

Aspetti filosofico-educativi nel pensiero della pedagoga pordenonese Elisa Tamai (Pordenone 1870 - Napoli 1938)

di Stefano Agosti

Potrebbe proprio riassumersi nello slogan *“tra pane e scuola”* la riflessione pedagogica elaborata da Elisa Tamai, figura ai più sconosciuta, ma che rappresenta un serio ed appassionato interrogarsi sul problema educativo, con rigore e profondità difficilmente rinvenibili in altri studiosi locali coevi.

Diplomatasi nell'anno accademico 1891-1892 presso l'Istituto Superiore di Magistero Femminile di Firenze, la pordenonese Elisa Tamai¹ visse, sia nel contesto di formazione fiorentino, sia in quello culturale generale, nazionale ed internazionale, una stagione storica connotata dalle riflessioni filosofiche diffuse con il Positivismo.²

La tesi di laurea, o, più correttamente, di diploma della Tamai si colloca nell'allora già nutrito filone della ricerca storico-educativa. Condotta con rigore scientifico, supportata da un uso sistematico di fonti bibliografiche, essa ha per oggetto *La scuola popolare italiana* e venne pubblicata a Venezia nel 1893.³ Il lavoro si prefigge di dimostrare le radici schiettamente italiane della scuola popolare, in consonanza con l'impegno di molti pedagogisti coevi del nostro Paese. Elisa Tamai si propone di rivendicare ed affermare una “pedagogia nazionale”, da contrapporre a quelle che venivano percepite come “mode esterofile”. Preponderanti risultano, nello scritto della Tamai, i riferimenti a istituzioni educative ed ai relativi fondatori di matrice cristiano-cattolica, San Filippo Neri e San Giuseppe Calasanzio *in primis*, precursori, secondo la Tamai, di analoghe esperienze d'oltralpe, realizzate soltanto parecchi anni dopo. Facilmente riassumibili le conclusioni educative e la tesi di fondo della studentessa pordenonese: *“Se ci sono graditi gli elogi delle generazioni, se ci è cara la felicità della famiglia, il bene della società, il bene e la gloria d'Italia, educiamo il suo popolo secondo il carattere e i destini della nazione. Ci guidi la nostra esperienza, ci illumini l'esempio dei nostri savi. Altri pensò d'innalzare monumenti ai grandi uomini, noi vediamo di rendere i nostri fanciulli tanti monumenti vivi e gloriosi per la nazione.”*⁴ L'educazione doveva dunque essere improntata in senso nazionalistico ed informata da principi pedagogici e da una metodologia didattica attinti dalla grande tradizione storica italiana.⁵

Su tutt'altro piano, per profondità ed ampiezza argomentative, si pongono invece gli *Studi di pedagogia*, che Elisa Tamai pubblicò nel 1904, verosimilmente a seguito di un intenso approfondimento teorico, veicolato molto probabilmente da incontri con maestri del pensiero e dell'educazione e da assidue e numerose letture individuali.⁶ Lo scritto va contestualizzato, come già accennato, entro la temperie culturale del Positivismo ed in particolare del Positivismo pedagogico, nel quale confluirono non solo saperi filosofici, ma anche sollecitazioni di tipo socio-economico e processi di forte sviluppo industriale, vissuti dalle grandi metropoli europee di fine Ottocento. Si definirono infatti, in questo periodo, una serie di elementi che, *“intrecciandosi o sovrapponendosi ad altri, incoraggiarono l'ottimismo in un progresso umano e sociale irreversibili, perché si era convinti di poter risolvere ogni problema*

*attraverso la scienza e la tecnica.*⁷ La formulazione a priori di sistematiche speculazioni e di verità metafisiche cedeva il passo alla *“ricerca di più modeste ma più concrete verità, raggiunte con l’osservazione, con la riflessione, con l’analisi”*, riportando in primo piano la *“questione del metodo”*.⁸ In una prospettiva di continuità con questa impostazione filosofica si articolano gli *Studi di pedagogia* della Tamai, la quale fondò, per così dire, la piattaforma della sua argomentazione lungo i quattro capisaldi fondamentali della pedagogia di stampo positivista: filosofia evoluzionista, intesa come premessa epistemologica all’impianto speculativo, antropologia, psicologia e sociologia. Queste quattro dimensioni definiscono inoltre gli altrettanti capitoli nei quali sono stati suddivisi gli *Studi*.

1. “Filosofia – La dottrina dell’evoluzione come premessa della scuola pedagogica positivista italiana”

Punto di partenza per una comprensione della filosofia contemporanea altro non può essere, secondo Elisa Tamai, se non lo studio a ritroso del *“processo storico della filosofia dell’evo moderno”*.⁹ Esso non è stato scevro di dualismi – spirito e corpo, senso e intelletto – dimostratisi fortemente fecondi in direzione di ulteriori spunti dialettici, arricchenti la strutturazione di nuove riflessioni filosofiche. Un limite insito in queste dialettiche risiedeva, tuttavia, nel metodo col quale le stesse venivano condotte, dogmatico e fondato nella *“piena fiducia nei poteri giudicativi”* o nel *“completo fallimento di essi”*. Fu la critica kantiana a proiettare un *“nuovo fascio di luce”* nella storia del pensiero filosofico, chiamando la Ragione al *“tribunale della critica”*.¹⁰

Soltanto con Auguste Comte il metodo sperimentale, derivato dalle scienze naturali, veniva trasferito uniformemente a tutto il sapere ed espanso dai singoli ed isolati ambiti delle scienze stesse *“a concezioni più generali della vita, giungendo [...] per altra via là donde dai metafisici era stato costume fin d’allora partire.”* Il darwinismo portò a compimento questo processo, trasformando il positivismo comtiano nella filosofia evoluzionista ed epurandolo, per così dire, da ogni residualità metafisica.¹¹

Cuore dell’evoluzionismo è l’idea di una natura intesa in termini meccanicistici ed ateleologici, laddove l’assoluto o Dio, l’Ordine o la Finalità o l’Universo, l’Anima o lo Spirito o l’Io costituivano *“le tre grandi ipotesi rinnovantisi perennemente nella storia della metafisica, che fu sempre tendenza erronea a voler porre il processo mentale soggettivo in luogo della realtà oggettiva e sperimentale [...] Ma l’Assoluto è ora Inconoscibile, ora Creazionismo, ora Panteismo.”*¹² Il concetto di inconoscibilità viene fiduciosamente associato a quello di provvisorietà della conoscenza, per cui il limite è un *“segno provvisorio di oggi”*, che troverà spiegazione domani. In questa prospettiva, inoltre, il concetto di ordine della natura non è estraneo al positivista, che non lo concepisce, tuttavia, in termini dualistici – ordine reale ed ordine ideale – e che non vi trova nemmeno un’*“armonia prestabilita”*, ma vi individua sperimentalmente quelle forze intrinsecamente ed inseparabilmente legate all’essere stesso. A queste leggi è sottoposta pure l’anima, che *“si forma e si diffonde sotto le medesime leggi che governano la formazione dei cieli, degli strati geologici, dei cristalli e delle piante.”* Inconciliabili, dunque, queste coordinate, con dimensioni ontologiche come quelle di infinito, di eterno e d’immenso: la filosofia è studio di fatti.¹³

Osservare e descrivere, però, non basta: *“Se da queste forme generali non ci elevassimo alla legge unitaria di tutta l’esistenza sperimentale, alla totalità delle totalità, all’unità ultima delle conoscenze sperimentali, la Filosofia nel Positivismo, mancherebbe di una individualità propria”*.¹⁴ Determinante, in questo senso, risulta la dimensione dell’ambiente. Già nella naturale tendenza del protoplasma indifferenziato ad andare verso quello differenziato, alla cellula, all’organismo si evince che la vita comincia allorché si realizza uno scambio di forza e materia con l’ambiente, *“per finire per essere adattamento e variazione, lotta per l’esistenza, selezione ed ereditarietà, tutti fatti naturali che ci danno la materia e la forza inseparabile ancora nell’essere vivente”*. Realtà

psicologica e realtà biologica vengono ad essere strettamente collegate, per cui i fenomeni psichici traggono la loro origine dal *“fatto naturale dell’adattamento per cui l’animale tende a procacciarsi il suo maggiore utile.”* Già la semplice azione riflessa, riscontrabile nella meno evoluta delle forme viventi, descrive questa attività, perché implica una distinzione tra un esterno ed un interno. Il passaggio alla considerazione del *“lavoro più elevato dello spirito”* è diretta conseguenza di tali constatazioni: nessun altra forza vi entra in gioco *“all’infuori dei vari e tanti aggruppamenti di fatti intellettuali ed emozionali i quali dipendono solo ed unicamente dalla formazione organico-nervosa, subiscono le leggi dell’adattamento, della selezione, dell’ereditarietà psichica”*.¹⁵

Il radicalismo della posizione filosofica descritta e fatta propria da Elisa Tamai, peraltro denominatore comune di molti pedagogisti italiani di matrice positivista quali Andrea Angiulli, Pietro Siciliani e Saverio De Dominicis cui la studiosa stessa fa esplicito riferimento, sostituisce alla fede nello Spirito un dogmatismo di tipo scientifico impermeabile e refrattario a qualsiasi revisione. Viene, in sintesi, imposto un *“monismo sperimentale e relativo”* al quale il soggetto sembra essere inevitabilmente sottoposto, senza spazio alcuno per volontà e scelte individuali. Unico fatto, dimostrato, accettato e che si pone indiscutibilmente è *“la naturalità del fatto biologico”* che porta con sé *“le prove sensibili della meccanicità della nostra vita mentale ed emozionale [...] fuori d’ogni sfondo religioso.”*¹⁶

Inevitabili le ricadute di una simile *Weltanschauung* – visione della vita – sulla strutturazione di un corrispondente discorso pedagogico, sia in termini di fini, sia in termini di metodi dell’educare.

2. “Antropologia e pedagogia”

La pedagogia, in questa prospettiva, si ridefinisce come *“Scienza dell’Educazione”*, in cui il metodo sperimentale viene applicato allo studio scientifico dell’educando e *“delle leggi che governano il fatto dell’educazione”*. La nuova pedagogia, pertanto, non è più *“l’estrinsecazione di un forte sentimento umanitario del filosofo o del filantropo di altri tempi che si proponeva soprattutto il bene dei suoi simili, la felicità della sua nazione, il progresso dell’umanità. Essa si distingue dalla Pedagogia tradizionale, metafisica, intuitiva, teologica che voglia essere stata, per avere basi indiscutibili.”* Tali basi vengono individuate negli studi scientifici sull’uomo, tra i quali l’antropologia occupa un posto di primo piano.¹⁷

Questo ambito di studi, tuttavia, deve essere più precisamente determinato ed in particolare va orientato in senso darwinista ed evolucionista, poiché solo in questi termini possono essere indicate le relazioni tra uomo, ambiente e forze della natura. Solo la *“Dottrina dell’Evoluzione”* consente una comprensione universale dell’uomo, il quale viene ricondotto all’Universo, alla Terra ed *“alla Energia una di cui egli è una manifestazione”*. Un simile orientamento deve informare tutte le scienze umane (filologia, sociologia, psicologia, medicina...); al pedagogista compete solamente un’impegnativa sintesi. Egli rappresenta l’*“ultima espressione della serie enciclopedica, giacché la scienza dell’educazione non è un termine di questa, ma è affatto al di là di tutta essa, e per di più non può limitare il suo sguardo all’ipotesi, alla teoria, ma deve scendere all’applicazione, e questa vuol essere rigorosa ai principi posti innanzi.”*¹⁸ Queste, dunque, sono le direttrici fondamentali che la scienza dell’educazione deve intraprendere, rigorosamente supportata dalla filosofia darwinista e da quella evolucionista, *“integrantisi a vicenda nello studio spassionato, disteleologico dell’uomo: l’uomo rifatto organismo biochimico e perciò restituito al suo posto in natura, e perciò ricollegato, coordinato e subordinato in tutto e per tutto a questa.”* Il *“mistero uomo”*, entro queste coordinate, si ridimensiona e, se *“genio”*, va ammirato, non adorato; se *“demente o delinquente”*, diventa meritevole di commiserazione, non di disprezzo e condanna. Egli, infatti, va riconosciuto *“come sempre una formazione naturale”*.¹⁹

L'arte educativa non può tuttavia limitarsi a conoscere le leggi di sviluppo, i fattori ereditari, le influenze ambientali. Essa, oltre a ciò, deve attuare una serie di anticipazioni e di mezzi preventivi. La scuola, in particolare, viene investita di questo alto carattere sociale e, oggi diremmo, deve essere connotata da efficienza ed efficacia, dimensioni che possono essere raggiunte solamente con una pedagogia *“veramente scientifica, razionale, [...] difficile, di nobiltà che oltrepassa la sfera del sentimento e si rischiarà in quella dell'intelletto”*. Questa è la *“sorgente”* da cui si possono veramente attingere *“tutti gli elementi veramente vitali per un piano sistematico nuovo dell'organizzazione interna della scuola.”*²⁰

3. “Psicologia – L'osservazione scientifica dal punto di vista psicologico e pedagogico”

La dimensione attorno alla quale si snoda, in modo decisamente critico, la riflessione di Elisa Tamai in ordine, oggi diremmo, ai processi di apprendimento, è la curiosità. Si tratta di una facoltà tuttora ampiamente visitata a livello pedagogico e, per così dire, considerata come positivo strumento-leva a livello metodologico-didattico. A questo proposito, la storia della didattica e dei sussidi ad essa funzionali risulta abbondantemente costellata di quelli che la pedagoga pordenonese stessa definiva *“mezzucci di procedimento didattico davvero infantili”*, *“strane trovate di una blanda e solo apparente efficacia”*, in una parola un *“emporium di novità e sorprese”* scarsamente, se non per niente, connotate da significatività ed incisività pedagogiche.²¹ Per affrontare il tema dell'apprendimento risulta necessario prendere le distanze da queste *“quisquillie didattiche”*, alle quali troppo spesso esso è stato ricondotto, per inquadrarlo invece nel contesto delle leggi fondamentali della vita intellettuale, secondo l'atteggiamento scientifico *“dello sperimentalista nel misterioso silenzio del Laboratorio.”*²²

La curiosità nulla ha a che vedere né con lo spirito di osservazione né con il bisogno di apprendere e, dal lato pedagogico, essa è quasi totalmente priva di una vera importanza per lo sviluppo di più *“elette attitudini mentali”*. Alla stessa stregua del bambino che *“nella sera stellata, rivolge al babbo cento perché, sulla luna, sulle stelle, sui rumori, sulle forme, sui colori, sui movimenti”*, così con la curiosità ci troviamo nel campo dell'istinto, del *“semplice interessamento”* in una condizione di *“caos fantasmagorico”*. *“Osservare [invece] è volere, è attendere, è scegliere, osservare, soprattutto, è reagire attivamente verso le cose del mondo esterno o verso le loro rappresentazioni interne i loro rapporti e via.”* Osservare, inoltre, implica un atteggiamento selettivo, che isola, circoscrive, limita il campo entro il quale operare delle riflessioni sistematiche.²³ La *“vera curiosità scientifica”*, dunque, prende le mosse non dall'esterno, ma principia dall'interno, *“nell'esterno compie un movimento iniziatosi nell'interno”* e pertanto implica *“processi volitivi ed attentivi”*. È in questo articolato movimento che si struttura la formazione del pensiero.²⁴

Non va tuttavia negata la potenziale spinta evolutiva insita nel *“nuovo”*, nel *“celato”* e nel *“vietato”*, che però non esercitano funzioni di richiamo dell'attenzione, ma solamente di attrazione dello spirito. Da qui scaturisce il compito fondamentale della scuola, che non si deve configurare, in senso paterno-maternalistico, come un'altra famiglia, ma come luogo e spazio entro i quali *“il fanciullo, attraverso l'apprendimento del sapere – mezzo e preparatorio, deve compiere i primi passi verso il sapere scientifico, verso un superficiale sapere riflesso.”* La scuola non è chiamata a rispondere al *“perché”* delle cose e dei fatti, ma al *“come”*, non deve cioè soddisfare, per così dire, il *“senso metafisico”* insito nel *“perché”* del bambino, connotato più da fantasia che da ragionamento, ma individuare e descrivere i fenomeni, le loro successioni e le loro condizioni. Il maestro deve educare ad un *“modo di acquisto delle esperienze”* che proceda da un'esperienza all'altra con ordine. Il bisogno dell'ordine, infatti, *“è l'anima dello spirito di osservazione: la mente osservatrice è mente soprattutto ordinata; una mente solo ricca, carica, è un caos che farebbe volentieri preferire una placida vacuità.”*

Tutto questo non è una dote innata, ma esito di un esercizio, cui la scuola deve tenacemente allenare. Tutto questo non è, inoltre, limitato all'ambito dello studio delle scienze naturali, ma è estendibile a tutto il sapere, dai processi di lettura e scrittura, allo studio della storia e via dicendo. Tutto questo è metodo.²⁵

4. "Sociologia – L'educazione come fatto sociale"

In una prospettiva, quella di Elisabetta Tamai, in cui la Pedagogia giunge a compimento in quanto Scienza dell'Educazione, è inevitabile il riferimento ad una delle scienze umane per antonomasia, nate nel clima culturale del positivismo, vale a dire la sociologia. Sociologia intesa come chiave di analisi del fatto educativo qui e ora, ma al contempo pure come chiave interpretativa dei postulati fatti propri e promossi dalle varie pedagogie susseguitesi nella storia dell'umanità. Se, tuttavia, è innegabile *"che sempre nel passato si ebbero delle dottrine pedagogiche ispirate a principi filosofici, ognora estrinseci al reale processo dei fatti sociologici"*, mai l'ideale pedagogico promosso fu realmente raggiunto dall'azione educativa nel suo svolgersi. Semmai, piuttosto, la funzione educativa fu *"sempre una manifestazione perfettamente naturale, consentanea alla società in cui si verificò, e diremmo determinata dalla natura stessa tutta intera dell'organismo sociale cui appartenne."* In questo quadro, dunque, è la natura, questa volta intesa nei termini di natura sociale, che determina la pedagogia ed il fatto educativo, lasciando uno spazio nullo a libertà e scelte individuali, riproponendo, anche questa volta, quel *"monismo sperimentale e relativo"*, già incontrato inizialmente, allorché si parlava di natura in senso assoluto, astratto e senza ulteriori connotazioni.²⁶

Tre i *"massimi indirizzi"* individuati dalla Tamai nella sociologia: innanzitutto Auguste Comte, che individuava la causa dell'evoluzione sociale nell'evoluzione del pensiero, commettendo, agli occhi della pedagogista pordenonese, *"il grave torto, rannodandosi all'interpretazione hegeliana della storia, di fare del pensiero, che in realtà è per sé stesso un prodotto dell'evoluzione sociale, il principio causale di questa"*; la scuola biologica, fondata da Herbert Spencer, per cui *"non è la produzione intellettuale che regola l'evoluzione sociale, ma sono gli impulsi e le passioni, e di qui il fondamento puramente biologico di questa scuola: la società è un organismo come lo è l'individuo"*; infine la scuola sociologica a base economica detta del materialismo storico o del determinismo economico, che fa riferimento agli studi di Marx ed Engels.²⁷

Quali gli spazi per la pedagogia, in una *Weltanschauung* così pesantemente determinata? Decisamente limitati, pure per la stessa Tamai. Se molti, tuttavia, potrebbero vedere in ciò una *diminutio capitis*, l'autrice vi scorge invece *"solo un benefico movimento che serve a ricondurre le cose a loro posto, a trarle fuori da una sfera più o meno fantastica ed illusoria, alla quale, per tanto possa essere lusinghiera, bisogna rifiutare se si vuol stare ai fatti."*²⁸

"Tra pane e scuola": ecco in estrema sintesi, riassunti in un solo slogan, i compiti dell'educazione del fanciullo. Vale a dire: attenzione alla vita fisiologica dell'educando, il cui organismo *"deve sopportare le spese di un rapido accrescimento, ha bisogno di continue, abbondanti e sane riparazioni"*; ed attenzione agli aspetti formativi dello stesso. *"Tra pane e scuola, tra una buona e sufficiente nutrizione ed un'educazione piena di modeste sì, ma sagge cure, tra un buon regime di vita fisica ed igienica ed un ambiente suggestionatore del bene, nasce e prospera l'albero della moralità rigoglioso e fecondo; sulle parti del suolo e nell'atmosfera ove questi elementi difettano, germoglierà grammo il seme dell'infanzia ammalata, nascerà l'ortica del piccolo criminale e spunterà il pallido loto dell'infanzia prostituita."*²⁹

“Tra pane e scuola”: sebbene semplificante, lo slogan condensa con estrema coerenza l’articolata riflessione pedagogica svolta con chiarezza da Elisabetta Tamai; discutibile, ma non per questo priva di aspetti sottoscrivibili che, nel loro complesso, non possono non interpellare l’educatore di oggi.

NOTE

- 1) Elisabetta Catterina [sic] Tamai, detta Elisa, nacque a Pordenone il 25/9/1870 da Giuseppe e Maddalena Bellotto. Il padre, impegnato nella vita sociale pordenonese, ricoprì, dal 1884 al 1888, la carica di Presidente della Società Operaia di Mutuo Soccorso ed Istruzione di Pordenone e, dal 1890 al 1891, quella di Vicepresidente della stessa. Il 27/9/1903 Elisabetta Tamai sposò Mario Ortensi, col quale si trasferì a Pratola Peligna (AQ). (Archivio Storico del Comune di Pordenone, Registro di Popolazione n. 1533, n. d'ordine 3, *Tamai Elisabetta, Catterina*). Morì a Napoli nel 1938.
- 2) Per approfondimenti sulle origini e sugli sviluppi storici e storico-pedagogici dell’Istituto Superiore di Magistero Femminile, in particolare per l’ateneo fiorentino, si vedano: G. DI BELLO, A. MANNUCCI, A. SANTONI RUGIU, (a cura di), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli Editore, 1980; G. DI BELLO, P. FEDERIGHI, A. MANNUCCI, A. PIZZITOLA, A. SANTONI RUGIU, *Le tesi di laurea in Pedagogia in cento anni di storia del Magistero di Firenze*, Firenze, Università degli Studi di Firenze – Facoltà di Magistero – Istituto di Pedagogia, 1984, vol. 1; G. DI BELLO, *Le professioni educative: dall’Istituto Superiore di Magistero Femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, Firenze, Leo S. Olschki, 2004. Nell’anno accademico 1892-1893 si diplomò, pure presso l’Istituto Superiore di Magistero Femminile di Firenze, un’altra Pordenonese, Anita Ellero, figlia di Enea Ellero dei Mille, discutendo una tesi storico-educativa dal titolo *La sferza nell’educazione*, pubblicata dalla Tipo-Litografia Antonio Gatti di Pordenone nel 1893. Per approfondimenti su Anita Ellero si veda il contributo dello scrivente *La sferza nell’educazione (1893) – Riflessioni critiche su uno scritto della pordenonese Anita Ellero, cultrice di pedagogia*, “La Loggia”, nuova serie n. 8, dicembre 2005, pp. 167-175
- 3) E. TAMAI, *La scuola popolare italiana*, Venezia, Stab. Tipo-Litografico di G. Draghi, 1893.
- 4) E. TAMAI, *La scuola popolare...*, cit. pp. 58-59
- 5) Lungo questa direttrice si colloca pure la riflessione di Pietro Nigra, pedagogista che, in quegli anni, operò a Pordenone come ispettore scolastico di circondario e che Elisa Tamai potrebbe verosimilmente avere conosciuto. Si veda a questo proposito il contributo dello scrivente *Pietro Nigra – Un pedagogista piemontese ispettore scolastico del Circondario di Pordenone*, “La Loggia”, nuova serie n. 6, dicembre 2003, pp. 119-125
- 6) E. TAMAI, *Studi di pedagogia*, Piazza Armerina (EN), Tipografia G. Bologna La Bella, 1904
- 7) J. M. PRELLEZO, R. LANFRANCHI, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, SEI, Torino, 1996, vol. 3, p. 149
- 8) D. BRETONI JOVINE (a cura di), R. TISATO (con la collaborazione di), *Positivismo pedagogico*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1973, vol. 1 (De Sanctis, Villari, Gabelli), p. 12
- 9) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 3
- 10) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 4
- 11) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 6-8
- 12) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 11
- 13) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 12-13
- 14) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 18
- 15) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 22-23
- 16) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 26-28
- 17) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 33-35
- 18) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 37-38
- 19) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 40-42
- 20) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 46
- 21) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 66
- 22) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 50-51
- 23) E. TAMAI, *Studi...*, cit. p. 57
- 24) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 62-63
- 25) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 65-71
- 26) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 83-84
- 27) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 85-86
- 28) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 88-89
- 29) E. TAMAI, *Studi...*, cit. pp. 90-92

