

Appunti per una didattica del documento

di Giuseppe Negro

La necessità di un superamento della didattica tradizionale ha promosso nella pubblicistica degli ultimi anni un interessante dibattito sui problemi inerenti all'insegnamento della Storia: utilizzazione del manuale, metodologia della ricerca d'ambiente, uso del documento, impiego di mezzi audiovisivi, ecc. Questo lavoro mira ad esaminare le proposte innovative più interessanti emerse intorno ad uno di questi temi — l'uso didattico del documento¹⁾ storico — e a tradurle in chiave operativa.

L'uso del documento ha trovato nella didattica motivazioni diverse: considerato²⁾ dapprima come semplice «rinforzo» di conoscenze già acquisite dall'allievo per altra via (lezione, studio del manuale), il documento è stato successivamente teorizzato come strumento sussidiario per una didattica basata sulla ricerca³⁾. Entrambe le posizioni, malgrado la seconda possa ritenersi pedagogicamente più «evoluta» della prima, hanno lasciato tuttavia aperti alcuni problemi. Concepire l'uso del documento solo in chiave di rinforzo ha significato mantenere l'insegnamento ancorato a forme tradizionali, impostate sulla centralità della parola del docente e sulla lezione; utilizzare il documento in funzione della ricerca ha comportato il rischio di limitare la ricerca stessa all'ambiente, provocando nell'allievo — ancora privo di schemi interpretativi o esperienze alle quali commisurare i risultati acquisiti — la tendenza a fermarsi al particolare e a individuare nel caso studiato l'essenzialità di una problematica che al contrario può essere in generale assai più complessa⁴⁾. Da due punti di vista diversi si è dunque finito per proporre un uso riduttivo del documento, pur riconoscendone l'importanza o l'utilità per un insegnamento attivo. Senza rifiutare i risultati positivi offerti dalle precedenti posizioni, ci pare sia possibile avanzare una terza ipotesi di utilizzazione didattica del documento: una ipotesi che, senza essere regressiva a posizioni preattivistiche, permetta di affrontare in modo corretto i problemi della didattica della storia, presentandosi come una delle forme — non l'unica — attraverso cui l'insegnamento può procedere⁵⁾.

Per ogni proposta innovativa in campo didattico, due sono le necessità imprescindibili: innanzitutto occorre che sia salvaguardato il principio per cui l'allievo deve essere elemento attivo nel processo d'apprendimento; contemporaneamente è necessario far sì che nell'insegnamento della storia venga tenuto in debito conto l'obiettivo di «suscitare negli allievi spirito critico (...) abituarli all'onestà intellettuale e alla ricerca della verità»⁶⁾. Poste tali premesse, emerge con evidenza la possibilità di condurre l'insegnamento della storia attraverso la strada della preparazione metodologica dell'allievo, troppo sovente trascurata dinanzi alle pretese totalizzanti degli aspetti contenutistici.

Invitare l'allievo a riprodurre, seppur su sca-

la minore, le operazioni proprie della ricerca eseguita dallo storico di professione, permette infatti non solo di operare con un insegnamento attivo, ma anche di condurre l'allievo — attraverso un'adeguata programmazione — allo sviluppo delle attitudini indicato dai programmi della scuola media. Si giunge pertanto a postulare un'identità tra il metodo storico⁷⁾ e il metodo di scoperta da parte dell'allievo: identità che non significa analisi degli stessi problemi o raggiungimento di identici risultati, ma utilizzazione di uno stesso metodo critico, di uno stesso linguaggio. In questa prospettiva l'uso del documento non soltanto è utile, ma essenziale, costituendo la materia prima della ricerca storica⁸⁾.

L'uso del documento non è tuttavia scevro di pericoli: pensare di poter risolvere ogni problema didattico ricorrendo al documento è un'ingenuità, specialmente se l'uso che se ne fa è immediato, superficiale, non sottoposto a un controllo tanto didattico quanto storico. In un contributo del 1980⁹⁾, redatto in collaborazione con Guarracino, Ragazzini metteva in guardia contro i pericoli di quello che si potrebbe definire «l'uso selvaggio del documento». Secondo Ragazzini l'uso del documento pone problemi «la cui sola soluzione soddisfacente può far decidere dell'ambito e delle condizioni di applicabilità e utilità di procedure didattiche che usano il documento in classe»¹⁰⁾. Come permettere all'allievo di accedere a documenti (ad esempio un testo in italiano antico o in lingua straniera) difficilmente comprensibili? Come permettere all'allievo di capire che importante per lo storico non è avere un solo documento, ma più documenti confrontabili? Come evitare che il documento venga letto e interpretato con le categorie e i valori culturali del presente? Come impedire che il documento venga considerato un semplice dato, indicando all'allievo che è il problema che si cerca di chiarire a «imporre» la selezione delle fonti? Si tratta ovviamente di problemi diversi, la cui soluzione non è sempre immediata, ma non così gravi da indurre alla rinuncia. Non pare infatti didatticamente scorretto proporre all'allievo, accanto al documento originale, una traduzione in italiano contemporaneo (ricordando tuttavia quanto ogni studioso di linguistica ci insegna: traduttore, traditore); o proporre all'allievo più documenti su uno stesso problema; o utilizzare il documento col proposito di portare l'allievo a confrontare valori di ieri con quelli di oggi; o infine proporre questionari «ad hoc» che permettano di capire come il documento fornisca risposte differenti a seconda delle domande che gli si pone, e che non è il documento, ma il problema dello storico il punto di partenza dell'indagine. Alcuni di questi problemi erano già stati individuati anche da Bendiscioli e Berardi nel 1963¹¹⁾; essi non solo insistevano sulle precauzioni di ordine metodologico, ma anche su quelle più propriamente didattiche: dal suggerimento di ricorrere di preferenza a

fonti narrative, a quello di evitare documenti per i quali gli allievi non avessero preparazione culturale o capacità di comprensione, fino a ribadire la necessità che l'uso del documento non si riducesse ad una semplice spiegazione da parte dell'insegnante, ma implicasse un contributo di analisi, discussione e confronto da parte dell'allievo. Ma la parte più interessante del lavoro, o quella che più si presta anche oggi ad una fruizione immediata, è la concreta analisi di alcuni documenti: nell'impossibilità di riportare per esteso le molte pagine dedicate dagli autori a questo aspetto, vogliamo però ricordare i punti su cui — a loro parere — dovrebbe maggiormente incentrarsi il lavoro: a parte considerazioni particolari che ogni documento può suggerire, l'analisi andrebbe condotta principalmente sulla data, sull'autore, sul tipo di documento, sulle motivazioni che hanno presieduto alla sua stesura, sull'attendibilità.

Alle riflessioni di Bendiscioli e Berardi ci pare doveroso accostarne altre di Guarracino e Ragazzini: pur ricordando giustamente che per i documenti «È l'uso che ci si propone di fare di essi, e non il loro contenuto, a essere veramente significativo»¹²⁾, i due autori sottolineano la necessità di non limitare la scelta dei documenti a quelli politici: un'analisi del *Capitulare de villis* o delle descrizioni di Milano fatte da Bonvesin de la Riva possono essere molto più feconde di quella condotta sul testo della Pace di Versailles del 1919, così non andrebbe dimenticato un documento come la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* (particolarmente adatta ad un'analisi dell'evoluzione del lessico politico) o altre fonti in grado di illustrare «ciò che gli uomini di un certo tempo pensarono di un avvenimento che scosse le coscienze»¹³⁾.

Come si vede il documento si presta ad un'utilizzazione assai varia, ma il suo impiego non deve essere enfatizzato. Occorre infatti avere sempre ben presenti i rischi che si corrono confidando eccessivamente nella capacità d'analisi autonoma dell'allievo¹⁴⁾. La mancanza di schemi interpretativi e di conoscenza dei quadri storici generali può indurre in certi casi l'allievo (soprattutto nei primi anni di scuola media inferiore) ad attribuire eccessiva importanza al documento esaminato, radicando in lui la convinzione che in ogni caso la dinamica dei fatti storici sia quella individuata nel lavoro d'analisi di un certo avvenimento. Inoltre l'allievo nell'analizzare il documento può essere portato a trascurare l'essenziale per l'accessorio; oppure, viceversa, a non cogliere che l'informazione principale, sorvolando su quelle che, nascoste tra le righe, non sono di immediata lettura. Infine non va dimenticato il rischio di indebite generalizzazioni: applicare a documenti di diversi periodi le stesse categorie interpretative non solo è metodologicamente scorretto, ma può indurre l'allievo a ritenere equivalenti fenomeni diversissimi: le dinamiche inflazionistiche dei secoli XVI-XVII non sono le stesse di oggi, così come il servo della gleba non è assimilabile né allo schiavo greco o romano né al proletario del mondo capitalistico. L'ideologia insita nel linguaggio è fuorviante per un reale processo d'apprendimento, e ad essa va riservata un'attenzione particolare, anche se neutralizzarla costituisce indubbiamente uno degli obiettivi di più difficile realizzazione¹⁵⁾.

Ma che tipo di lavoro si può quindi impostare sul documento? E, soprattutto, con quale progressione? È chiaro che la preparazione metodologica non può essere rinviata al secondo biennio della scuola media, e che quindi si impone la necessità di individuare la strumentazione didattica in grado di innescare già dal primo anno gli opportuni meccanismi d'apprendimento. Una possibile soluzione è quella offerta dalla identificazione, a cui si è già accennato, tra metodo storico e metodo della ricerca applicato dall'allievo al documento. Estrapolando dal metodo dello storico i momenti qualificanti delle operazioni relative all'uso del documento, si possono individuare quattro fasi fondamentali di lavoro: una volta individuato (e, si suppone, posto correttamente) il problema, è necessario: 1) reperire e inventariare i documenti; 2) analizzarli; 3) criticarli; 4) confrontarli. Ognuna di queste fasi si presta ad essere riprodotta in sede didattica, con graduazioni di difficoltà che spetterà di volta in volta all'insegnante decidere. Non è detto inoltre che due o più fasi non possano, in condizioni particolari, sovrapporsi parzialmente. Vorremmo ora proporre, per ognuna delle fasi individuate, un questionario che, per quanto non esaustivo delle possibilità d'impiego del documento, serva da base per la costruzione di un itinerario di lavoro.

Reperire e inventariare¹⁶⁾

- Dove è stato trovato il documento? (In un archivio, presso un privato, ecc.? Faceva parte di un *corpus* o era isolato?)
- Perché il documento si trovava in quel luogo? (Vi era stato raccolto intenzionalmente o per caso? Da chi?)
- In che condizioni è il documento? (Buone, discrete, cattive? Perché? A cosa si deve lo stato di conservazione?)
- È un documento riguardante quale periodo?
- È un documento relativo a che ordine di problemi? (militari, economici, sociali, amministrativi, ecc.?)

Lo scopo di queste domande non solo è quello di portare l'allievo a rendersi conto di dove i documenti storici possono essere conservati, ma anche di fargli capire quali sono i meccanismi di accumulazione della memoria collettiva, sia negli aspetti psicologici che materiali. Laddove per un determi-

nato problema non fosse reperita documentazione, le domande da porre sarebbero altre: perché la documentazione è scarsa, o inesistente? Si tratta di un caso o è stata volontariamente distrutta? Da chi, e perché? Ciò che è necessario esercitare in questi casi è soprattutto un'arte sistematica del sospetto: non è detto che solo ciò che esiste abbia importanza; anzi, le assenze sono a volte assai più significative dell'eccessiva quantità di documentazione.

Analizzare

- Di che documento si tratta? (Editto, proclama, lettera, contratto, relazione, ecc.)
- Chi è l'autore? (Se non è indicato, è possibile l'attribuzione attraverso la lettura del documento o per qualche altra via?)
- A quando risale il documento? (Se non vi è data, si possono stabilire termini *post quem* e *ante quem*?)
- Qual è l'argomento principale del documento?
- A chi si rivolge il documento?
- Per quale motivo e/o per quale scopo è stato scritto?
- Quali ulteriori informazioni ci fornisce il documento?

Le domande, anche in questo caso, tendono a individuare la massima quantità di informazioni reperibili nel documento. Per certi aspetti alcune di esse possono essere superflue o non avere risposta; altre invece — è soprattutto il caso dell'ultima — dovranno essere ulteriormente specificate in funzione degli obiettivi conoscitivi e/o critici da realizzare.

Criticare

- L'autore era presente ai fatti che narra?
- Se era presente ai fatti, aveva qualche motivo per riferirli in modo non veritiero? Se sì, quali?
- Se non era presente ai fatti, da chi ha avuto le notizie?
- Quelle utilizzate erano le uniche fonti a sua disposizione?
- Se aveva a disposizione altre fonti, perché non le ha utilizzate?
- L'autore si limita a riferire fatti o esprime giudizi?
- Se esprime giudizi, sulla base di che cosa li formula?
- Quali sono le idee dell'autore in materia politica, religiosa, ecc.?

Resta escluso da questo gruppo di domande ogni riferimento ad un lavoro di verifica dell'autenticità dei documenti, sia perché richiede tecniche d'indagine troppo specialistiche, sia perché la consapevolezza del metodo storico ed il suo esercizio nella scuola non vanno confusi con l'effettiva padronanza di quelle procedure proprie solamente dello storico, che le utilizza a tali livelli di raffinatezza da renderle assolutamente irripetibili nell'esperienza scolastica.

Confrontare

- Quali sono i punti comuni ai documenti? Quali invece le differenze?
- Le differenze riguardano un diverso modo di riferire i fatti o di giudicarli?
- Quali aspetti sono particolarmente sottolineati nei documenti? Perché?
- Quali sono gli aspetti trascurati nei documenti? Perché?
- Quale documento rende meglio conto di tutti gli aspetti del problema?

Anche in questo caso il questionario va ritenuto sia legato alle precedenti fasi sia aperto a ulteriori domande in grado di permettere un'utilizzazione più feconda dei documenti.

Ci sia permesso infine riportare, a titolo esemplificativo, due brevi raccolte di documenti: la prima consiste in tre differenti versioni sulla nascita del Sacro Romano Impero; la seconda è una raccolta di giudizi sulla Comune di Parigi: pensiamo possano costituire due occasioni di verifica della fruibilità delle note didattiche sopra esposte.

Giuseppe Negro

Tre versioni sulla nascita del Sacro Romano Impero¹⁷⁾

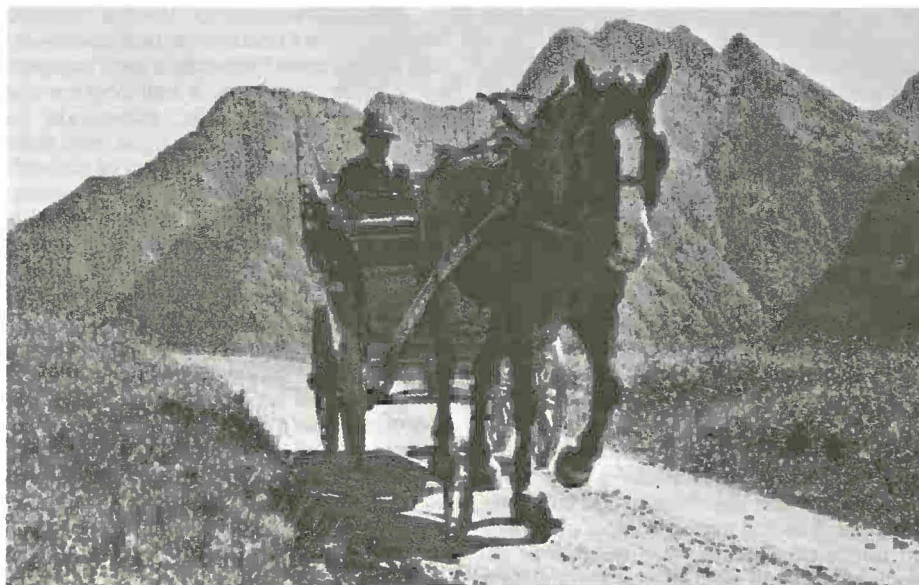
La versione carolingia

L'ultimo viaggio, che Carlo fece a Roma, fu dovuto al fatto che i Romani avevano compiuto gravi violenze contro il papa Leone, che era stato perciò costretto ad implorare l'aiuto del re. Pertanto, venendo a Roma per ristabilire l'ordine della Chiesa, che era assai conturbato, Carlo vi trascorse tutto l'inverno. Fu proprio allora che egli ricevette il titolo di Imperatore e di Augusto. Dapprima però se ne mostrò scontento e contrariato al punto di affermare che in quel giorno — quantunque di grande festa — avrebbe rinunciato ad entrare in Chiesa, se avesse potuto sapere in precedenza il progetto del pontefice. Tuttavia sopportò con grande pazienza la gelosia degli imperatori romani d'Oriente, indignati che egli avesse assunto quel titolo. E solo grazie alla sua magnanimità, nella quale senza dubbio li superava, riuscì a vincere la loro opposizione inviando numerose ambasciate e chiamandoli nelle sue lettere con i nome di «fratelli». (Eginardo).

La versione papale

Ricorrendo il Natale di nostro Signore Gesù Cristo, tutti si riunirono nella basilica di San Pietro e il venerabile pontefice con le proprie mani incoronò Carlo imperatore, ponendogli sul capo una corona preziosissima. Fu allora che tutti i fedeli romani, tenendo presente la grande protezione e il particolare amore che Carlo aveva sempre offerto alla Chiesa romana e al Sommo Pontefice, esclamarono all'unanimità e ad altissima voce per ispirazione di Dio e di San Pietro, custode delle porte del regno dei Cieli: «A Carlo, piissimo Augusto, coronato da Dio grande e pacifico imperatore, vita e vittoria». Dinanzi alla sacra tomba del beato Pietro apostolo, invocando molti Santi, ripeterono questa invocazione tre volte: e così Carlo fu riconosciuto da tutti imperatore dei Romani. Subito dopo il santissimo pontefice Leone unse con l'olio santo Carlo, suo eccellentissimo figlio, in quello stesso giorno di Natale di Nostro Signore Gesù Cristo. (Liber Pontificalis).

La diligenza della Valle di Campo. Ultima corsa: 6 maggio 1946. (Foto Museo Valmaggese)



La versione tedesca

Poiché l'impero di Bisanzio, rimasto senza imperatore, era governato da una donna, sembrò bene a Papa Leone, a tutti i santi padri riuniti in assemblea e a tutto il resto del mondo cristiano, di nominare imperatore Carlo, re dei Franchi, il quale allora occupava non solo la stessa Roma, dove erano sempre soliti a risiedere i Cesari, ma anche le altre città d'Italia, Gallia e Germania. Ora, poiché Dio onnipotente aveva concesso di mettere tutte queste regioni alle sue dipendenze, sembrò giusto che con l'aiuto di Dio e su richiesta di tutto il popolo cristiano, egli assumesse anche il titolo imperiale. Il re Carlo alla loro richiesta non oppose rifiuto e, sottomettendosi umilmente alla volontà di Dio e alla richiesta dei sacerdoti e dell'intero popolo cristiano, ricevette il titolo di Imperatore con la consecrazione nello stesso giorno del Natale di nostro Signore Gesù Cristo da parte di Papa Leone III. (Annali di Lorsch).

Alcuni giudizi sulla Comune di Parigi.

La Comune fu una rivolta spontanea e senza obiettivi chiari, di carattere popolare e piccolo-borghese più che realmente operaio. E se la società si sentì bruscamente minacciata, al punto che si poté parlare di grande paura, la maggior parte dei capi aveva una levatura modesta e la minaccia reale non era certo proporzionata alle voci che corsero allora. (J.P. Daviet)¹⁸⁾

Dal 18 marzo al 28 maggio 1871, Parigi è stata governata da un pugno di rivoluzionari... che non avevano programmi precisi (se non qualche formula, la più celebre delle quali è «terra al contadino, attrezzi all'operaio, lavoro a tutti») e che del resto non hanno avuto il tempo di fare importanti riforme. Nata dalla febbre ossidionale e dalle provocazioni di Thiers, che alle trattative ha preferito una guerra in complicità coi prussiani ancora all'assedio della capitale, la Comune è un gran momento della tradizione socialista perché i comunisti hanno assicurato la vita amministrativa, praticato una scrupolosa gestione dei fondi pubblici, impedito saccheggi, specialmente quello della Banca di Francia, mentre affermavano la loro fede nell'avvenire di una società socialista mediante un'opera che non poteva essere se non frammentaria, come la regolamentazione del lavoro e l'organizzazione delle camere sindacali. (R. Mandrou)¹⁹⁾

La Comune fu l'antitesi diretta dell'Impero. Il grido di «repubblica sociale», col quale il proletariato parigino aveva iniziato la rivoluzione di febbraio, non esprimeva che una vaga aspirazione a una repubblica che non avrebbe dovuto eliminare soltanto la forma monarchica del dominio di classe, ma lo stesso dominio di classe. La Comune fu la forma positiva di questa repubblica... La Comune fu composta di consiglieri municipali eletti a suffragio universale nei diversi mandamenti di Parigi, responsabili e revocabili in qualunque momento. La maggioranza dei suoi membri erano naturalmente operai, o rappresentanti riconosciuti della classe operaia. La Comune doveva essere non un organismo parlamentare, ma di lavoro, esecutivo e legislativo allo stesso tempo. (K. Marx)²⁰⁾

Versailles, 26 maggio 1871. Signore, l'opera abominevole dei federati che soccombono sotto l'eroico sforzo del nostro esercito, non può essere confusa con un atto politico. Essa è costituita da una serie di delitti, previsti e puniti dalle leggi di tutti i popoli civili. L'assassinio, il furto, l'incendio, ordinati sistematicamente, preparati con abilità infernale, non devono permettere ai loro autori altro rifugio che quello dell'espiazione legale. Nessun paese può concedere loro l'immunità; sul suolo di tutti la loro presenza sarebbe un'onta e un pericolo. Se dunque voi venite a sapere che un individuo compromesso nell'attentato di Parigi ha passato la frontiera del paese presso il quale siete accreditato, vi invito a sollecitare il suo arresto immediato dalle autorità locali e a darne subito avviso, affinché io possa regolarizzare questa situazione con una domanda di estradizione. Firmato: Jules Favre.²¹⁾



Ritratto di famiglia, di fotografo sconosciuto (Ripr. Ufficio cant. musei)

La fucilazione degli ostaggi fu voluta da Thiers, che non volle sentir parlare mai né di cambi di prigionieri, né di conciliazione con Parigi. Invano uomini di cuore tentarono; invano la Massoneria francese piantò sugli spalti la sua bandiera verde di pace. Thiers fece il sordo. Egli volle considerare sempre i combattenti della Comune non come soldati che difendono la bandiera e la causa loro, ma come ribelli; poiché questi ribelli, presi, erano (contro il diritto delle genti e gli usi delle guerre) freddamente fucilati, la Comune, per rappresaglia, e per por freno, se era possibile, a quelle esecuzioni sommarie, ordinò la fucilazione degli ostaggi. Dolorosa fatalità delle guerre!... Relativamente agli incendi, la Comune non ordinò che quelli strettamente necessari alla difesa. «Gli incendi, dice il Montorgueil, furono non un insieme, concordato, di distruzione; furono atti individuali, su cui, sinora, incombe un gran mistero». È falso pertanto che la Comune facesse incendiare il Palazzo di città, quello delle finanze, e così via. (A. Costa)²²⁾

Note

1) Il significato con cui il termine «documento» viene usato nel presente lavoro non è quello che solitamente ad esso attribuisce la diplomatica; il termine «documento» sta qui ad indicare qualunque fonte scritta, escludendo pertanto altri tipi di fonti che, come ad esempio quelle iconografiche, richiederebbero un diverso tipo di riflessione.

2) Cfr. a questo proposito il saggio di BENDISCIOLI e BERARDI *L'insegnamento della storia*, Firenze, 1972²⁾, p. 206. La prima edizione dell'opera è del 1963.

3) Cfr. *La ricerca in storia e sociostoria*, a cura di A. ZOI, Brescia, 1978²⁾, pp. 7-35.

4) È la posizione assunta anche da G.R. RICUPERATI in *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», Torino, ottobre 1972, n. 4, pp. 496-516.

5) Sull'uso didattico del documento cfr. anche: MARCEL REINHARD, *L'insegnamento della storia*, Roma, 1972²⁾, p. 75 e segg.; CLAUDIO VOLPI e TERESA M. MAZZATOSTA, *Storia e educazione civica*, Firenze, 1982, p. 97 e segg.; A.A.V.V. *Il lavoro storico nella scuola media*, n. 4 di «Quaderni di cooperazione educativa», Firenze, 1970.

6) Programmi d'insegnamento della scuola media. *Storia*, in «Scuola Ticinese», n. 27, anno III, giugno 1974, p. 29.

7) Sui problemi inerenti al metodo storico la bibliografia è immensa, per cui non sembra il caso di indicare qualche titolo col rischio di dimenticare altri ugualmente o forse più importanti. Preferiamo invece ricordare, a chi sia interessato ai problemi del metodo storico, l'opera di UMBERTO MORELLI *Metodologia della ricerca storica. Bibliografia (1900-1970)*, Torino, 1974.

8) Anche sull'uso del documento nella ricerca storica la bibliografia è estremamente ampia. Anche a questo proposito da consultare è l'opera di U. MORELLI già citata.

9) S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Milano, 1980.

10) S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 262.

11) BENDISCIOLI e BERARDI, op. cit., p. 205 e segg.

12) S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 307-308.

13) S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 309.

14) Occorre tener ben presenti le caratteristiche psicologiche dell'allievo a quest'età; un'utile lettura è comunque costituita dai lavori di J. PIAGET.

15) Sui problemi relativi ai rapporti tra linguaggio e ideologia in prospettiva storica, cfr. J.P. FAYE, *Introduzione ai linguaggi totalitari*, Milano, 1975.

16) Questa fase è interamente riproducibile qualora la ricerca interessi l'ambiente ed i documenti siano reperiti dagli stessi allievi. Alcune problematiche tendono ovviamente ad annullarsi nel caso di documenti estratti da libri, antologie scolastiche, raccolte già ordinate di documenti, ecc.

17) I tre documenti sono riportati in A. BRANCATI, *L'uomo e il tempo*, Firenze, 1972, vol II, p. 233-234.

18) J.P. DAVIET, *La società e i gruppi sociali*, terzo capitolo di *L'età della borghesia*, a cura di G. PALMADE, *Storia Universale Feltrinelli*, vol. 27, Milano, 1975, p. 247.

19) R. MANDROU, *La Francia moderna e contemporanea*, in G. DUBY - R. MANDROU, *Storia della civiltà francese*, Milano, 1968, p. 567.

20) K. MARX, *La guerra civile in Francia*, Roma, 1973, p. 112.

21) Documento riportato in P.O. LISSAGARAY, *La Comune di Parigi*, Milano, 1973²⁾, p. 133-134. L'autore della lettera è J. FAVRE, ministro degli esteri del governo Thiers.

22) A. COSTA, *Il 18 marzo e la Comune di Parigi*, in M. BAKUNIN, *La Comune e lo Stato*, Roma, 1970, p. 22.