory o public schools* sia nel Regno Unito, sia in paesi che hanno ereditato la tradizione della “boarding school” dagli inglesi, come gli Stati Uniti, l’Australia e altre ex-colonie.

Joy Schaverien, che ha identificato una serie di sintomi tra adulti che da bambini furono mandati in collegio troppo presto, scrive che l’allontanamento precoce ha un impatto duraturo sullo stile di attaccamento delle persone che conduce a comportamenti patologici in età adulta:

Early rupture with home has a lasting influence on attachment patterns. When a child is brought up at home, the family adapts to accommodate it: growing up involves a constant negotiation between parents and children. But an institution cannot rebuild itself around one child. Instead, the child must adapt to the system. Combined with the sudden and repeated loss of parents, siblings, pets and toys, this causes the child to shut itself off from the need for intimacy. This can cause major problems in adulthood: depression, an inability to talk about or understand emotions, the urge to escape from or to destroy intimate relationships. These symptoms mostly affect early boarders: those who start when they are older are less likely to be harmed⁴⁰⁰.

I sintomi dei pazienti vengono spesso nascosti dietro una facciata fragile di presunta competenza. La vergogna e il senso di colpa che avvertono questi soggetti per aver avuto ciò che gli altri percepiscono come una vita ingiustamente privilegiata può impedire loro di ammettere di soffrire e di avere un problema da risolvere. Questi adulti non riescono facilmente a chiedere aiuto e possono andare incontro a ogni tipo di difficoltà quando si tratta di relazioni intime. Frequentemente si sentono emotivamente distaccati e isolati perché le *public schools* insegnano ad essere stoici e a non mostrare ad altri né i sentimenti né le emozioni considerati segni di debolezza.

⁴⁰⁰ Cfr. J. Schaverian, *Boarding School Syndrome*, cit.

Il risultato è che molti di loro si impongono degli standard morali molto alti, pretendono di contare solo sulle proprie forze, cercano di perseverare ad ogni costo, si sentono a disagio se hanno bisogno d'aiuto, negano il dolore, sono ambiziosi ad ogni costo anche se spesso la loro autostima è carente.

Questa loro autosufficienza può condurre alla depressione, alla poca autostima, all'abuso d'alcool e di sostanze stupefacenti, al "burn out", a problemi relazionali, a comportamenti compulsivi e ossessivi, al bisogno di controllare tutto.

Rosemary Lamaison, una terapeuta inglese che collabora con Nick Duffell, Helena Lovendäl & Joy Schaverien da oltre vent'anni, sintetizza le testimonianze di quindici suoi pazienti (maschi e femmine che hanno frequentato una *boarding school* nella seconda metà del XX secolo) affetti dalla sindrome, con i seguenti commenti a caldo:

1. Non riesco a piangere – non mi ascolta nessuno
2. Non riesco a condividere i miei sentimenti – una persona di rango è disposta ad ascoltare. Nessuno mi chiede "Come andata la tua giornata"
3. Ho imparato a fare da me
4. Mi trovo costantemente alla ricerca di compagnia/amore/ approvazione
5. La boarding school mi ha privato non solo dall'amore, dalla creatività, dall'autostima ma mi ha cacciato in una trappola permanente
6. Non ho conosciuto né amore né cure
7. Che cosa significa casa? Dove sta?
8. Mi adeguo ma non appartengo
9. Sempre indaffarato. Non conosco il 'relax'
10. Vivo per schemi
11. Mi chiudo a riccio quando sorgono problemi emotivi
12. La scuola o ti fotte o ti fortifica
13. Perché mi hanno 'scaricato' mandandomi in convitto:
 - a. per colpa mia?
 - b. qualcosa in me non funziona?
 - c. non mi amano?
14. Passo tutta la mia vita ad evitare di entrare in un gruppo
15. La scuola era mancanza di spazio e di privacy.

Alcuni ex-convittori hanno riconosciuto, però, che a parte la sofferenza psichica, che l'esperienza del convitto abbia promosso in loro una certa autostima in campo professionale, una voglia d'indipendenza e l'abilità di affrontare situazioni (non emotive) con grinta e determinazione. Il bisogno di essere autosufficienti e flessibili ha permesso loro di essere resilienti per quanto riguarda il cibo, i viaggi e la sopravvivenza in condizioni di vita scomode.

Però, ammettono, il danno psichico rimane e come sostiene Joy Schaverien:

The traumatic impact of early boarding damages the child's relationship to her or himself and as a consequence the ability to speak of feelings. This is not immediately apparent in psychotherapy but it can be observed in certain behaviour patterns. This has led me to conclude that these constitute a recognisable set of patterns, which I have identified as boarding school syndrome⁴⁰¹.

Rimane anche l'effetto indelebile di chi alla boarding school è stato vittima di abusi sessuali, come scrive Nick Duffell:

Adults who were sent away to boarding school from their family homes often learnt both to endure unacceptably brutal interpersonal practices such as humiliation, sexual violation, and bullying and to keep silent about them. When these kinds of trauma emerge in adulthood in the form of stress related disease, inability to sustain meaningful intimate sexual relationships, and mental and emotional breakdowns, adults often don't even know how to begin to acknowledge their long-hidden pain to themselves, let alone talk to someone else (such as their medical practitioner) about their suffering⁴⁰².

Un abuso di qualsiasi tipo equivale al tradimento della fiducia da parte della persona della quale ci si fidava. Un abuso, specialmente se di tipo sessuale, mina e limita la crescita del bambino e la sua capacità di apprendere e lo costringe a rifugiarsi in una dimensione del silenzio, creando una personalità definita "da sopravvivenza strategica", che segnerà la persona abusata per tutto il resto della vita.

⁴⁰¹ Ibidem.

⁴⁰² Cfr. N. Duffell, *The Making of Them*, cit.

Conclusione

Fu durante il regno sontuoso e positivista della regina Vittoria che le *public schools* fiorirono in Gran Bretagna e in particolare in Inghilterra. La diffusione vittoriana di questo tipo d'istituzione scolastica élitaria dipendeva, da un lato, dall'enorme prestigio che si era andato creando e potenziando nei secoli - dalle origini medievali ed ecclesiastiche romane, socialmente piuttosto umili, alla sua rifondazione in epoca Tudor quale bastione di protestantesimo anglicano aristocratico - dall'altro, all'emergenza di una nuova classe borghese industriale e benestante la quale, oltre a rivendicare i propri diritti civili e politici, pretese di entrare anche nel gota dei potenti e andare a braccetto con coloro i quali, per sangue e proprietà terriera, avevano il diritto di legiferare per tutto il regno.

Per accedervi, la borghesia *nouveau riche* tardo-settecentesca e ottocentesca britannica, volle, oltre al "mero danaro" che possedeva e che l'aristocrazia snobbava perché frutto del commercio, che i propri figli potessero essere istruiti nelle stesse scuole della nobiltà e, se non in una delle nove "grandi scuole", almeno in alcuni istituti di nuova fondazione che emulavano in tutto e per tutto i criteri organizzativi, curricolari e didattici delle *Great Schools*, stabiliti a seguito delle riforme imposte dal Dottor Thomas Arnold alla Rugby School, co-protagonista del famoso romanzo di Thomas Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, e imposte dalla Commissione riformatrice degli anni 1860.

Il nuovo tipo di figura dirigente che la società industriale, il nascente impero e le nuove colonie britanniche richiedevano ebbe un fortissimo impatto sul tipo di "gentiluomo" che la *public school* vittoriana era tenuta a produrre e che figurava nella letteratura per ragazzi (maschi) come *Stalky & Co.* di Rudyard Kipling.

Se nel medioevo la *grammar school* doveva impartire al clero anglo-normanno un'istruzione funzionale nelle lingue del culto; se all'epoca della riforma protestante e fino alla fine del XVII secolo il suo compito era di fare da bastione protestante contro il pericolo del cattolicesimo papista, nell'Ottocento la società, il regno e l'impero vollero un cristiano muscolare che, allenato e disciplinato dal sistema dei *prefects* e sul campo di gioco, fosse capace di mantenere ordine in patria e governare, a nome di sua Maestà britannica, ovunque sventolasse la Union Jack, mentre come membro della razza anglosassone superiore era moralmente obbligato a civilizzare i popoli meno fortunati, più

ingenui e infantili, come i non-inglesi venivano dipinti dalla penna di Kipling e dalla pseudo-scienza delle razze dell'Ottocento.

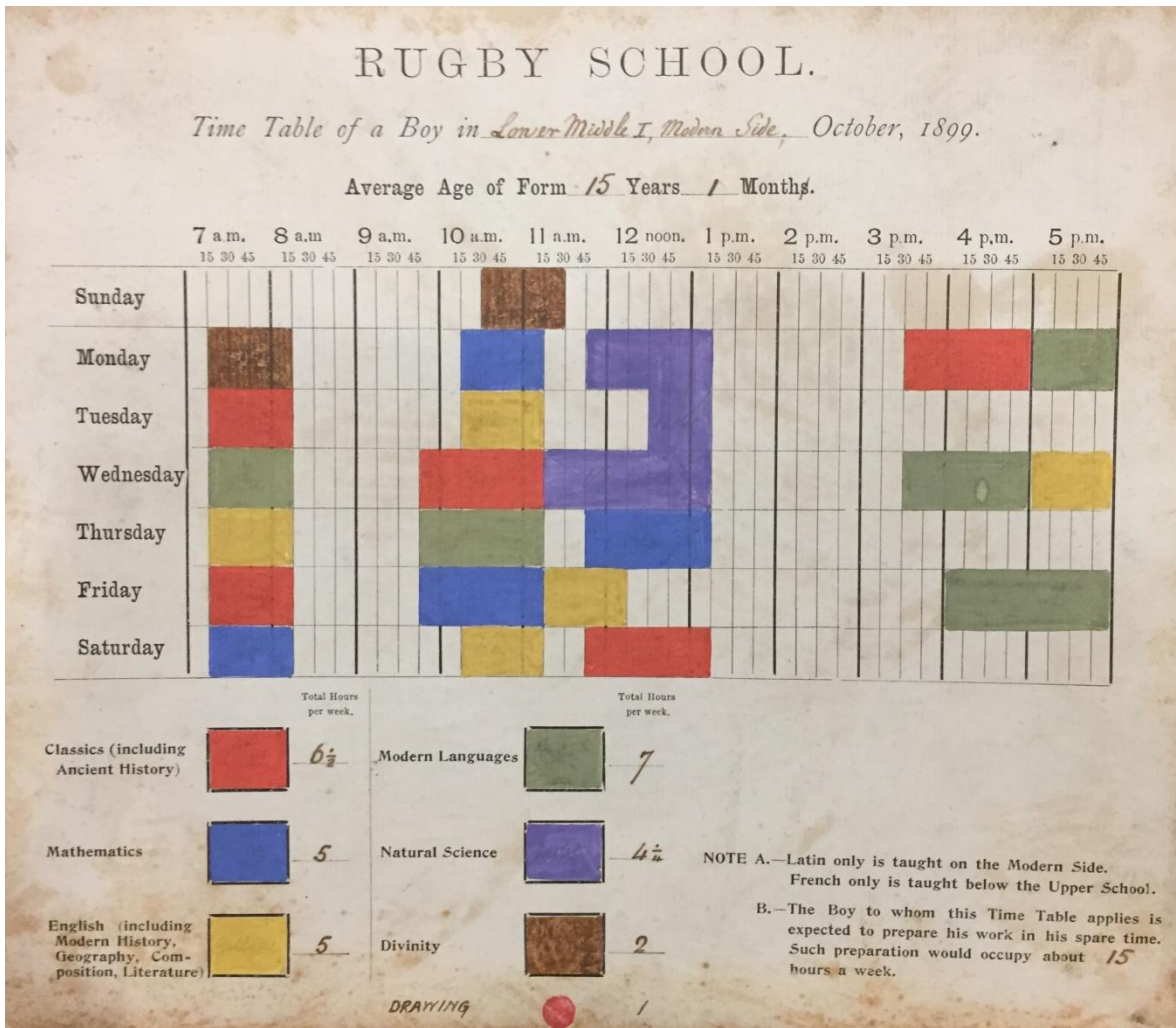
Il modello di *gentleman* propagato dalle *public schools* resistette e rimase fermo fino al disastro della Prima guerra mondiale, quando la visione romantica della guerra e l'ideale di "pro patria mori" si infranse contro la realtà delle trincee delle Fiandre e degli altri fronti della guerra del 1914-1918, insieme al mito dell'identità anglosassone della popolazione dell'Inghilterra.

Recenti studi paleontologici-biologici sembrano dimostrare che la popolazione inglese non sia per niente così uniformamene "anglosassone" come il vecchio mito voleva far credere e che, in effetti, la popolazione caucasica della Gran Bretagna di oggi non discenda dagli invasori Angli, Sassoni e Giuti del medioevo bensì, con ogni probabilità, da popoli giunti nell'isola migliaia di anni fa, ipotizzando che le ondate d'invasioni britanniche post-romane fossero opera di minoranze capaci di compiere trasformazioni socio-culturali e politiche piuttosto che di colonizzazione *en masse*.

Oltre alla presunta superiorità razziale del popolo, anche la superiorità formativa delle *public schools* viene messa seriamente in discussione, specialmente ora che un gruppo di psicoterapeuti ha pubblicato i risultati di studi che dimostrano che moltissimi "ex-ragazzi" delle scuole elitarie a regime convittuale sono spesso afflitti da adulti dalla "boarding school syndrome", e che, specialmente quando allontanati dagli affetti famigliari in età precoce (prima dei dodici anni) per diventare persone dalla psiche fragile, socialmente disadattate ed emotivamente paralizzate. Questa scuola di pensiero mette in guardia, inoltre, contro i possibili pericoli per una nazione di una maggioranza dirigenziale proveniente da scuole del genere. Ciononostante, le *public schools* continuano a prosperare, come dimostrano le statistiche ufficiali del governo britannico, anche se le rette chieste ai genitori siano proibitive per i più.

Le *public school* del XXI secolo, come mostrano i siti e i curricula pubblicati, si sono significativamente modernizzate rispetto alla antenata scuola vittoriana. Studiando i loro prospetti contemporanei, si arriva alla conclusione che la loro offerta formativa dovrebbe fare da modello a una scuola alla quale tutti dovrebbero poter accedere, non solo le élite e non solo in Inghilterra. Tuttavia, a volte, "*Striving to better, oft we mar what's well*" William Shakespeare.

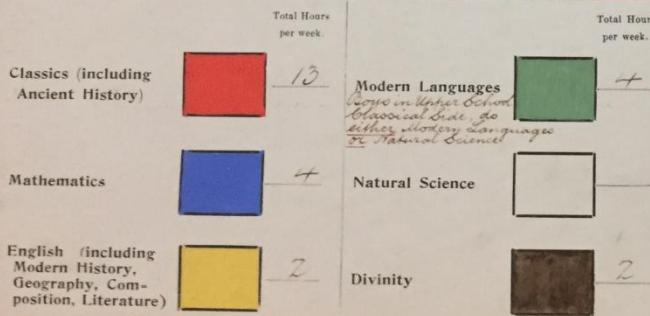
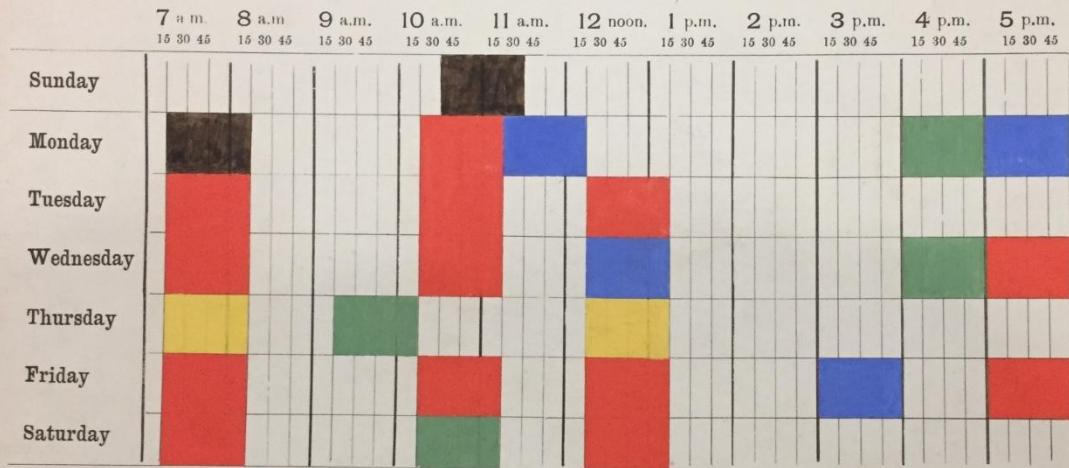
Appendice 1



RUGBY SCHOOL.

Time Table of a Boy in Upper Fifth Classical Side October, 1902.

Average Age of Form 16 Years 7 Months.



NOTE A.—Latin only is taught on the Modern Side.
French only is taught below the Upper School.

B.—The Boy to whom this Time Table applies is
expected to prepare his work in his spare time.
Such preparation would occupy about 28
hours a week.



Tennis and Racquet Courts from the Glass



The Art Museum and Library, with Residence for the Curator, Dr. J. M. Lindsay.



Interior of chapel (looking east)

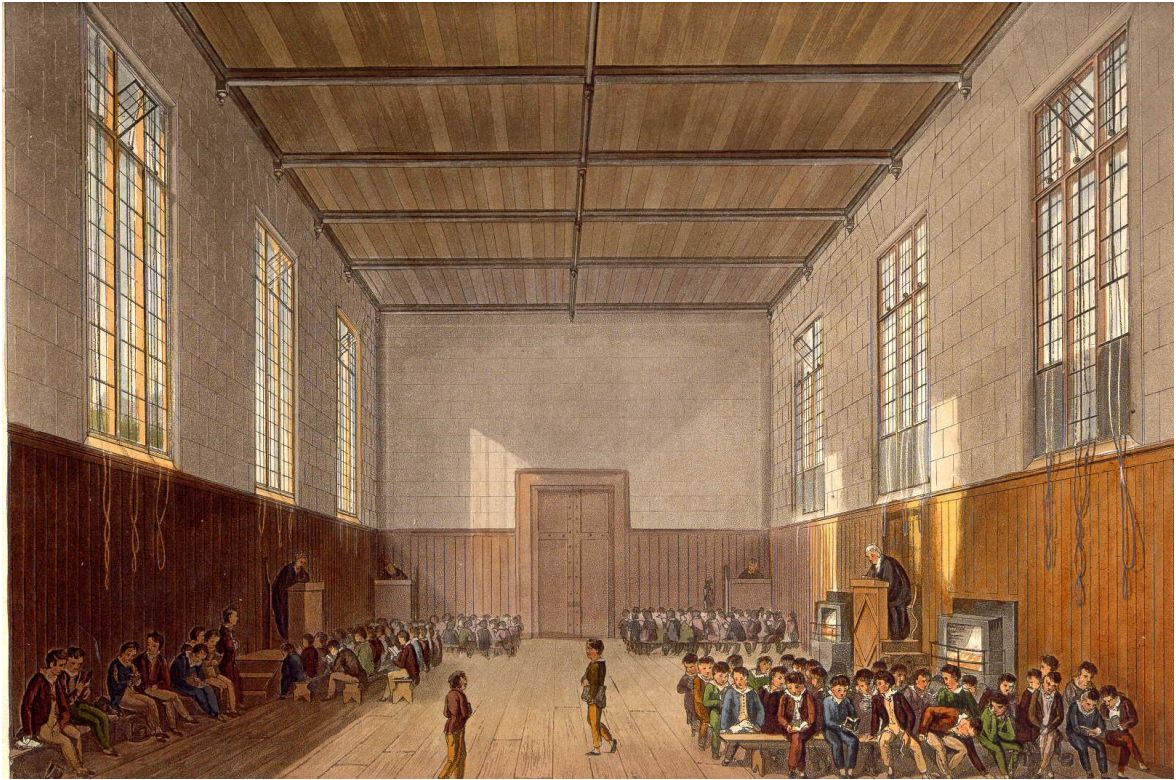


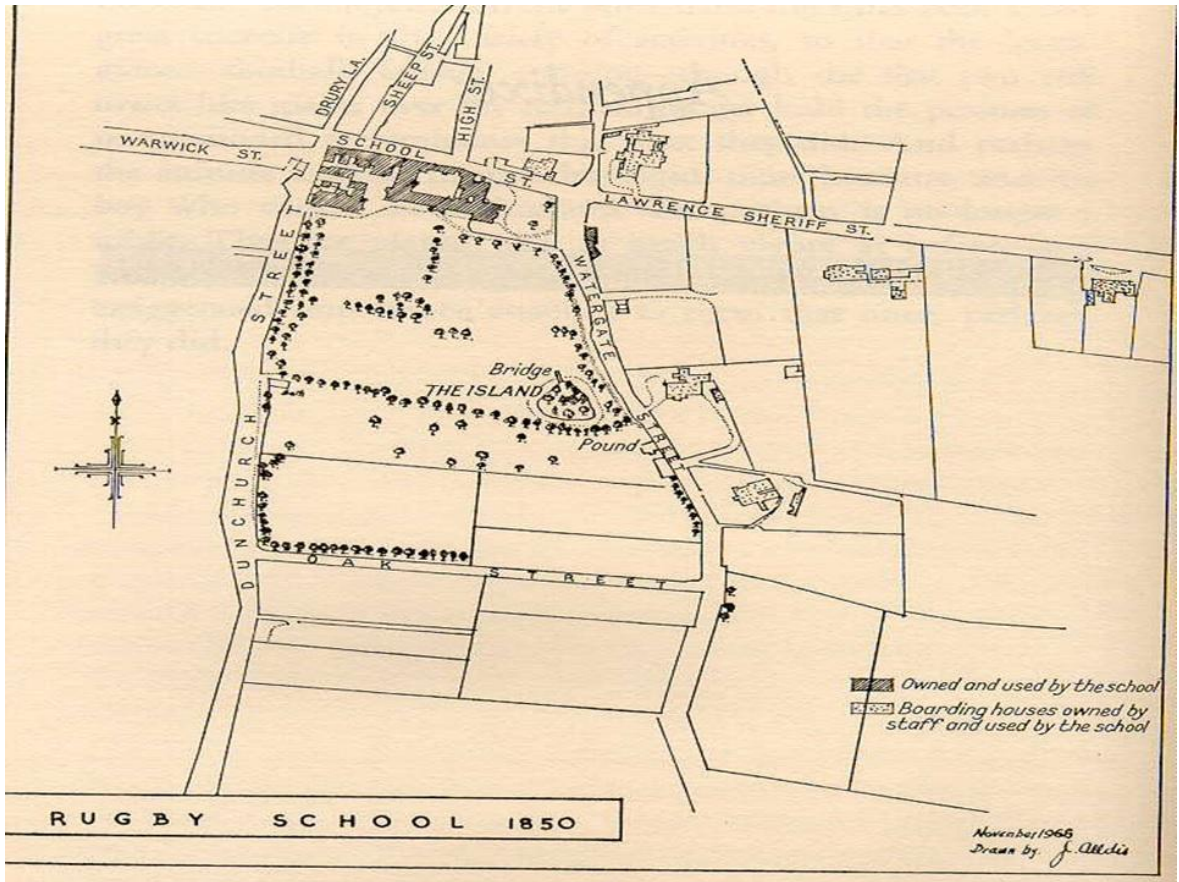
Interior of school bath.

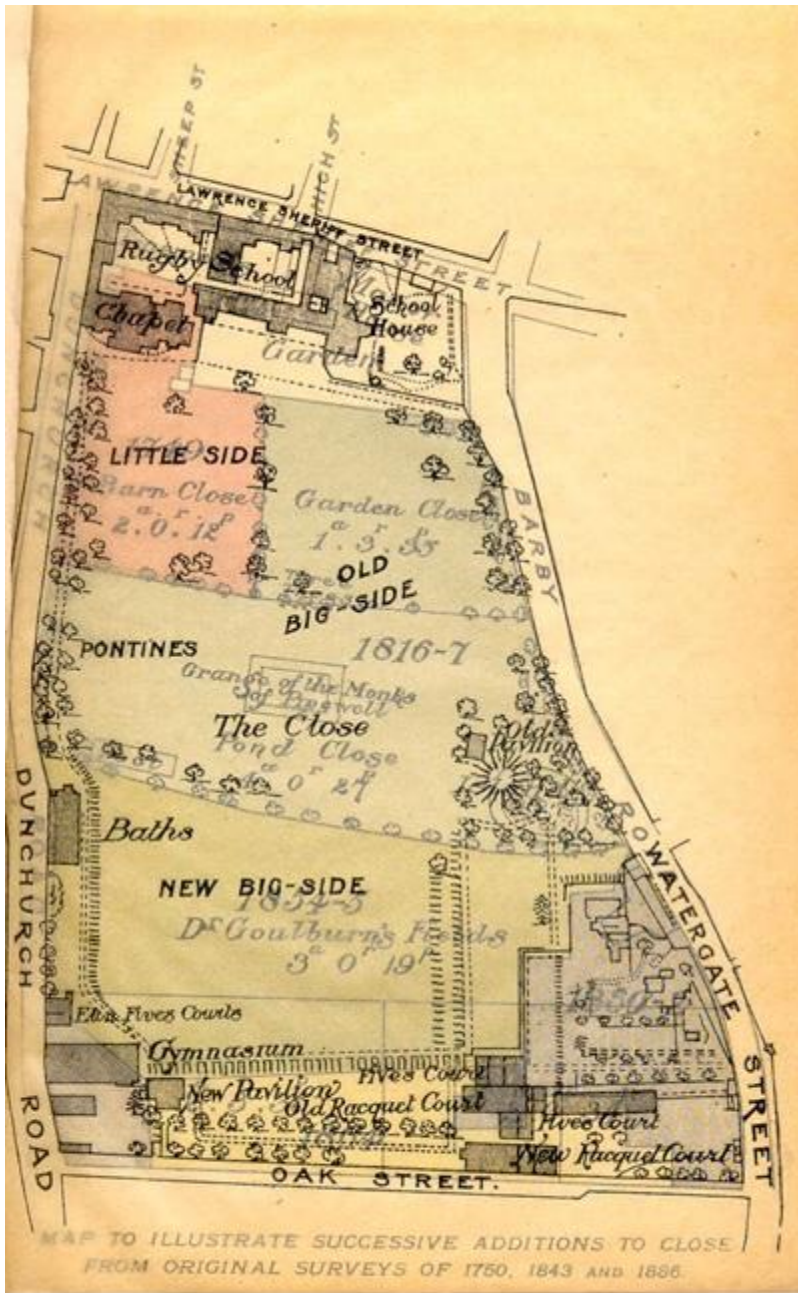


Interior of Art Museum











Bibliografia

Saggi e studi critici

- M. Aldis, *The Happiest Days of Their Lives?*, Amazon, Seattle, 2017.
- G. Alvi, *L'anima e l'economia*, Mondadori, Milano, 2005.
- G. Alvi, *Il capitalismo*, Marsilio, Venezia, 2011.
- R.C. Allen, *The Industrial Revolution: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2017.
- P.N. Allitt, *Victorian Britain*, 2002, The Teaching Company, Chantilly, 2002.
- M.S. Anderson, *18th Century Europe, 1713-1789*, Oxford University Press, Oxford, 1966.
- H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino, 2004
- G. Armato, *Inghilterra e Rivoluzione industriale, XVIII secolo*, Amazon, Seattle, 2016.
- D. Armstrong, *The Medieval World*, The Teaching Company, Chantilly, 2009.
- W.H.G. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.
- T. Arnold, *Sermons*, Adegì, New York, 1999.
- T. Ashton, *La rivoluzione industriale 1760-1830*, Laterza, Roma, 2006.
- P. Auerbach, *Queen Victoria: The Queen Who Ruled An Entire Empire*, Amazon, Seattle, 2017.
- M. Bachtin, *Estetica e romanzo*, Einaudi Torino, 1979.
- J. Barber, *Children in victorian times*, Evans, Londra, 2006.
- N. Barber, *Victorian life. Schools*, Amazon, Seattle, 2017.
- F.M. Battaglia, *Stai zitta e va' in cucina*, Bollati Boringhieri, Torino, 2015.
- A.C. Baugh, T. Cable, *A History of the English Language*, Routledge, Londra, 1993.
- S. Biddulph, *Crescere figli maschi*, Tea, Milano 2003.
- D. Birley, *Sport and the making of Britain*, Manchester University Press, Manchester, 1996.
- J. Black, *Eighteenth-Century Britain*, Palgrave Macmillan, Londra, 2008.

- D. Blackbourn, *The Long Nineteenth Century: A history of Germany, 1780-1918*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- M.H. Bloxam, *Rugby - The School and Neighbourhood*, Whittaker & Co., Londra, 1889.
- S.T. Bindoff, *Tudor England*, Pelican, Londra, 1950.
- H. Bolitho, *Albert, Prince Consort*, Amazon, Seattle, 2017.
- H. Bolitho, *The Reign of Queen Victoria*, Amazon, Seattle, 2017.
- L.M. Borghi, C. Camporesi, *L'etica sociale nell'età vittoriana*, Loescher, Torino, 1978.
- H.C. Bradby, *Rugby*, Bell and Sons, Londra, 1900.
- V. Brendon, *Prep school Children*, Continuum Books, Londra, 2009.
- R. Brett, A.C Benson (a cura di), *The Letters of Queen : A Selection from Her Majesty's Correspondence between the Years 1837 and 1861 Vol 1*, Amazon, Seattle, 2017.
- R. Bucholz, *A History of England from the Tudors to the Stuarts*, The Teaching Company, Chantilly, 2003.
- T. Carlyle, *Signs of the Times*, in "Edinburgh Review", giugno 1829.
- T. Carlyle, *Chartism*, Fraser, London, 1840.
- C. Cattaneo, *Su lo stato dell'Irlanda nell'anno 1844-25-63*, in *An Gorta Mòr, la grande carestia irlandese, (1845-1850)*, La Vita felice, Milano, 2016.
- J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, Yale University Press, New Haven, 1984.
- G.K. Chesterton, *L'età vittoriana nella letteratura*, Fuorilinea, Monterotondo, 2013.
- G.K. Chesterton, *L'età vittoriana nella letteratura*, trad. It. P. Dilonardo, Adelphi, Milano, 2017.
- G.K. Clark, *The Making of Victorian England*, Routledge, Londra, 1962.
- R.B. Colby, *Some Appointed Work to Do: Women and Vocation in the Fiction of Elizabeth Gaskell*, Greenwood Press, Westport, 1995.
- L. Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, Yale University Press, New Haven, 1992.

- G.G. Coulton, *A Victorian schoolmaster: Henry Hart of Sedbergh*, G. Bell, Londra, 1923.
- O.G.S. Crawford, *Said and Done: the Autobiography of an Archaeologist*, Weidenfeld and Nicolson, Londra, 1955.
- L.P. Curtis, *Anglo-Saxons and Celts: a study of anti-Irish prejudice in Victorian England*, New York University Press, News York, 1969.
- L.P. Curtis, *Apes and angels: the Irishman in Victorian caricature*, Smithsonian Institution Press, Washington, 1971.
- M. D'Amico, *Scena e Parola in Shakespeare*, Einaudi, Torino, 1974.
- M. D'Amico, *Dieci secoli di teatro inglese 970-1980*, Mondadori, Milano, 1981.
- S. David, *Prince of Pleasure*, Grove Press, New York, 1998.
- G. De Ruggiero, *Storia del liberalismo europeo*, Laterza, Bari, 2003.
- N. Duffell, *The Making of Them*, Lone Arrow Press, Londra, 2000.
- G.R. Elton, *England under the Tudors*, Methuen, London, 1974.
- F. Engels, *La Situazione della Classe Operaia in Inghilterra*, trad. It. R. Panzieri, Editori Riuniti, Roma, 1972.
- F. Engels, *The Condition of the Working-Class in England in 1844*, Amazon, Seattle, 2017.
- A. Farina, *L'organizzazione della scuola*, Anicia, Roma, 2012.
- A. Fattovich, *I celti d'Irlanda. Società e diritto dell'ultima tradizione celtica*, Keltia, Aosta, 2000.
- N. Ferguson, *Empire: How Britain Made the Modern World*, Penguin, Londra, 2003.
- J.J. Findlay, *Arnold of Rugby: his school life and contributions to education*, Stereotyped, Cambridge, 1898.
- R. Fletcher, *From Elizabeth to Elizabeth, Rugby School, 450th 1567-2017*, Mercer Books, Londra, 2015.
- E. Fornari, *Linee di confine*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.
- C. Frova, *Istruzione e educazione nel medioevo*, Loescher, Torino, 1973.
- T. Gallagher, *Paddy's Lament, Ireland 1846-1847*, Harcourt, San Diego, 1982.
- J. Galsworthy, *The Forsyte Saga*, William Heinemann, Portsmouth, 1950.
- E. Gaskell, *The Life of Charlotte Bronte*, Oxford Univeristy Press, Oxford, 2009.

- J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon: 597-1977*, Faber & Faber, Londra, 2014.
- G. Gill, *We Two: Victoria and Albert: Rulers, Partners, Rivals*, Amazon, Seattle, 2017.
- M. Giosi, *Shakespeare e il teatro del riconoscimento*, Anicia, Roma, 2014.
- I. Green, *Humanism and Protestantism in Early Modern English Education*, Routledge, Londra, 2016.
- P. F. Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora, 2002.
- P. Grendler, *Humanism*, Oxford University Press, Oxford, 2010.
- C.C.F. Greville, *The Greville Memoirs: A Journal of the Reign of Queen Victoria from 1837 to 1860*, Amazon, Seattle, 2017.
- C. Gualtieri, e I. Vivian, *Dalla Englishness alla Britishness 1950-2000*, Carocci, Roma, 2008.
- A. Guarino, R. Lancellotti, G. Serantoni, *Bullismo*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- J. Hadlow, *The Strangest Family: The Private Lives of George III, Queen Charlotte and the Hanoverians: George III's Extraordinary Experiment in Domestic Happiness*, Amazon, Seattle, 2017.
- I. Hamilton, *A Gift Imprisoned*, Bloomsbury Publishing, Londra, 1999.
- J.B.S. Haldane, *Heredity and Politics*, Routledge, Londra, 2016.
- J. Halperin, *The Life of Jane Austen*, Harvester, Brighton, 1984.
- T.O. Hannrachain, R. Armstrong, T. Ó hAnnracháin, *Christianities in the Early Modern Celtic World*, Springer, Berlino, 2014.
- H.H. Hardy, *Rugby-Public School Life*, Pitman & Sons, Londra, 1911.
- F. Harrison, *Autobiographic Memoirs*, Macmillan, Londra, 1911.
- C. Harvie, H.C.G. Matthew, *Nineteenth-Century Britain*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- C. Hibbert, *No Ordinary Place. Radley College and the Public school System 1847-1997*, John Murray, Londra, 1997.
- C. Hibbert, *The English: A Social History, 1066-1945*, Amazon, Seattle, 2017.
- J. Hillman, *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano, 1997.
- E. Hobsbawm, *The Age of Extremes*, Penguin, Londra, 1994.

- R.R. Holmes, *Queen Victoria*, Amazon, Seattle, 2017.
- M. Homans, A. Munich (a cura di), *Remaking Queen Victoria*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
- J.R. Honey, *Tom Brown's Universe*, Millington, Londra, 1977.
- E. Hope, *Life of General Gordon*, Amazon, Seattle, 2017.
- H. Hubert, *I Celti*, ECIG, Genova, 1997.
- E. Hubbard, *Thomas Arnold*, Amazon, Seattle, 2017.
- L. James, *The Rise and Fall of the British Empire*, Abacus, Londra, 1994.
- D. Jones, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- E. Jones, *The English Nation, the Great Myth*, Sutton, Stroud – Gloucestershire, 1998.
- J. Kloester, *Georgette Heyer's Regency World*, Arrow Books, New York, 2005.
- B. Kozlowski, *What the Dickens?!*, Leibman, Philadelphia, 2016.
- J. Krishnamurti, *The only Revolution*, Victor Gollancz, Londra, 1970.
- K. Kumar, *English Culture, National Identity and Social Thought*, Routledge, Londra, 2007.
- F.R. Leavis, *Great Tradition*, Peregrine, Londra, 1962.
- S. Lee, *Queen Victoria: A Biography*, Amazon, Seattle, 2017.
- S. Lere, *Inventing English*, Columbia University Press, New York, 2015.
- E. Longford, *Queen Victoria, Essential Biographies*, The History Press, Stroud, 2009.
- R.H. MacDonald, *The Language of Empire: Myths and Metaphors of Popular Imperialism, 1880-1918*, Manchester University Press, Manchester, 1994.
- J.A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, Routledge, Londra, 2000.
- J.A. Mangan, C.C McKenzie, *Militarism, Hunting, Imperialis-Blooding The Martial Male*, Routledge, Londra, 2010.
- D. Marshall, *Eighteenth Century England*, Longman, Londra, 1962,
- J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Parole e Silence, Parigi, 2012.
- K. Marx, F. Engels, *La concezione materialistica della storia*, Editori Riuniti, Roma, 1959.

- R. Marx, *La reine Victoria*, Fayard, Parigi, 2000.
- F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma, 1998.
- F. Mattei, *Sfibrata Paideia*, Anicia, Roma, 2009.
- F. Mattei, *La dimensione etica tra storicismo e giusnaturalismo*, Anicia, Roma, 2015.
- F. Mattei, *Persona Adnotationes in Lemma*, Anicia, Roma, 2015.
- C. Matthew, *The Nineteenth Century*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- S. Maugham, *A Choice of Kipling's Prose*, MacMillan, Londra, 1952
- B.M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- T. McArthur, *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- K. McCarthy, A. Fattovich, *Grammatica e Dizionario del Gaelico d'Irlanda*, Keltia, Aosta, 2000.
- T. McCrum, *Thomas Arnold Head Master, A Reassessment*, Oxford University Press, Oxford, 1989.
- L. Molinari, P. Felicioni, C. Sabatini, *La professione docente nella scuola autonoma*, Anicia, Roma 2012.
- L. Molinari, *La professione docente in dimensione europea*, Anicia, Roma, 2013.
- L. Molinari, *Il regolamento in materia di autonomia scolastica*, Anicia, Roma, 2015.
- F. Moretti, *Il borghese*, Einaudi, Torino, 2017.
- E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.
- E. Morin, *Amore, poesia, saggezza*, Armando Editore, Roma, 1999.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- E. Morin, *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina Editore Milano, 2015
- C. Murray Parkes, *Bereavement: Studies of Grief in Adult Life*, Penguin Books, Londra, 1972.
- S. Naïr, M. Lowy, *Lucien Goldmann o la dialettica della totalità*, Erre Emme edizioni, Roma, 1990.
- J.H. Newman, *Apologia pro vita sua*, Paoline Editoriale Libri, Milano, 2001.
- C.H. Newmarch, *Recollections of Rugby*, Hamilton & Adams, Londra, 1848.

- D. Newsome, *Godliness and Good Learning*, John Murray Londra, 1961.
- E.R. Norman, *Anti-Catholicism in Victorian England*, Allen and Unwin, Crows Nest, 1968.
- A.J. Novikoff, *The Medieval Culture of Disputation*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 2013.
- D. Ó hÓgáin, *Myth, legend and romance*, BCA, London, 1991.
- N.F. Onesti, M.R. Digilio, *Breve storia della Linguistica Inglese*, Carocci, Roma, 2004.
- S. Oppenheimer, *The Origins of the British*, Robinson, Londra, 2007.
- E. Ottone, *Apprendo*, Anicia, Roma, 2014.
- L. Owen Pike, *The English and their Origin*, Longman Green, Londra, 1866.
- B. Pascal, *Pensées*, Gallimard, Parigi, 2004.
- E. Percivaldi, *I Celti*, Giunti, Milano, 2003.
- P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2010.
- A. Plowden, *Caroline and Charlotte: Regency Scandals*, Amazon, Seattle, 2017.
- M. Praz, *Studi e Svaghi inglesi*, Sansoni, Firenze, 1937.
- B. Raftery, *Pagan Celtic Ireland*, Thames & Hudson, New York, 1994.
- H. Rappaport, D. Goodwin, *The Victoria Letters: The official companion to the ITV Victoria series*, Amazon, Seattle, 2017.
- G.N. Ray, *Thackeray*, McGraw-Hill, New York, 1955.
- A. Rattansi, *Racism, a very short introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
- A. Rees, B. Rees, *Celtic Heritage*, Thames & Hudson, New York, 1961.
- A. Renton, *Stiff Upper Lip*, Weidenfeld & Nicolson, Londra, 2017.
- J. Richards, *The Happiest Days*, Manchester University Press, Manchester, 1988.
- J. Ridley, *Victoria Queen, Matriarch, Empress*, Amazon, Seattle, 2017.
- W.H.D. Rouse, *A History of Rugby School*, Duckworth & Co., Londra, 1898.
- J.J. Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Gallimard, Parigi, 1969.
- W.D. Rubenstein, *Britain's Century*, Oxford University Press, Oxford, 1998.
- B. Russell, *Education and the Social Order*, Vol. 8, Routledge, Londra, 2009.
- A. Rutherford, *Kipling's Mind and Art*, Stanford University Press, Londra, 1964.

- G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Manuale di Storia Contemporanea - L'Ottocento*, Laterza, Roma, 2009.
- M.R. Salvi, F. Rizzo, *Organizzare e realizzare la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2014.
- G. Sampson, *Concise Cambridge History of English Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 1942.
- D. Saul, *Prince of Pleasure, The Prince of Wales and the Making of the Regency*, Endeavour Press, Londra, 2014.
- J. Schaverien, *The Boarding School Syndrome*, Routledge, Londra, 2015.
- C. Schmitt, *Terra e mare*, Adelphi, Milano, 2002.
- M. Schulte, *Thomas Arnold's public-school reforms and their importance for mid-Victorian British society*, Amazon, Seattle, 2017.
- G.R. Searle, *A New England? Peace and War, 1886-1918*, Oxford University Press, Oxford, 2004.
- S.W. Sears, *The British Empire*, Amazon, Seattle, 2017.
- L.B.C. Seaman, *Victorian England, Aspects of English and Imperial History 1837-1901*, Routledge, Londra, 2002.
- M. Serres, *Le Tiers-Instruit*, Éditions François Bourin, Parigi, 1991
- M. Serres, *Non è un mondo per vecchi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013.
- M. Serres, *Il mancino zoppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016.
- M.W. Simmons, *Queen Victoria: Icon Of An Era*, Amazon, Seattle, 2017.
- B. Simon, I. Bradley, *The Victorian Public School*, Gill and Macmillan, Dublino, 1975.
- B. Skyes, *Blood of the Isles*, Bantam Press, Londra, 2001.
- B. Skyes, *The Seven Daughters of Eve*, W.W. Norton & Company, New York, 2001.
- B. Skyes, *Saxons, Vikings, and Celts: The Genetic Roots of Britain and Ireland*, Amazon, Seattle, 2017.
- A. Smith, *Economia dei Sentimenti*, Donzelli, Roma, 2011.
- A.P. Stanley, *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*, Cambridge University Press, Cambridge, 2015.

- H. Staunton, *The Great Schools of England*, Sampson Low, Son & Marston, Londra, 1865.
- R. Stern, *Non mi puoi manipolare*, TEA, Milano, 2013.
- L. Strachey, *La Regina Vittoria*, Castelvechi, Roma, 2014.
- L. Strachey, *Eminent Victorians*, Amazon, Seattle, 2017.
- S. Stewart-Steinberg, *L'effetto Pinocchio*, Elliot, Roma, 2011.
- E.M. Tappan *In the Days of Queen Victoria*, Amazon, Seattle, 2017.
- R. Tombs, *The English and Their History*, Penguin, Londra, 2014.
- A.J. Toynbee, *Lectures on The Industrial Revolution in England*, Amazon, Seattle, 2017.
- G. Trevelyan, *A Shortened History of England*, Oxford University Press, Oxford, 1963.
- D. Turnerm, *The Old Boys*, Yale University Press, New Havn, 2015.
- J. Van der Kiste, *Queen, Victoria's Children*, Amazon, Seattle, 2017.
- B. Vickers, *Francis Bacon*, Oxford University Press, Oxford, 1996.
- J. Wakeford, *The Cloistered Élite*, Macmillan, Londra, 1969.
- E. Waugh, *Decline and Fall*, Penguin, Londra, 1928.
- A. Weir, *The Six Wives of Henry VIII*, Bodley Head, Londra, 1991.
- M. Wheeler, *English Fiction of the Victorian Period 1830-1890*, Routledge, Londra, 1994.
- A. Whitridge, *Dr. Arnold of Rugby*, Constable, Londra, 2013.
- M. Wick, *Upper-and Middle-Class Sport in Victorian Britain and the Concept of Amateurism*, GRIN, Monaco, 2006.
- K. Williams, *Becoming Queen*, Arrow Books, Londra, 2008.
- A.N. Wilson, *C.S. Lewis A Biography*, Harper, Londra, 1991.
- A.N. Wilson, *The Victorians*, W.W. Norton, New York, 2002.
- C. Woodham-Smith, *Queen Victoria*, Book Club Associates, London, 1973.
- C. Woodham-Smith, *The Great Hunger, Ireland 1845-1849*, Penguin, Londra, 1962.
- H.C. Wyld, *A Short History of English*, Murray, Londra, 1926.
- . N. Wymer, *DR. Arnold of Rugby*, R. Hale Limited, Londra, 1953.

- S. Yorke, *The Industrial Revolution Explained: Steam, Sparks & Massive Wheels: Steam, Sparks and Massive Wheels*, Amazon, Seattle, 2017.
- G.M. Young, *Victorian England - Portrait of an Age*, Amazon, Seattle, 2017.
- R.J.C. Young, *The Idea of English Ethnicity*, Blackwell, Oxford, 2008.

Prose e scritti narrativi

- J. Austen, *Pride and Prejudice*, Arcturus, Londra, 2009.
- M. D'Amico, *Il giardiniere inglese*, Skira, Losanna, 2013.
- M. D'Amico, *Il viaggiatore inglese*, Skira, Losanna, 2014.
- M. D'Amico, *L'infermiera inglese*, Losanna, 2015.
- E. De Amicis, *Cuore*, Rusconi, Roma, 2008.
- C. Dickens, *Grandi speranze*, Mondadori, Milano, 1991.
- C. Dickens, *Hard Times*, Wordsworth Classics, Londra, 2000.
- C. Dickens, *Oliver Twist*, RCS Libri, Milano, 2002.
- C. Dickens, *Oliver Twist*, Collins Classics, Londra, 2010.
- C. Dickens, *A Tale of Two Cities*, Collins Classics, Londra, 2012.
- C. Dickens, *Tempi difficili*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- E.M. Forster, *Passaggio in India*, Mondadori, Milano 1993.
- E. Gaskell, *Nord e Sud*, Jo March, Perugia, 2016.
- S. Huband, *Arabella's Victorian School Day*, Amazon 2017,
- T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, Oxford World Classics, Oxford, 1999.
- J. Malam, *You wouldn't want to be a victorian schoolchild*, Hodder Wayland, Londra, 2001.
- G. Orwell, *Such, Such Were the Joys*, Harcourt Brace, New York, 1953.
- J.K. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Firenze, 2014.
- G.B. Shaw, *Pigmalione*, Newton & Comppton, Roma, 1995.
- S. Singh, *Codice & Segreti*, BUR, Milano, 1999.
- O. Wilde, *The Importance of Being Earnest and other plays*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

Sitografia

- *Act of Settlement*, [<http://www.treccani.it/enciclopedia/act-of-settlement/>].
- A. Polito, *Per Lady Diana un addio da regina*, “La Repubblica”, 2 settembre 1997, [<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1997/09/02/per-lady-diana-un-addio-da-regina.html>].
- *Butcher Cumberland among Britain’s greatest villains moste hated of the last millennium*, 27 dicembre 2005, [http://www.heraldsotland.com/news/12445612.Butcher_Cumberland_among_Bri_tain_apos_s_greatest_villains_MOST_HATED_OF_THE_LAST_MILLENNIUM]
- *Charlotte Heidenreich von Siebold*, [<http://www.kaiserin.de/charlotte-heidenreich-von-siebold.php>].
- [<http://www.regencyhistory.net/2011/11/george-iv-and-queen-caroline-disastrous.html>].
- C. Curzon, *George IV & Caroline of Brunswick: Adultery, Conspiracy and a Match Made in Hell*, 25 settembre 2015, [<https://www.historyanswers.co.uk/kings-queens/george-iv-and-caroline-of-brunswick-adultery-conspiracy-and-a-match-made-in-hell/>].
- D.R. Havlidis, *Medieval education in Europe: a force of freedom and submission*, 20 marzo 2015, [<http://www.lostkingdom.net/medieval-education-in-europe/>].
- George II, [http://www.englishmonarchs.co.uk/hanover_2.htm].
- F.W. Lauderdale Adams, [<https://www.poemhunter.com/poem/to-queen-victoria-in-england>].
- G.P. Landow, *Thomas Arnold’s Theories of Secondary Education*, [<http://www.victorianweb.org/history/education/rugby/tarnold1.html>].
- *House of Hanover Family Tree*, [<https://www.britroyals.com/hanovertree.asp>].
- *Jane Austen’s opinion on the infidelities of the Prince and Princess of Wales*, [<http://www.pemberley.com/janeinfo/jprncwal.html>].
- *Levee and Sixth*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/school-life/pastoral-care/levee-and-sixth/>].
- Lewis Carrol, [<https://www.britannica.com/biography/Lewis-Carroll>].
- *Maths Teacher*, [<https://jobs.theguardian.com/job/6589773/maths-teacher-/>].

- M. Tilbury McMunn, W.R. McMunn, *Children's Literature in the Middle Ages*,
[<https://muse.jhu.edu/article/245804>].
- P. Donnelly, *The secret history of Britain is written in our genes*, 20 marzo 2015,
[<http://www.telegraph.co.uk/news/science/11483608/The-secret-history-of-Britain-is-written-in-our-genes.html>].
- *Qualifications and Curriculum Authority*, [<http://www.qca.org.uk/>].
- *Queen Victoria Diamond Jubilee*, Scrapbook, 1897, [<http://www.queen-victorias-scrapbook.org/contents/1-5.html>].
- *Rupert Brooke*, [<https://www.poetryfoundation.org/poets/rupert-brooke>].
- R. Knowles, *George IV and Queen Caroline: a disastrous royal marriage*, 19 novembre 2011,
[<http://www.regencyhistory.net/2011/11/george-iv-and-queen-caroline-disastrous.html>].
- *Rugby School*, [<https://www.rugbyschool.co.uk/>].
- *Rugby School*, [<https://www.goodschoolsguide.co.uk/>].
- *Strathearn's Involvement & Attitude to the 1745 Uprising*, 1 ottobre 2016,
[<http://perthshirecrieffstrathearnlocalhistor.blogspot.it/2016/10/strathearns-involvement-attitude-to.html>].
- *The British education system*, [<https://www.justlanded.com/english/United-Kingdom/UK-Guide/Education/Introduction>].
- *The Hanoverians*, [<https://www.royal.uk/hanoverians>].
- *Thomas Arnold*, [<https://www.britannica.com/biography/Thomas-Arnold>].
- *William Augustus, Duke of Cumberland (1721-65)*,
[<http://www.historyhome.co.uk/people/cumber.htm>].

Filmografia

- *If*, L. Anderson, Gran Bretagna, 1968.
- *Chariots of Fire*, H. Hudson, 1981
- *Stalky and Co* (serie Tv), R. Bennett, Gran Bretagna, 1982.
- *Dead Poets Society*, P. Weir, USA, 1989.
- *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, C. Columbus, Gran Bretagna/USA, 2001.
- *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, C. Columbus, Gran Bretagna/USA, 2002.
- *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, A. Cuarón, Gran Bretagna/USA, 2004.
- *Harry Potter and the Goblet of Fire*, M. Newell, Gran Bretagna/USA, 2005.
- *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, D. Yates, Gran Bretagna/USA, 2007.
- *Harry Potter and the Half-Blood Prince*, D Yates, Gran Bretagna/USA, 2009.
- *Harry Potter and the Deathly Hallows - Part 1*, D. Yates, Gran Bretagna/USA, 2010.
- *Harry Potter and the Deathly Hallows - Part 2*, D. Yates, Gran Bretagna/USA, 2011.
- *Tom Brown's Schooldays* (serie Tv), G. Davies, Gran Bretagna, 1971.
- *Tom Brown's Schooldays*, D. Moore, Gran Bretagna, 2005.
- *Posh*, Lone Scherfig, Regno Unito, 2014