

## 4.

*Latino e volgare nelle scuole cinquecentesche.*

Nelle aule delle scuole di grammatica, per iniziativa di scolari che si fanno intraprendenti lettori, si affacciano già nel primo Cinquecento i libri in volgare, largamente diffusi dalla stampa, pur proibiti dai maestri, come si apprende da una nota testimonianza di Benedetto Varchi che racconta di aver letto Petrarca di nascosto<sup>1</sup>. Essi d'altronde potevano essere i primi libri letti nell'ambito familiare, se sono credibili le parole di Vincenzo Borghini (1515-80), a parere del quale *sempre* Dante, Petrarca e Boccaccio sono stati letti e studiati nelle famiglie fiorentine<sup>2</sup>, o quelle di Fortunio che dichiara di aver letto i tre autori in gioventù, nel tempo lasciato libero dallo studio<sup>3</sup>. Alla prima metà del Cinquecento riporta un'altra testimonianza, significativa perché conduce ad aree lontane dalla Toscana e lascia intuire uniformità di abitudini e di letture favorita di certo dalla stampa<sup>4</sup>: Eustachio Verricelli, autore di una cronaca materana scritta nel 1596, ricorda che uno zio medico (morto nel 1557) «a tempo che imparava di leggere s'imparò tutto il Petrarca a mente, di poi alla schola di gramatica quasi tutto il Virgilio»<sup>5</sup>.

Le ricerche di Bec<sup>6</sup> confermano che Petrarca è al secondo posto tra gli autori più volte nominati negli inventari dei libri posseduti dai Fiorentini nella prima metà del secolo XVI. Sul finire del secolo è ben consistente la presenza degli autori volgari, accanto ai classici latini e Aristotele, mentre in declino vistoso è ad esempio la grammatica di Donato, inclusa solo in sette inventari. I titoli in volgare presenti negli inventari si accompagnano in genere ai classici latini: la lettura dei libri in volgare, in specie di Petrarca, Dante e Boccaccio, non escluderebbe quella dei latini, come del resto fanno capire i vari Borghini, Varchi e Verricelli. Nell'ambito della stessa cultura volgare si viene cioè delimitando, pur al di fuori della scuola, un settore di letture considerate affini a quelle latine. Per i maestri di grammatica invece il volgare continua ad essere proibito. Nel frattempo del maestro napoletano Lucio Giovanni Scoppa, che dispone nel 1549 l'istituzione di una scuola presso una chiesa<sup>7</sup>, sono descritti nei particolari i metodi che dovrà seguire il futuro maestro. Tra l'altro curerà appunto che gli alun-

<sup>1</sup> Cfr. MIGLIORINI, p. 286.

<sup>2</sup> Sulla testimonianza di V. BORGHINI, *Scritti inediti o rari sulla lingua*, a cura di J. R. Woodhouse, Bologna 1971, p. 225, ha richiamato di recente l'attenzione F. BRUNI, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino 1984, p. 48.

<sup>3</sup> Il passo in questione dalla dedica di F. FORTUNIO, *Regole grammaticali della volgar lingua*, Ancona 1516, è ricordato da A. QUONDAM, *Nascita della grammatica. Appunti e materiali per una descrizione analitica*, in A. BARTOLI LANGELI e A. PETRUCCI (a cura di), *Alfabetismo* cit., p. 557.

<sup>4</sup> Cfr. A. PETRUCCI, *Introduzione* alla sua edizione di L. FEBVRE e H.-J. MARTIN, *La nascita del libro*, Bari 1985, p. XXVIII.

<sup>5</sup> E. VERRICELLI, *Cronica de la città di Matera nel Regno di Napoli (1595 e 1596)*, a cura di M. Mollenti, C. Motta e M. Padula, Matera 1988, p. 181.

<sup>6</sup> Cfr. CH. BEC, *Les livres des Florentins (1413-1608)*, Firenze 1984.

<sup>7</sup> Cfr. N. BARONE, *Lucio Giovanni Scoppa grammatico napoletano del XVII secolo*, in «Archivio storico per le province napoletane», XVIII (1893), pp. 92-103.

ni «sempre parlino latino altramente le dia bone palmate et cavalli, et che dello parlare latino ne pigli dinari li quali forse serriano causa di alcuno vitio»<sup>8</sup>, mentre si conserverà l'abitudine di «mostrare» il latino attraverso il volgare. Quali fossero le caratteristiche della lingua parlata da maestro e scolari si può intuire non tanto dal testamento, che è di redazione notarile, quanto dai frequenti passaggi dal latino al volgare che si notano nei libri scolastici scritti dallo stesso Scoppa, in particolare nel lessico latino denominato *Spicilegium*, che nelle glosse presenta non pochi slittamenti verso forme volgari, con largo e quasi esclusivo ricorso a fonetica, morfologia e tipi lessicali del napoletano<sup>9</sup>. Non vi è motivo di credere che fosse diversa (non era di certo più sorvegliata che nella scrittura) la lingua da lui, e dai suoi immediati successori, adottata durante la lezione. Ancora non si poneva quindi per il volgare, nella scuola di grammatica, un problema di correttezza o di rispetto di una norma, tanto che poteva accadere che persone istruite in latino scrivessero una lingua ben lontana da quella letteraria<sup>10</sup>. Le cure della didattica erano rivolte al solo latino, che secondo quanto scrive Varchi, non doveva essere pronunciato «come volgare». Le pronunce errate dovevano essere invece all'ordine del giorno, visto che il grammatico Francesco Priscianese raccomandava agli alunni di non dire «*dicit Petrus, cantam Maro* pro *dicit Petrus, cantat Maro*»<sup>11</sup>, cioè di evitare che la desinenza -t della terza persona sia assimilata alla successiva consonante iniziale con conseguente rafforzamento fonosintattico. A parte l'attenzione alla ortoepia del latino, il volgare locale non era in alcun modo filtrato; pertanto «l'idioma d'uso locale entrava spesso nelle scuole solo attraverso questi spiragli lasciati aperti dalle esigenze didattiche. Inevitabilmente il tipo di volgare usato [...] rappresentava, da una parte, il riflesso di un certo ambiente linguistico, e, d'altra parte, esplicava una sua influenza su allievi e uditori»<sup>12</sup>.

## 5. Istruzione elementare, libri di lettura e di calligrafia.

Con l'affermazione della stampa e dell'editoria si fece strada una domanda d'istruzione sempre più vasta che, soprattutto nelle grandi città, coinvolgeva probabilmente chiunque svolgesse «in qualche modo attività di lavoro con una sia pur minima rilevanza sociale ed economica»: Non pochi di conseguenza

<sup>8</sup> Il Barone (*Ibid.*, p. 99, nota) intende che «il maestro non dovesse richiedere per pena una multa in denari».

<sup>9</sup> Cfr. L. G. SCOPPA, *Spicilegium*, Napoli 1512.

<sup>10</sup> Questo è ad esempio il caso del canonico Giulio de Scalas di Venosa che, intorno al 1530, non aderisce ad una norma toscana ancora non consolidata al di fuori dell'ambito letterario: cfr. A. SANGIANGUELO, *Tra lingua e dialetto. Lettere di un canonico venosino del XVI secolo*, in «ID», XLVI (1983), pp. 1-67.

<sup>11</sup> L. VIGNALI, *Un grammatico latino del Cinquecento e il volgare: studi su Francesco Priscianese*, in «LN», XLI (1980), pp. 21-24, 42-55, 116-20 (p. 43).

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>1</sup> A. PETRUCCI, *Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del Cinquecento: da un libretto di conti di Maddalena pizzicarella in Trastevere*, in «Scrittura e civiltà», II (1978), p. 184.

erano i maestri occasionali e improvvisati' che non sempre conoscevano bene la tecnica calligrafica della scrittura mercantile o di quella cancelleresca corsiva, portata in auge dalla stampa, e si limitavano ad insegnare modelli grafici elementari'. Da parte sua, chi chiedeva di alfabetizzarsi poteva accontentarsi di scrivere in modo approssimativo e di leggere il solo volgare.

Dalla *professio fidei*, cui erano tenuti i maestri dopo il Concilio di Trento, si viene a sapere che dopo la Tavola alfabetica o Santa Croce e dopo il Salterio, essi davano in lettura agli scolari non solo libri di edificazione morale e agiografica, come i vari *Fiore di virtù*, *Epistole e Evangelii*, *Vite dei Santi*, *Legenda aurea*, *Barlaam et Josaphat*, ma anche opere di lettura amena, per esempio i romanzi cavallereschi della serie dei *Reali di Francia*. La scelta si orientava sui titoli di pluriscolare tradizione, ovvero su quelli di larga popolarità<sup>4</sup>, suggeriti a volte dagli stessi scolari, che portavano «a scuola libri de batagia, el Furioso et simil libri»<sup>5</sup>. Al riguardo è da sottolineare che «la lettura in classe di testi d'evasione e di consumo [...] non si può non definire una vera rivoluzione pedagogica, resa possibile, oltre che dalla mancanza di un modello di scuola popolare imposto dall'alto, dalla vivacità culturale di questi insegnanti»<sup>6</sup>. Fra i testi letti, soprattutto dove lo studio di lettura e calligrafia si abbinava all'abaco, potevano rientrare anche esempi di lettere mercantili, cui fa cenno Gelli nei *Capricci del Bottaio*: «O vadinsi a vergognare i Cristiani, che insegnano leggere a i loro figliuoli o in su le lettere di mercantia, o in su certe leggende da non poter impararvi su cosa nessuna»<sup>7</sup>. Di questa abitudine didattica resta un residuo in campioni esemplari, o «mostre di caratteri», dei manuali di calligrafia, che tra altri testi potevano appunto proporre l'esempio di una lettera mercantile<sup>8</sup>.

La nuova attività degli editori si rivolse anche agli aspiranti autodidatti, ai quali indirizzava ad esempio trattati di calligrafia. Dai manuali divulgativi si ri-

<sup>2</sup> Dalla ricostruzione delle vicende del mugnaio Domenico Scandella, denunciato nel 1583 e proscritto per eresia, si apprende che egli per vivere aveva tra l'altro «tenuto scolla di abacho et di leggere et scrivere a putti» (c. GINZBURG, *Il formaggio e i vermi. Il costo di un mugnaio del '500*, Torino 1976, p. 120). Al 1644 risale invece l'esperienza didattica di Giacomo Mascagni, «lavoratore in terra» di Rodiano, nell'Appennino emiliano, che terminati i lavori agricoli si dedica all'insegnamento, come riferisce il parroco del luogo: «Al presente si trova sei puttini alli quali insegna ad accompèdare [cioè a leggere compitando] li primi principii, e non sa niente di gramatica» (G. P. BRUZZI, *Scuola e istruzione popolare dall'età della Controriforma al secolo dei lumi*, in E. BECCHI (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze 1987, p. 73).

<sup>3</sup> A questo proposito A. PETRUCCI, *Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica* cit., p. 193, parla di «caos grafico» e «caos didattico» strettamente connessi.

<sup>4</sup> Cfr. P. F. GRENDLER, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1300-1600*, 1989 (trad. it. *La scuola nel Rinascimento italiano*, Bari 1991, p. 327). Sulla prolungata utilizzazione attraverso i secoli e nelle diverse aree geografiche del *Fiore di virtù* o del *Barlaam et Josaphat* come libri scolastici di lettura cfr. F. BRUNI, *Stabilità e mutamento nella storia dell'italiano*, in «SLI», XII (1986), pp. 145-81.

<sup>5</sup> P. F. GRENDLER, *Come Zuanne imparò a leggere: scolari e testi in volgare nelle scuole veneziane del '500*, in AA.VV., *Scienze credenze occulte livelli di cultura* cit., pp. 87-99 (p. 97).

<sup>6</sup> P. LUCCHI, *Leggere, scrivere e abacco* cit., p. 113.

<sup>7</sup> G. B. GELLI, *Dialoghi*, a cura di R. Tissoni, Bari 1967, p. 67.

<sup>8</sup> V. AMPHIAREO, *Un nuovo modo d'insegnare a scrivere e formar lettere di più sorti*, Venezia 1548, c. 4<sup>v</sup>; cfr. E. CASAMASSIMA, *Trattati di scrittura* cit., tav. XLVI.

sale al metodo seguito per insegnare a leggere e scrivere: dopo la Santa Croce si suggeriva di usare una tavola sillabica, nota col nome di Babuino<sup>9</sup>. Questo apparve per la prima volta in un libro a stampa per iniziativa di Aldo Manuzio che lo inserì all'inizio dei suoi *Institutionum grammaticarum libri quatuor*<sup>10</sup>. Un'idea di come lo si adoperasse nella didattica si trae dal *Libro maistrevele* di Giovanni Antonio Tagliente (Venezia 1524), che suggerisce al discepolo di imparare a leggere e scrivere secondo questo procedimento, da svolgere con la tavola sillabica sotto gli occhi: «Come saria a dire, Ni, co, lo, guarda che ritroverai dove dice, Ni e poi ritroverai dove dice, co et seguendo ritroverai dove dice lo che farà Nicolo, (et) così ritroverai ogni altro nome italiano del mondo de syllabe de doe lettere»<sup>11</sup>.

Per quanto poi riguarda la competenza grafica, alcuni dei manuali insegnavano un solo tipo di scrittura; invece Domenico Manzoni, maestro di abaco nativo di Oderzo e divulgatore, con *La vera e principal ricchezza de giovani che desiderano imparar ben leggere scrivere et abaco* (Comin da Trino de Monferrato, Venezia 1550) enunciava una distinzione funzionale tra le scritture, ormai probabilmente accettata dai maestri del tempo. Egli suggeriva agli autodidatti di imparare ad usare due scritture, sia la cancelleresca, più elegante e per l'appunto più calligrafica, per le missive, sia la mercantile, per gli usi pratici e privati, in particolare per la tenuta dei libri contabili, in quanto non facilmente falsificabile<sup>12</sup>. I problemi connessi all'uso del volgare, che sappiamo trascurati presso le scuole di grammatica, non sono invece del tutto ignorati dagli autori dei manuali di calligrafia che, dando alle stampe le proprie opere, devono di necessità compiere in concreto anche una scelta linguistica. Così Domenico Manzoni chiarisce la sua idea:

In quanto poi alla lingua io ho procurato d'usar modo di parlare non ristrettamente, et affettatamente Toscano, ma Italiano puro, et commune, et qual si conviene, et usa in maneggi di mercantile, et di faccende, avendo ogni sorte di professione il suo modo di parlare, et le parole o i termini proprii, i quali chi volesse lasciare, per usar quelli

<sup>9</sup> P. LUCCHI, *La Santacroce, il Salterio e il Babuino. Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa*, in A. BARTOLI LANGELI e A. PETRUCCI (a cura di), *Alfabetismo* cit., pp. 593-630, da notizia (pp. 608-12) degli elenchi di combinazioni sillabiche noti nel Cinquecento col nome di Babuino; per l'origine del nome il Lucchi pensa ad una possibile onomatopea (legata alla pronuncia delle prime sillabe elencate, *ba, be, bi, bo, bu*), ma aggiunge che «la scimmia con questo nome viene ricordata spesso nel Cinquecento e si vedeva spesso nei mercati e nelle fiere a fianco dei cantastorie e cetreriani che smerciavano opuscoli lunari e libretti per imparare a leggere» (p. 612). Una convincente soluzione al problema è ora fornita da A. FABRIS, *Il Babuino over alfabetto in lettera araba*, in «LN», LI (1990), pp. 40-41, che propone una etimologia araba. D'altra parte non è escluso che la parola potesse anche essere facilmente collegata, per paraetimologia e omofonia, al *babuino*, 'scimmia', date semmai le riconosciute qualità imitative dell'animale: a dare forse un indizio a tale possibilità interverrebbe un'incisione pubblicata in un'edizione degli *Enigmi di Cantalicio* (Venezia 1493), dove un fanciullo con l'ausilio di una tavola alfabetica o Santa Croce indica le lettere ad una bestiola in cui potrebbe anche riconoscersi una scimmietta (riproduzione in G. MANACORDA, *Storia della scuola in Italia* cit., II, fig. 29).

<sup>10</sup> Cfr. P. F. GRENDLER, *Schooling in Renaissance Italy* cit., trad. it. p. 167.

<sup>11</sup> Il passo si legge *ibid.*, trad. it. p. 173.

<sup>12</sup> D. MANZONI, *Dell'alfabeto doppio come deve essere fatto e ordinato*, in appendice a *Libro mercantile*, Venezia 1564, citato da P. F. GRENDLER, *Schooling in Renaissance Italy* cit., trad. it. p. 352.

del Petrarca, o del Boccaccio, sarà degno di riso, o almeno di compassione, se non vogliamo dir di biasimo, et riprensione<sup>11</sup>.

La soluzione delineata non è quella bembesca, ma ciò certamente non autorizza a presupporre indifferenza verso le « astratte discussioni della cultura dotta », sia perché tale esplicita premessa non può denotare indifferenza, sia perché è enunciata l'inevitabile diversità tra la lingua letteraria e quella da usare nel settore degli affari e delle attività mercantili (« maneggi di mercantie, et di faccende »), secondo una linea non molto diversa da quella prospettata da Varchi, per i diversi generi letterari, nell'*Hercolano*.

## 6. Le grammatiche del volgare.

Le prime grammatiche volgari date alle stampe si uniformano al modello latino, e tendono in primo luogo ad un grande sforzo di classificazione. Esempio da questo punto di vista è l'impresa di M. A. Ateneo Carlino, *La grammatica volgar dell'Ateneo* (Sultzbach, Napoli 1533)<sup>12</sup>. Tuttavia la « nascita della grammatica »<sup>13</sup> non esercita da principio un riflesso sull'organizzazione della didattica; gli scritti di Fortunio, di Bembo o di Carlino notoriamente « non eran libri diretti alle scuole »<sup>14</sup> ma insieme con altre opere, come commenti a Petrarca, lesici, rimari e altro, finirono col diventare strumenti utili a chiunque volesse orientarsi di propria iniziativa verso lo studio del volgare. Tra il 1520 e il 1530 la produzione di testi grammaticali, in senso stretto o in un certo senso paragrammaticali, fu accompagnata da una specie di boom editoriale delle opere volgari di Petrarca, cui si collega il fenomeno del petrarchismo. Tra il 1517 e il 1538 si stampano all'incirca due edizioni all'anno del Petrarca che « diventa il testo di tutti »<sup>15</sup>, letto come si è visto finanche clandestinamente dagli scolari. In questa prospettiva, il fenomeno del petrarchismo può pertanto assumere « le proporzioni di tratto non accessorio di un più esteso processo di alfabetizzazione »<sup>16</sup>, qualcosa come un minimo comun denominatore indispensabile per chi dal possesso dell'alfabeto volesse direttamente accedere, spesso senza nemmeno passare attraverso il latino, al territorio della letteratura.

Le opere teoriche sulla lingua, in specie le *Prose* di Bembo, non si prestavano ad un impiego agevole da parte di scolari o autodidatti, ma potevano forse essere mediate da maestri particolarmente abili che dall'insegnamento delle sole lettura e scrittura volevano passare ad un insegnamento della lingua. Lo stesso

<sup>11</sup> Il passo, tratto dal già ricordato *Libro mercantile*, è citato da P. LUCCHI, *Leggere, scrivere e abaco* cit., p. 119.

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> Cfr. M. CORTI, *Un grammatico e un sistema classificatorio nel Cinquecento* (1955), in *EAD.*, *Metodi e fantasmi*, Milano 1969, pp. 217-49.

<sup>14</sup> Secondo l'efficace definizione di A. QUONDAM, *Nascita della grammatica* cit.

<sup>15</sup> C. TRABALZA, *Storia della grammatica italiana*, Milano 1908, p. 70.

<sup>16</sup> A. QUONDAM, *Nascita della grammatica* cit., p. 580.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 559.

so Bembo in una lettera riferisce che Romolo Amaseo leggeva « ed isponeva a suo figliolo, ed a non so quale altro fanciullo, le regole di questa medesima lingua da me scritta, e [...] molto prima le ha diligentemente apprese a sua utilità, come egli dicea... »<sup>17</sup>. Negli anni successivi al 1525 non furono pochi a metter in pratica, in una didattica di ambito familiare, un'idea simile a quella dell'Amaseo. Alla necessità di semplificare le *Prose* di Bembo si riferisce ad esempio Alberto Accarisio, autore di una *Grammatica volgare* (1537), con la quale intende far cosa utile proprio a quanti vogliono studiare il volgare, seguendo un preciso piano di letture:

Io mi sono sforzato di scemare la fatica alli discepoli, a cui era mistiero che simili regole da sé ciascuno si ordinasse, perché altramente o che con lungo tempo avrebbe imparato, o che pensando di non potere imparare, lasciato avrebbe l'incominciato studio, tanto necessario e utile. Pogliate dunque ingegnosi discepoli questi miei principii, e nella mente vostra adduceteli, e imparati che gli avrete leggere le *Prose* del Bembo, e l'*Petrarca*, Dante e gli altri professori di questa lingua, e da i loro scritti apprendete la facilità del dire, l'abondanza, le belle sentenze, le clause numerose, e fuggite gli antichi vocaboli, che oggi se egli no vivessero non userebbono, per lo nuovo uso mutatis, e scrivendo toscaneamente, scrivete con tale facilità di vocaboli sì che da chi gli scritti vostri leggerà siate intesi, a ciò che del vizio dell'affettazione non siate ripresi<sup>18</sup>.

Nel progettare un *curriculum* per gli studiosi di cose volgari, Accarisio ripropone la sequenza delle fasi della scuola latina: prima i rudimenti grammaticali ridotti a schemi memorizzabili, a cui ha provveduto egli stesso, poi una più distesa trattazione grammaticale (Bembo) seguita dagli autori (Boccaccio, Petrarca, Dante e gli altri, con un canone quindi ben allargato rispetto al binomio Bembo e Petrarca); tutto ciò per una padronanza letteraria e retorica della lingua, da conseguire anche attraverso l'analisi metrica e la lettura delle belle sentenze, che entrano, come è noto, anche nel bagaglio culturale offerto dalla scuola latina.

Con lo stesso intento dell'Accarisio operò anche un anonimo che, lavorando prima per sé e poi per i discenti, stilò accurati indici delle *Prose*, trattate come un manuale grammaticale più che come opera teorica; egli riunisce, come usavano gli umanisti per i classici latini, un indice degli argomenti e un indice lessicale che garantisce della natura italiana o straniera di ogni voce. Della sua « osservazione over tavola che chiamar la vogliamo » egli scrive:

Potrassi adunque di questa fatica valere in duo modi: prima a trovare agevolmente quello che farà mestieri in quella grammatica, imperciocché del tutto vi è il numero delle carte; secondariamente nel veder i buoni scrittori della nostra lingua<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Cfr. C. TRABALZA, *Storia* cit., p. 108 e nota.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 109, nota. Cfr. anche l'introduzione alla ristampa di A. ACCARISIO, *Vocabolario, grammatica e ortografia della lingua volgare*, a cura di P. Trovato, Bologna 1988.

<sup>19</sup> Dall'edizione curata da P. SABBATINO, *La «Scienza» della scrittura. Dal progetto di Bembo al manuale*, Firenze 1988, p. 172. Cfr. inoltre sullo stesso tema ID., *Un manuale inedito e anonimo delle Prose nel Codice Marciano* II, X, 125 (=6533), in AA.VV., *Humanitas e poesia. Studi in onore di Gioacchino Paparelli*, Salerno 1990, II, pp. 827-51.

Un graduale contatto con la grammatica volgare è suggerito da Francesco Sansovino, *Le osservazioni della lingua volgare* (Venezia 1562), che prima delle opere di Trifon Gabriele, Corso e Bembo consiglia appunto di leggere l'Accarisio<sup>9</sup>; ma il più esplicito nel precisare le difficoltà che in Bembo avrebbe incontrato un lettore principiante è Orazio Lombardelli, nei *Fonti toscani* del 1586:

richiedon leggitore introdotto bene, attento, assentito e valoroso, che ne sappia cavar que' tesori, che vi son quasimente affogati nel Dialogo, ed in una maniera di trattarli anzi stravagante, che no: per lo che all'improvviso non vi si può ritrovar cosa, che altri voglia, se non si ricorre a quella tavola, che alcuni valenthuomini fiorentini vi fabbricarono dattorno, perché venissero lette più volentieri<sup>10</sup>.

Le esigenze dei lettori delle *Prose* "ridotte a metodo" e semplificate si indirizzano perciò sempre più decisamente in prima istanza verso una fruizione spicciola, una consultazione rapida per individuare singole regole o per risolvere dubbi. Una più elaborata lettura di Bembo, secondo le indicazioni di Sansovino o Lombardelli, già prelude invece ad un cosciente interesse letterario per il volgare, che certo non poteva essere perseguito nelle scuole di alfabetizzazione, ma veniva forse coltivato con l'aiuto di precettori privati, con un metodo autodidattico (è il caso ad esempio di Gelli), o anche nelle riunioni delle varie accademie che, come è noto, davano largo spazio alla trattazione di problemi linguistici oltre che alla lettura di composizioni letterarie in volgare. Dalle discussioni sorte nell'Accademia Pontaniana intorno al 1530 nacque ad esempio il commento petrarchesco di Giovanni Antonio Gesualdo, nel quale è tra l'altro ricordato un dialogo, poi perduto, intitolato appunto *Accademia*, composto dal Minturno che riferiva le discussioni accademiche intorno al volgare. Agli stessi letterati sodali accademici e ai poeti che agivano nel circolo ischitano di Vittoria Colonna si indirizzava tra l'altro il *Vocabulario di cinque mila vocabuli toscani* di Fabrizio Luna (1536), che, a beneficio degli aspiranti letterati, stabiliva le corrispondenze tra il lessico letterario toscano e il napoletano corrente<sup>11</sup>.

L'interesse linguistico dell'Accademia Fiorentina condusse addirittura ad una vocazione grammaticale diretta a produrre strumenti alternativi a quelli fondati sulla lingua letteraria del passato: ne derivò l'incarico affidato nel 1550 ad un gruppo di accademici di redigere le regole della lingua. Solo Pier Francesco Giambullari<sup>12</sup> condusse a termine il suo progetto in una grammatica per la quale scrisse la prefazione Giovan Battista Gelli.

Con maggiore evidenza appare la funzione svolta dalle accademie, non solo in Toscana o in Italia settentrionale<sup>13</sup>, come centri di diffusione del volgare e di libri oltre che di teorie sul volgare, se si osserva che anche nei piccoli centri, in apparenza discosti dalle correnti culturali del momento, l'aggregazione di po-

<sup>9</sup> C. TRABALZA, *Storia* cit., pp. 131-32.

<sup>10</sup> Citato *ibid.*, p. 127.

<sup>11</sup> Cf. N. DE BLASI e A. VARVARO, *Napoli e l'Italia meridionale*, in *LIE. Storia e geografia*, II/1. *L'età moderna* (1988), pp. 307-10.

<sup>12</sup> F. GIAMBULLARI, *Regole della lingua fiorentina*, a cura di I. Bonomi, Firenze 1986.

<sup>13</sup> Cf. MIGLIORINI, pp. 286-87 e 332-34.

chi letterati poteva rappresentare l'occasione per dar vita ad un'accademia e per intraprendere un non casuale studio del volgare. Valga come esempio l'Accademia dei Rinascenti, costituita all'inizio del Seicento a Venosa in Basilicata, la cui preoccupazione per la codificazione letteraria del volgare è evidente in particolare da un discorso di Annibale Caracciolo che compila, per l'erudizione di quanti desiderino poetare in volgare, una sorta di manuale essenziale delle forme metriche adottate nella tradizione letteraria toscana<sup>14</sup>.

### 7. I collegi per élite e l'istruzione popolare.

Dopo il Concilio di Trento l'organizzazione degli studi fu regolata dalla *Ratio studiorum*, definita tra il 1586 e il 1599, che si propose come punto di riferimento per tutte le scuole di grammatica nei due secoli successivi<sup>15</sup>: la formazione dei futuri Gesuiti e dei nobili che frequentavano i loro collegi era fondata sullo studio del latino, l'unica lingua ammessa nelle aule, ma il volgare, come in passato, continuò ad infiltrarsi nella didattica; riceveva inoltre attenzioni crescenti nelle classi superiori dei collegi, e nei quotidiani esercizi di umanità e di retorica che comprendevano narrazioni o amplificazioni, in specie dalla fine del secolo XVII, poteva affiancarsi al latino, come ricorda Pietro Antonio Adami, allievo dei Gesuiti tra il 1675 e il 1680<sup>16</sup>. Una significativa informazione viene anche dalle cosiddette accademie, ovvero dalle scritture poetiche degli allievi, pubblicate in genere in occasione di ricorrenze importanti: nelle raccolte di questo tipo risalenti al Seicento i componimenti latini sono la maggioranza, ma già alla fine del secolo la situazione si modifica progressivamente, fino al completo capovolgimento dell'equilibrio nel Settecento<sup>17</sup>. Nello stesso periodo aumenta il numero dei libri in volgare posseduti dagli allievi dei collegi<sup>18</sup>, che cominciano a manifestare uno specifico interesse per testi grammaticali e rimari (Pallavicino, Bartoli, Facciolati, Stigliani, Ruscelli).

Prima dei Gesuiti, e forse in polemica con essi, un sostenitore dello studio del volgare era stato Federico Borromeo che, per i futuri insegnanti nei Seminari che frequentavano il Collegio degli Alunni, o Trilingue, da lui fondato a Milano, prevedeva un accurato apprendimento del toscano, accanto al latino e al greco. Per l'insegnamento di lingua toscana propose il modello del *Decameron* da lui purgato e annotato<sup>19</sup>.

Ad un'opera di edificazione morale popolare dopo il Concilio di Trento si provvede con le scuole di dottrina cristiana e con le Opere Pie, che miravano in-

<sup>14</sup> R. NIGRO, *L'accademia dei Rinascenti e il bembismo a Venosa. Discorso-trattato sull'estetica di Annibale Caracciolo*, in P. BORRARO (a cura di), *Studi lucani e meridionali*, Galatina 1978, pp. 83-94.

<sup>15</sup> Cf. G. P. BRIZZI, *Scuola e istruzione popolare* cit., p. 77.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>17</sup> *Id.*, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I «seminaria nobilitum» nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna 1976, p. 227.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 223-29.

<sup>19</sup> Cf. S. MORGANA, *Gli studi linguistici di Federico Borromeo*, in «SLI», XIV (1988), pp. 192-93.

nanzi tutto all'insegnamento del catechismo. Esse tuttavia potevano anche trasformarsi, in specie nei piccoli centri, in scuole stabili destinate anche all'insegnamento della lettura, naturalmente in volgare.<sup>6</sup>

Nei monasteri e negli orfanotrofi si trovavano inoltre maestre in grado di insegnare a leggere e in qualche caso a scrivere.<sup>7</sup> Continuava d'altro canto l'attività dei maestri pubblici di grammatica, che adottavano ancora il metodo dell'insegnamento individuale, accogliendo in una stessa classe contemporaneamente scolari di età e di preparazione diverse. Di tale frammentata didattica si ha idea da un elenco stilato nel 1636 da un maestro romano che segue ventotto scolari<sup>8</sup>: quattro dei quali leggono la Santa Croce, dieci leggono il Salterio «a compitando» o «a scorrendo», tre leggono il Giosafat, uno legge il Donato, uno legge la grammatica e un altro, ancora più avanti nello studio del latino, apprende la morfologia dei verbi attivi, ovvero «fa li latinetti per li attivi», altri otto infine leggono e scrivono e sono i soli ad aver conseguito entrambe le abilità.

Il rinnovamento del metodo didattico coincide con l'opera di san Giuseppe Calasanzio, il quale a Roma, nel 1597, presso una scuola di dottrina, diede inizio all'esperienza delle Scuole Pie, che segnò una svolta decisiva nel campo dell'istruzione popolare. In primo luogo l'insegnamento della dottrina è stabilmente congiunto a quello del leggere, obiettivo della scuola e punto di partenza per ulteriori studi, organizzati nei due distinti settori dell'abaco e della grammatica.<sup>9</sup> Le cure per l'istruzione primaria, e, più ancora, il risalito dato alle discipline tecniche furono nel tempo i tratti caratteristici dell'opera degli Scolopi. Ai maestri inoltre il Calasanzio raccomandava di evitare l'insegnamento individuale e di rivolgersi contemporaneamente a tutti gli scolari di una classe. La più importante innovazione delle Scuole Pie fu quella di far partire anche lo studio del latino dalla lingua volgare<sup>10</sup>, che è così posta in primo piano con molto anticipo rispetto ad altre istituzioni scolastiche.

All'istruzione popolare e ad un insegnamento che partiva dai primi rudimenti grammaticali volgari si dedicò, intorno alla metà del Settecento, nel Regno di Napoli l'Ordine dei Redentoristi fondato da sant'Alfonso de' Liguori. Dell'azione didattica di sant'Alfonso resta interessante testimonianza in una grammatica da lui redatta nel 1746<sup>11</sup>: si tratta della sistemazione di tutte le nozioni utili ad insegnare, secondo la tradizione, le nozioni iniziali di scrittura e di abaco, ma anche del primo tentativo di organizzare un libro di testo utile per

<sup>6</sup> G. P. BRIZZI, *Strategie educative e istituzioni scolastiche della Controriforma*, in *LIE*, I, *Il letterato e le istituzioni* (1983), p. 905.

<sup>7</sup> Cf. C. SCHIAVONI, *Appunti e suggerimenti per una storia della scuola a Roma nel '600*, in «I problemi della pedagogia», XVI (1970), pp. 1001-46.

<sup>8</sup> Si veda A. PETRUCCI (a cura di), *Scrittura e popolo nella Roma barocca 1585-1721*, Roma 1982, p. 20.

<sup>9</sup> A. K. LIEBREICH, *Piarist education in the seventeenth century*, in «*Studi secenteschi*», XXVI (1985), p. 237. La prima evoluzione delle Scuole Pie si segue quasi giorno per giorno attraverso le lettere del Calasanzio: L. FICANVOL (a cura di), *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, 8 voll., Roma 1949-56.

<sup>10</sup> G. P. BRIZZI, *Strategie educative cit.*, p. 916.

<sup>11</sup> A. M. DE' LIGUORI, *Brevi avvertimenti di grammatica e di aritmetica*, a cura di R. Librandi, Napoli 1984.

l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole primarie. Per la sua composizione il santo attinse alla cultura grammaticale conseguita nel seminario napoletano, dove evidentemente, come nei collegi dei nobili tenuti dai Gesuiti, l'intento per l'italiano si faceva sempre più forte. Dalle fonti tenute presenti per la stesura dei *Brevi avvertimenti* si può pertanto indovinare un corpus di testi grammaticali di uso corrente nel seminario di Napoli: Buonmattei, Salviati, Cinonio, Manuzio, Cellario, Muratori, Facciolati. Nello stesso seminario già nel 1722 era avvertita l'influenza delle teorie grammaticali di Port-Royal, esposte da Lancelot, Arnauld e Nicole; in quella data la loro grammatica latina fu tradotta, con il titolo di *Nuovo metodo per apprendere la lingua latina*, da Gennaro Maiello<sup>12</sup>.

Alla preparazione teorica sant'Alfonso univa la sua diretta esperienza di pedagogo: i suoi avvertimenti sono infatti in stretta relazione con l'attività didattica. Lo si nota dalla disposizione degli argomenti per materia e dagli esempi in cui si riflette l'esperienza di chi già conosce le insidie ortografiche più probabili per i suoi alunni, dovute all'interferenza con il dialetto meridionale da essi parlato: da ciò derivano l'insistenza sulla corretta resa grafica di certe consonanti geminate o scempie (in specie *-b-* e *-g-*) o la prescrizione di *giunto* e *congiunto* invece di *giunto* e *congionto*, forme dovute al dialetto<sup>13</sup>.

Un altro apporto all'istruzione popolare venne alla metà del Settecento dai Fratelli delle scuole cristiane, o Lasalliani, che perseguivano innanzi tutto finalità di carattere pratico, tanto che in seguito la loro precipua caratteristica fu quella di curare l'istruzione tecnica. Per quanto riguarda la lingua, la vocazione pratica è evidente dagli esercizi di ortografia che, limitati al volgare, vertevano ad esempio sulla copia, e in seguito sulla stesura autonoma, di testi collegati alle necessità della vita quotidiana, come si apprende dal *Compendio del metodo adoperato dai maestri delle Scuole cristiane gratuite di Ferrara*:

si fanno copiare dagli alunni diversi manoscritti, massimamente quelli che contengono cose necessarie da sapersi e che possono loro essere utili come promesse, quittanze, apoche di operai, contratti, obbligazioni, procurazioni, cambiali, lettere per renderli idonei a poterli fare da sé nelle occorrenze. Dopo di aver copiato tali cose per qualche tempo il Maestro esigerà che gli scolari ne scrivano da sé per accertarsi delle loro capacità<sup>14</sup>.

Siamo, con questo, lontani dalle esercitazioni di umanità e retorica del collegio dei nobili, ma si tratta finalmente, con i Lasalliani e con i Redentoristi, di una didattica in cui all'italiano è prestata attenzione anche al livello elementare; se a ciò si aggiunge il credito che l'italiano si è guadagnato come lingua letteraria non si va lontani dal vero concludendo che a metà del secolo XVIII fossero ormai

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 20 e 22.

<sup>14</sup> Citato da G. ANGELOZZI, *Le scuole degli ordini religiosi*, in G. P. BRIZZI (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, 2 voll., Bologna 1985-86, II, pp. 13-76 (p. 72). M. A. MANACORDA, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, Roma 1984, p. 234, informa tra l'altro che anche presso i Lasalliani la scrittura delle lettere dell'alfabeto veniva gradualmente insegnata in ragione della loro forma grafica (cf. qui, § 3).

maturi i presupposti per ideare una scuola che, dal grado iniziale a quello più elevato, non fosse più incentrata esclusivamente sul latino.

### 8. Le riforme e l'italiano nella scuola.

La soppressione dell'Ordine dei Gesuiti avvenuta nel 1773 (ma già in precedenza essi erano stati espulsi da diversi Stati) offrì l'occasione per un rinnovamento delle istituzioni scolastiche, che tra l'altro condusse ad una definitiva e ufficiale autonomia dell'insegnamento dell'italiano. Tra le proposte di riforma quella di Pier Domenico Soresi (sono del 1756 le *Due lettere intorno al libro intitolato: I pregiudizi delle umane lettere*) prevedeva « il controllo statale sulle scuole, una scuola professionale per i maestri, la sostituzione dell'emulazione con il senso del dovere, e soprattutto l'abbandono dell'insegnamento del latino per istituire una scuola in lingua italiana, viva e non affettata, che fosse frequentata da tutti: ricchi e poveri, nobili e plebei<sup>1</sup>. In seguito lo stesso autore (nell'*Educazione del minuto popolo* del 1772) chiariva che lo studio del latino doveva essere riservato solo ai signori, mentre al « minuto popolo » sarebbe stato preferibile impartire insegnamenti pratici. Dello stesso parere era anche F. Molena (*Sopra l'istruzione agraria della gioventù*, Venezia 1789) che osservava come fosse inutile insegnare ai bambini « l'hic, haec, hoc d'una lingua straniera, anzi già morta, quando non sanno balbettare appena il Mamma e Tata della lingua materna »<sup>2</sup>. Nella polemica contro il latino si delineava pertanto l'idea (rimasta attuale per un paio di secoli) di un insegnamento differenziato per chi non fosse destinato a proseguire gli studi.

Con i primi interventi riformatori (ad esempio nel 1729 in Piemonte) lo Stato tende al controllo dell'istruzione in vista della formazione di un ceto intellettuale adeguato ad affrontare le questioni giurisdizionali del tempo<sup>3</sup>. Ad essere riorganizzata per prima è perciò l'istruzione superiore, che solo in parte è interessata al problema della didattica dell'italiano. Nel 1729 infatti i *Regolamenti* della scuola sabauda non prevedevano nulla in merito, ma già raccomandavano « di sorvegliare la correttezza dell'italiano usato nelle traduzioni dal latino »; inoltre la prefazione alla traduzione (1731) della grammatica latina di Port-Royal precisava che ogni maestro doveva seguire il modello toscano arcaizzante<sup>4</sup>, definendo di fatto una delle linee lungo le quali si sarebbe mossa la questione della lingua in ambito scolastico nei decenni successivi. Un'apertura verso l'italiano era in qualche modo implicita nell'*Istruzione per il regolamento delle scuole di lin-*

*gua latina e di retorica* redatta dal professore di retorica Bernardo Andrea Lama, che aveva appunto prescritto l'adozione di grammatiche latine scritte in italiano, argomentando nel modo che segue il più deciso rinnovamento rispetto alla *Ratio studiorum*:

s'introdurà l'uso delle grammatiche italiane, perchè possano rileggere ed imparare a memoria gl'insegnamenti del maestro, né siano costretti ad apprendersi in lingua latina, ciò è in una lingua, ch'è loro incognita, o nuova; il che ritarderebbe il loro progresso, e caricerebbe troppo la loro memoria nella stessa guisa, che volendo alcuno imparare una lingua straniera, non potrebbe, se non difficilmente, e molto tardi arrivarvi, ponendogli dinanzi una grammatica distesa nella medesima lingua<sup>5</sup>.

Qualche anno dopo, nel 1733, un'altra riforma decretò che nelle scuole superiori il sabato fosse da dedicare all'italiano<sup>6</sup> e nel 1734 fu istituita a Torino la cattedra universitaria di Eloquenza italiana e greco affidata al Tagliazucchi. Queste novità legislative favorirono lo sviluppo di un'editoria scolastica che provvedesse al nuovo settore con vocabolari, grammatiche, antologie. Dello stesso 1734 è la prima edizione di una raccolta di prose italiane per generi, fondate su Boccaccio, Della Casa, gli oratori del Cinquecento; ne era curatore sempre il Tagliazucchi, al quale non per caso il suo alunno Baretti riconosceva un merito speciale nella diffusione dell'italiano in Piemonte<sup>7</sup>. I modelli di prosa proposti erano di certo utili (più della poesia) alla futura classe dirigente; già sul finire del secolo, per le generazioni di Piemontesi che avevano studiato a scuola l'italiano, era molto più agevole adottare « almeno per iscritto un accettabile italiano di marca letteraria, senz'altro migliore di quello diffuso un secolo prima »<sup>8</sup>. Direttamente da Tagliazucchi sappiamo del resto che gli scolari che frequentavano la scuola prima delle riforme non erano in grado di dominare in pieno la lingua letteraria, né sul versante della scrittura, né su quello della lettura: « Usciti già dalle scuole, quattro righe non formano, che pienissime d'errori d'ortografia, inette affatto e scipite non siano; anzi pure se un libro si dà loro in mano, in cui l'autore il periodo e la transposizione adoperi, leggerlo, come udito ho più volte, colle dovute pause non sanno »<sup>9</sup>.

Non era raro inoltre che i maestri, almeno quelli delle scuole primarie, avessero un rapporto non troppo confidenziale con la lingua italiana, se è vero che « molti non avevano un sicuro possesso nemmeno di quella lettura e scrittura che avrebbero dovuto insegnare ai fanciulli; assai rari erano quelli che potevano vantare una certa dimestichezza con l'ortografia e con la sintassi »<sup>10</sup>. Un'opinione così negativa era anche di padre Agostino Omodei che nel 1771 stilava una relazione sulle scuole di Piacenza: « La ortografia, sì italiana che latina, da me

<sup>5</sup> Citato da D. BALANI e M. ROGGERO, *La scuola* cit., p. 98, che sembrano però intendere che la proposta sia quella di introdurre « lo studio della grammatica italiana » (p. 97).

<sup>6</sup> Cfr. C. MARAZZINI, *Piemonte e Italia* cit., p. III.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. II.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 104, nota.

<sup>10</sup> B. FERONI, *La politica scolastica dei principi riformatori in Italia*, in « Nuova rivista storica », III (1928), pp. 265-300 (p. 276).

<sup>1</sup> Citato da P. LUCCHI, *La prima istruzione. Idee, metodi, libri*, in G. P. BRIZZU (a cura di), *Il catechismo e la grammatica* cit., p. 51.

<sup>2</sup> Citato da P. DEL NEGRO, *Alfabetizzazione, apparato educativo e questione linguistica in Lombardia e nel Veneto*, in L. FORMIGARI (a cura di), *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*, Bologna 1984, pp. 255-56.

<sup>3</sup> Cfr. D. BALANI e M. ROGGERO, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Torino 1976, p. 73.

<sup>4</sup> C. MARAZZINI, *Piemonte e Italia. Storia di un confronto linguistico*, Torino 1984, pp. 110-11.

sempre ricercata ai predetti maestri, trascurasi comunemente da questi, e ho gran sospetto che essi appena ne conoscano il nome»<sup>11</sup>.

Da constatazioni di questo genere derivò una spinta decisiva alle riforme dell'istruzione media e inferiore. I primi libri di testo ad essere rinnovati furono appunto quelli usati per l'insegnamento della lettura, tra questi l'*Abbecedario con una raccolta di massime, proverbi e favolette morali [...] ad uso delle scuole della Lombardia austriaca* (Milano 1786) del padre somasco Francesco Soave, che si era ispirato ad un ABC in uso a Rovereto, rispetto al quale da un lato «espunse tutto ciò che poteva essere stato ereditato dal salterio e dalla dottrina cristiana, mentre dall'altro, pur conservando la medesima struttura sintattico-letteraria, [...] intervenne radicalmente sui contenuti»<sup>12</sup>.

La riforma stabilita da Maria Teresa con l'ausilio di Ignaz von Felbiger istituiva diversi ordini di scuole: la popolare, per l'istruzione di base; le scuole principali, per l'avviamento professionale, che tra l'altro avviavano anche all'attività di maestro; il ginnasio, che riprendeva l'impostazione delle tradizionali scuole di umanità e di retorica ed avviava quindi agli studi universitari. Dalla Lombardia queste novità si estesero al Veneto, dove negli anni 1774-75 fu sancita l'eliminazione del latino dalle scuole primarie<sup>13</sup>, e al Regno di Napoli, dove era fallito un precedente tentativo di riforma che nel 1768 prevedeva scuole pubbliche, aperte a tutti, di leggere, scrivere e abacco. Tra i primi effetti delle riforme figurarono l'aumento del numero di scuole e la loro capillare diffusione. Nel Regno furono organizzate le scuole comuni, presenti in ogni paese, in cui si insegnavano il leggere, lo scrivere, l'ortografia, le quattro operazioni e il catechismo; in ogni distretto era prevista una scuola principale, dove si studiavano i primi elementi di latino, la geografia, la geometria e la meccanica; nei capoluoghi doveva poi essere la Scuola normale che aveva la funzione di preparare i futuri insegnanti<sup>14</sup>. Coloro che gestivano una scuola privata furono obbligati a conseguire una licenza presso la Scuola normale, ed erano tenuti a mostrare di essere in grado di leggere e di scrivere con «ben formato carattere»<sup>15</sup>. Con questi provvedimenti si cercava anche di restituire una certa dignità ai maestri, che avrebbero dovuto godere di una considerazione sociale favorevole. Perciò fu valutata attentamente la loro moralità: a Napoli come a Milano «si minacciò il licenziamento a quelli tra loro che tenessero osteria o suonassero e cantassero nei pubblici ritrovi; e si proibì ai parroci di condurli seco, a guisa di chierici, quando erano chiamati ad amministrare i sacramenti agli infermi»<sup>16</sup>. Simili proibizioni sono indizi eloquenti delle reali condizioni di vita dei maestri, ai quali evidentemente capitava piuttosto spesso di far rientrare l'insegnamento tra espedienti e lavori di vario genere.

<sup>11</sup> Citato in P. SEVERI, *Il buon maestro. Immagini di insegnanti nel XVIII secolo*, in G. P. BRIZZI (a cura di), *Il catechismo e la grammatica* cit., I, pp. 174-75.

<sup>12</sup> P. DEL NEGRO, *Alfabetizzazione* cit., p. 264.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>14</sup> Cfr. B. PERONI, *La politica scolastica* cit., p. 277.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>16</sup> *Ibid.*

Le riforme non diedero dappertutto gli effetti sperati: si evidenziò ad esempio una certa disparità tra Nord e Sud per quel che riguardava le condizioni dell'istruzione<sup>17</sup>. In ogni caso la nuova direzione della scuola delle riforme era segnata; tra le novità più importanti era il nuovo ruolo dell'italiano riconosciuto come «lingua-base» dell'istruzione<sup>18</sup>. L'innovazione fu resa possibile dall'accoglimento di un nuovo metodo per l'insegnamento della lettura, il cosiddetto «metodo normale», cui si improntarono numerosi abbecedari e manuali. Il nuovo metodo abbandonava il sistema didattico che insegnava a leggere partendo dal suono corrispondente alla singola lettera, da pronunciare isolatamente, per arrivare alla frase, ma proponeva un percorso analitico-sintetico, che dalla parola giungesse per scomposizione all'identificazione delle sillabe e delle singole lettere<sup>19</sup>. Con la diffusione del metodo, affidata a libri di testo (nel 1789 nel Regno di Napoli era già alla quarta ristampa il *Metodo d'insegnare a leggere ad uso delle scuole Normali nei domini di S. M. Siciliana* di Ludovico Vuoli) e a corsi speciali frequentati da maestri di varia provenienza che a loro volta avrebbero trasmesso ad altri le nuove tecniche<sup>20</sup>, già prima dell'Unità si provvedeva in qualche modo ad una meno casuale preparazione dei maestri.

## 9. Italiano e dialetto.

Dopo le riforme settecentesche la contrapposizione tra italiano e dialetto si sostituì a quella tra latino e volgare, definendo per la prima volta la necessità che i maestri avessero una certa competenza dell'italiano, o meglio del toscano, come si deduce indirettamente da questa norma, risalente forse al 1795: «Nel tempo della scuola il Sig. Maestro perlerà sempre in buon linguaggio toscano, ed obbligherà gli scolari a parlar così». Una prescrizione così esplicita sottintende naturalmente che in genere per il maestro l'uso dell'italiano fosse tutt'altro che abituale e quotidiano. Per quanto riguarda il nesso tra dialetto e didattica si sono di volta in volta prospettate due tendenze opposte, spesso comprese e contemporee nella scuola italiana: l'una fondata sull'opinione che l'acqui-

<sup>17</sup> Cfr. G. RICUPERATI, *Università e scuola in Italia*, in *LIE*, I cit., p. 996.

<sup>18</sup> F. DEVA, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze 1987, pp. 112 sgg.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 115-17.

<sup>20</sup> Nel 1818 ad esempio, nella diocesi di Muro Lucano (in provincia di Potenza) il metodo normale era stato appreso da due maestri che, dopo aver frequentato a Napoli un corso durato quattro mesi, erano in grado di trasmettere ad altri le proprie conoscenze: cfr. N. DE BLASI, *Basilicata*, in F. BRUNI (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, Torino 1992, p. 737. Il metodo della lettura sillabata, che ricongiungeva una lettera all'altra permettendo di leggere l'intera parola, non fu però abbandonato del tutto: era ancora adottato alla fine del secolo scorso, sia nelle scuole (*ibid.*, p. 739), che dai maestri occasionali, del tipo di quello che, in prigione e con il metodo del «B e A», insegnò a leggere ad un brigante lucano (N. DE BLASI, «Carta, calamato e penna». *Lingua e cultura nella Vita del brigante Di Gè*, Potenza 1991, pp. 74 e 154).

<sup>1</sup> Tale istruzione si legge in un documento di Lugo, di poco posteriore al dicembre 1794, citato da R. BALLERINI, *Alla ricerca di un nuovo metodo: il corso grammaticale nel secolo dei Lumi*, in G. P. BRIZZI (a cura di), *Il catechismo e la grammatica* cit., I, p. 283.

zione della lingua comporti l'inevitabilmente sacrificio del dialetto; l'altra che tratta quest'ultimo come un punto di partenza utile, in quanto patrimonio culturale già posseduto dagli scolari, dal quale muovere, in un processo dal noto all'ignoto, verso la conquista dell'italiano. Questa prospettiva, già presente a Giovanni Scarabelli che pensava ad un metodo per « insegnare la lingua italiana ai fanciulli, almeno fino all'età di dieci anni, dove si parla un dialetto rozzo »<sup>3</sup>, era condivisa dal purista Antonio Cesari<sup>4</sup>. Nella scuola della Lombardia austriaca si raccomandava al maestro di usare sempre l'italiano finito, o, come dicesi comunemente, il Toscano<sup>5</sup>. Altrove, in intrattenimenti parascolastici, affiora anche l'uso letterario del dialetto: racconta De Sanctis che, durante un'accademia, il cugino riscosse un divertito consenso per aver letto un sonetto di Nicola Capasso e, in particolare, per il modo con cui « recitava adagio e con grazia quelle frasi goffe, tutte da ridere »<sup>6</sup>.

Dopo l'Unità l'uso del dialetto nell'aula scolastica, prima ancora che come necessità didattica, è un dato di fatto — non sempre derivato da una scelta volontaria — piuttosto costante. In una relazione ministeriale del 1865 confluiscono le osservazioni compiute da ispettori provinciali in una realtà scolastica in larga misura dialettale, soprattutto nelle regioni meno vicine alla Toscana e in genere maggiormente nelle scuole rurali che in quelle di città. Più volte è additata la responsabilità dei maestri, incapaci di usare un italiano che non fosse in tutto o in parte condizionato dal dialetto. Solo di rado si fa cenno ad una scelta intenzionale: ad Imperia, per esempio, secondo l'invio ministeriale, i maestri perirebbero in dialetto per farsi intendere « dai bambini che entrano affatto nuovi »<sup>7</sup>. Nessuna difficoltà sussiste poi nell'italiano parlato, che i fanciulli imparerebbero « anche discretamente dopo due o tre anni di scuola ». L'idea dell'ispettore è che la parlata del luogo non sia poi molto diversa dalla lingua, che tuttavia ai ragazzi risulta molto difficile scrivere « con ortografia e senza errori di grammatica »: tale opinione, da cui traspare una certa tolleranza verso la pronuncia locale, risente forse di un clima culturale in cui non viveva ancora una

<sup>3</sup> G. SCARABELLI, *Opinioni di parecchi scrittori su gli studi elementari e specialmente sulla maniera d'insegnare la lingua latina con alcune idee e riflessioni del raccogliatore*, Imola 1824; la citazione è tratta dallo studio di R. BALLERINI, *Alla ricerca di un nuovo metodo* cit., p. 284, e ripropone una parte del titolo di uno dei due capitoli dallo Scarabelli dedicati al dialetto.

<sup>4</sup> Prima che Manzoni, nell'introduzione al *Fermo e Lucia*, osservi che a parlare nel proprio dialetto non si fanno errori, Cesari nota la facilità con cui i fanciulli « nel lor dialetto parlando, sanno il valor delle voci che usano, e le parti dell'orazione, nomi, pronomi, verbi, avverbi, eccetera, le usano tutte [...] Eglino, quando fanno al padre una loro scusa, e domandando checchessia, o checché altro parlano fra di loro, comprendono il valore di ciaschedun vocabolo, e di ciaschedun costrutto, che adoperano; comeché non ne sappiano il nome » (A. CESARI, *Dissertazione sopra lo stato presente della lingua italiana*, Verona 1810, p. 79, citato da M. A. CORTELAZZO, *Dall'abate Cesari a Tullio De Mauro*, *Il dialetto nei libri per le scuole venete*, in *Guida ai dialetti veneti*, V. Padova 1983, p. 89). La teoria didattica del Cesari è posta nel giusto valore, in rapporto ai tempi in cui fu formulata, da F. BRUNI, *Per la linguistica generale di Alessandro Manzoni*, in F. ALBANO LEONI (a cura di), *Italia linguistica: idee, storia, strutture*, Bologna 1983, p. 100.

<sup>5</sup> Sono parole di F. SOAVE, *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole d'Italia*, Venezia 1792, p. 66, citate da M. A. CORTELAZZO, *Dall'abate Cesari* cit., p. 88.

<sup>6</sup> F. DE SANCTIS, *La giovinezza*, a cura di G. Savarese, Torino 1961, p. 30.

<sup>7</sup> G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino 1976, p. 70.

esclusiva norma scolastica fondata su una fonetica fiorentineggiante. Anche nelle scuole di Bologna è rilevato un costante uso dell'italiano, per la prossimità, così dichiara l'ispettore, con la Toscana; ma in questa come nelle altre relazioni si avverte che, in assenza di una preliminare definizione dei due termini in questione, i relatori si lasciano andare a valutazioni soggettive incerte, se non arbitrarie.

Una delle sicurezze da cui muove la scuola postunitaria è tuttavia proprio quella che in ogni caso la lingua usata in Toscana sia naturalmente pura, anzi che ancora più pura sia quella delle campagne, tanto che lo stesso ispettore critica la consuetudine di inviare nelle « montagne lucchesi e pistoiesi » maestri non indigeni, « perché questi non possono non arrecare tra quei popoli gli errori (sia pur pochi) che si ascoltano nella pronunzia degli abitanti delle città »; e si badi che si parla di maestri provenienti da Siena, Pistoia e Firenze! Questa propensione verso una « Crusca di montagna » ha probabilmente le sue radici nelle convinzioni di Jacob Grimm<sup>7</sup> in merito alla regolarità immediata e spontanea della lingua materna, nel senso letterale di lingua di cui sono principali depositarie le madri. C'era difatti il timore che dalla corruzione della pronunzia femminile derivasse « il decadimento del parlare familiare anche ne' maschi essendo che le donne per loro istituto debbano nutrire ed educare fanciulli di ambedue i sessi, e con essi continuamente conversare durante la loro puerile età »<sup>8</sup>.

Dopo queste indagini le istruzioni per i programmi, redatte nel 1867 dal ministro Coppino, suggeriscono di tener conto della reale situazione linguistica degli alunni, e cominciano ad accennare alla necessità che i maestri facciano notare, nella classe terza, « le analogie e le differenze che sono tra il dialetto della rispettiva provincia e la lingua nazionale »<sup>9</sup>.

Su tale confronto si fonda il metodo suggerito nel 1874 da Graziadio Isaia Ascoli: nell'« attrito » tra le due varietà, costantemente confrontate, egli vedeva il fondamento di una didattica produttiva<sup>10</sup>, che però, come egli stesso chiariva nel proporre l'analisi di una frase milanese confrontata con l'italiano, avrebbe richiesto « un'accuratezza singolare e nel libro e nel maestro che l'adopera »<sup>11</sup>. Si ponevano cioè le questioni mai risolte del tutto della preparazione dei docenti<sup>12</sup> e della necessità di libri di testo che per essere adatti a certe esigenze avrebbero dovuto presentare una comparazione grammaticale aderente quanto meno alle realtà delle varie regioni. Era implicita in un'impostazione del genere — sin dal ricorso al concetto di « attrito » — la necessità di insegnare la grammatica affrontando anche il rischio dello « sforzo della mente », dal quale alcuni volevano conservare immuni gli scolari, ma nello stesso congresso l'utilità della gramma-

<sup>7</sup> Sulle teorie di Grimm in merito alla lingua materna e sulla loro diffusione in Italia si veda M. RAICICH, *Lingua materna o lingua nazionale: un problema dell'insegnamento elementare dell'Ottocento*, in AA.VV., *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*, Firenze 1985, pp. 361-62.

<sup>8</sup> G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia* cit., p. 71.

<sup>9</sup> Traggio la citazione da D. BERTONI JOVINI, *Storia della didattica*, Roma 1976, I, p. 184.

<sup>10</sup> La relazione dell'Ascoli, che al congresso bolognese fu letta dal D'Ovidio, si legge in F. D'OVIDIO, *Scritti linguistici*, a cura di P. Bianchi, Napoli 1982, pp. 141-46.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>12</sup> Sulla preparazione « modesta e metodistica, priva soprattutto di senso della storia » dei maestri di età postunitaria insiste M. RAICICH, *Lingua materna* cit.



tica ebbe bisogno di un'ulteriore difesa, peraltro vana, da parte del D'Ovidio. La proposta ascoliana non ebbe molto seguito: forse ad essa si ispirava il dotto bergamasco Antonio Tiraboschi che preparava, nel 1880, un *Abbozzo di una grammatica bergamasco-italiana*<sup>13</sup>. Mentre Giulio Nazari, già lodato pubblicamente dallo stesso Ascoli, lamentava la ridotta affermazione del metodo contrastivo che avrebbe richiesto un libro per ogni dialetto, e aggiungeva: « sarebbe necessario che il Governo ne sollecitasse la pubblicazione »<sup>14</sup>.

In altra direzione procedevano invece i provvedimenti ministeriali, anche se nei programmi per le scuole tecniche sfilati nel 1880 dal manzoniano Luigi Morandi, quando era ministro De Sanctis, sembrava farsi spazio un metodo contrastivo, poiché si incoraggiavano i docenti a far notare le difformità tra dialetto e lingua « non per mettere in dispregio il dialetto, ma per far tesoro di quel fondo più o meno ricco, ma sempre prezioso, che esso ha in comune con la buona lingua »<sup>15</sup>. La generica affermazione di dignità del dialetto, come si vede, si fondeva però sugli elementi comuni, e non sulle differenze, tra questo e la lingua; ciò implicitamente comportava un'attenzione da concentrare quasi esclusivamente sul lessico, più che su tutti gli aspetti della grammatica. In questa interpretazione del metodo contrastivo era in realtà il divario tra le posizioni ascoliane e quelle manzoniane<sup>16</sup>. Se quindi gli auspici del Nazari rimasero inascoltati, si rinforzò invece il sostegno ministeriale a favore dei vocabolari dialettali, tanto che nel 1890 il ministro Boselli, sempre per iniziativa di Luigi Morandi, indisse un concorso per il miglior vocabolario, vinto da un dizionario abruzzese e da uno irpino. L'indirizzo manzoniano è ben evidente nelle istruzioni del bando, dove tra l'altro si prescrive che il lessicografo « di fronte alla parola o alla frase del dialetto deve dare le corrispondenti dell'uso vivo di Firenze »<sup>17</sup>. Più che il confronto si incoraggiava insomma l'abbandono di un termine dialettale per quello fiorentino corrispondente, autorizzando forse una pratica didattica che poteva ridursi allo schema "b non a", secondo il modello normativo in voga almeno dall'*Appendix Probi*. Una tale tendenza veniva peraltro favorita dai programmi delle elementari del 1888 che, ispirati al metodo positivista dell'insegnamento oggettivo, riducevano la didattica della lingua alla sola nomenclatura, limitando tra l'altro l'insegnamento della grammatica e con esso ogni possibile

<sup>13</sup> Ne dà notizia G. BERRUTO, *Lingua italiana, società, scuola*, in *LIE*, I cit., p. 904, nota.

<sup>14</sup> G. NAZARI, *Dizionario vicentino-italiano*, Vicenza 1876, p. 5. Nello stesso anno veniva anche riproposta la seconda edizione di *id.*, *Dizionario veneziano-italiano e regole di grammatica* (1874), Belluno 1876 (rist. anast. Bologna 1986).

<sup>15</sup> Cito da L. COVERI, *Dialetto e scuola nell'Italia unita*, in « *RID* », V-VI (1981-82), pp. 77-97 (p. 83), che colloca il provvedimento sulla « linea ascoliana ». Si consideri invece al riguardo che « la pedagogia dell'italiano realizzata partendo dal dialetto è già chiara a Manzoni » (F. BRUNI, *Per la linguistica generale di Alessandro Manzoni* cit., p. 99), ma in una prospettiva di reciproca autonomia rispetto alla proposta ascoliana.

<sup>16</sup> Tra le quali, nonostante un comune riferimento ad un metodo che partisse dal dialetto, sussisteva un « contrasto [...] notevole », come osserva M. CATRICOLA, *Dibattito linguistico-pedagogico e grammaticale italiano nel primo sessantennio di unità nazionale*, Tesi di dottorato in Linguistica, Università « La Sapienza », Roma 1990, p. 29.

<sup>17</sup> Le istruzioni sono pubblicate da E. MONACI, *Pe' nostri manuali*, in « *Bullettino della società filologica romana* », VI (1919), p. 48.

applicazione del metodo contrastivo. Non stupisce quindi che l'idea, apparentemente innocua in sé, che per designare un oggetto esistesse di necessità un unico modo corretto, da apprendere appunto grazie alla nomenclatura, spianasse la strada ad una sorta di diffidenza verso il dialetto e avallasse quel « sacro orrore » da parte dei maestri di cui fa cenno il Trabalza<sup>18</sup>.

L'orientamento antidialettale raggiunge il culmine nei programmi del 1905. Vi si raccomandava infatti di dare, sin dalla prima classe, « particolare riguardo alla correzione della fonetica dialettale »<sup>19</sup>; nella seconda è previsto che l'alunno impari a raccontare « curando la corretta versione dal dialetto »<sup>20</sup>. In terza si parla di « correzione ragionata degli errori e specialmente delle forme dialettali », mentre, per le altre tre classi, del dialetto, la cui « malerba » doveva essere già estirpata, non si fa più menzione. La realtà però era ben diversa da quella prospettata dai programmi, se è vero che l'inchiesta Corradini, promossa dal ministero nel 1910, accertava che spesso i maestri ancora « usavano in iscuola il dialetto o un misto di dialetto e di lingua letteraria »<sup>21</sup>. Non erano probabilmente queste le condizioni migliori per impostare una didattica fondata sul sereno confronto tra dialetto e lingua, che infatti poteva nella realtà diventare ben altra cosa, come osservava Monaci:

nella scuola elementare, e spesso anche nella media, non si ha per il dialetto che irrisoluzione e disprezzo. Coloro stessi che talvolta si valgono del raffronto dialettale trattando della lingua, spesso fanno questo come fa chi contrappone a un modo corretto un modo errato<sup>22</sup>.

L'irrisoluzione, cui De Amicis riconosceva « valore correttivo »<sup>23</sup>, finiva dunque per colpire il dialetto addandolo soltanto come fonte di errori. Le frasi dialettali erano innanzi tutto da correggere, anche con una bonaria derisione; non aveva dubbi in merito un maestro lucano, che in un opuscolo del 1908 prevedeva per la classe terza, secondo i programmi in vigore, la « correzione di frasi dialettali », raccolte dall'uso degli scolari e bersagliate « garbatamente durante le lezioni di lingua parlata »<sup>24</sup>. Più favorevole al dialetto rispetto ai programmi, il maestro, almeno nell'enunciazione teorica, escludeva che questo « bersagliare » avesse « lo scopo di mandare a picco il dialetto », ma sperava invece che destasse « nel fanciullo la compiacenza di saper dire la stessa cosa in due modi diversi ».

Un atteggiamento positivo verso il dialetto è suggerito in seguito dalle posizioni della filosofia idealista: se ne ha un'anticipazione nel volume di Ciro Trabalza, *Dal dialetto alla lingua* (del 1917), che sembra riprendere il metodo contrastivo di Ascoli, fraintendendone però il senso. Invece di favorire il percorso « dal noto all'ignoto », Trabalza propone un confronto tra un brano letterario,

<sup>18</sup> C. TRABALZA, *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie*, Milano 1903, citato in L. COVERI, *Dialetto e scuola* cit., p. 85.

<sup>19</sup> D. BERTONI JOVINE, *Storia della didattica* cit., I, p. 219.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>21</sup> Citato in T. DE MAURO, *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), Bari 1965<sup>2</sup>, p. 79.

<sup>22</sup> Lettera, datata 1909, a Pasquale Villari, citata in L. COVERI, *Dialetto e scuola* cit., p. 85.

<sup>23</sup> E. DE AMICIS, *L'idioma gentile* (1905), Firenze 1987, p. 37.

<sup>24</sup> A. PESCE, *Del comporre nelle scuole elementari*, Melfi 1908, p. 19.

l'episodio dei *Promessi sposi* di fra Galdino, e le sue traduzioni dialettali (compiute da autori di fama come Di Giacomo) e riportate in appendice. In questo modo il Trabalza cerca di mettere d'accordo il pensiero di Manzoni, Ascoli e Croce, ma in verità la didattica è del tutto svincolata da un uso linguistico reale, e il dialetto è visto non come la lingua di una comunità, ma soltanto come il prodotto di una creazione individuale<sup>25</sup>. Ciò prelude di fatto all'idea che la lingua sia priva di varietà geografiche o sociali, e che debba essere trattata solo dal punto di vista dell'espressione artistica. Anche l'apertura verso il dialetto (o meglio "l'arte dialettale") dei programmi del 1923, voluti dal ministro Gentile e redatti da Giuseppe Lombardo Radice, muove da premesse di questo genere: il dialetto è ricordato non per il suo uso spontaneo, ma ad esempio a proposito di gare «per raccontare in lingua italiana una novellina presentata dal maestro o da uno scolaro nella sua forma dialettale»<sup>26</sup>. Questo orientamento, che dava maggiore spazio al dialetto solo in quanto varietà letteraria, non fu modificato dall'affermarsi del metodo della traduzione in lingua, che suggerì la compilazione di numerosi manuali<sup>27</sup>: molti maestri continuarono ad intendere questo metodo come mezzo per reprimere gli usi dialettali, che furono poi esplicitamente osteggiati dal regime fascista, fino ad essere del tutto ignorati dai programmi scolastici degli anni Trenta<sup>28</sup>. Tra le cause dell'ostilità del regime era il timore che la riscoperta delle tradizioni locali e della specificità culturale dei dialetti — definiti peraltro da Monaci come «le voci dei singoli popoli che formarono la Nazione»<sup>29</sup> — potessero nascondersi aspirazioni di autonomie regionalistiche.

Problemi irrisolti, aggravati da una consolidata resistenza verso il dialetto<sup>30</sup>, si presentano perciò nel secondo dopoguerra ai nuovi estensori dei programmi scolastici. Nei programmi del 1955 per le scuole elementari è del tutto ignorato «il patrimonio linguistico e culturale dell'allievo»<sup>31</sup>, mentre l'idea di una norma linguistica monolitica si spinge fino ad escludere una qualsiasi distinzione tra lingua scritta e lingua parlata:

nella didattica della lingua, ai fini della sincerità dell'espressione, l'insegnante tenga presente che una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto, quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe<sup>32</sup>.

<sup>25</sup> Cfr. M. CATRICALÀ, *Dibattito cit.*, pp. 211-12.

<sup>26</sup> Citato in L. COVERI, *Dialetto e scuola cit.*, p. 87.

<sup>27</sup> G. KLEIN, *La politica linguistica del fascismo*, Bologna 1986, pp. 161-64, ne elenca una settantina.

<sup>28</sup> Cfr. L. COVERI, *Dialetto e scuola cit.*, p. 90.

<sup>29</sup> E. MONACI, *Pe' nostri manuali cit.*, p. 15.

<sup>30</sup> F. BRUNI, *Italiano comune e italiano regionale nella scuola. Riflessioni in forma di lettera al comitato editoriale RID*, in «RID», V-VI (1981-82), pp. 319-26, scrive che anche per i tempi recenti «non è

tanto, o soltanto, questione di atteggiamenti negativi delle classi dirigenti e degli intellettuali (dai quali, almeno in molti casi, sono partite le difese del dialetto): è un rifiuto, per così dire, "dal basso" ad aver ostacolato le intenzioni dei non molti che intendevano percorrere la strada dal dialetto alla lingua» (p. 321).

<sup>31</sup> Citato in L. CORRÀ, *Dialetto e scuola oggi. osservazioni su programmi e libri di testo*, in «RID», V-VI (1981-82), p. 101.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 103.

Una formulazione di questo tipo nega la specificità della lingua parlata e allontana dall'orizzonte scolastico il dialetto. Per di più è sintomatica una norma che ricalca una simile della fine del Settecento: «L'insegnante dia sempre l'esempio dell'uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto»<sup>33</sup>.

Dalla tradizione delle elementari le incertezze di metodo si riflettono sui programmi della scuola media del 1963, in cui il dialetto è visto soltanto come inevitabile fonte di errori di pronuncia<sup>34</sup>, mentre è un dato di fatto che gli insegnanti non potevano fare a meno di osservare e reprimere più o meno radicalmente (senza tuttavia riuscire sempre a spiegarli), nella scrittura come nel parlato, gli errori dovuti ad interferenza tra lingua e dialetto. Nei nuovi programmi delle medie, del 1979, i dialetti vengono finalmente presentati come «aspetti di culture ed occasione di confronto linguistico», ovvero come una «varietà idiomatica da accettare a pieno titolo tra le altre varietà che compongono il quadro multiforme della realtà sociolinguistica italiana d'oggi, con la quale la scuola si deve muovere»<sup>35</sup>.

Il passo in avanti (che in verità riporta la questione allo stato in cui era un secolo prima) in merito al rapporto tra dialetto e didattica della lingua ha fatto riaprire il dibattito teorico sull'argomento, che ha visto tornare in auge posizioni già ottocentesche<sup>36</sup>, dopo decenni in cui il dialetto era stato messo da parte nella scuola. Ma di fronte ad inviti ad affiancare «una riflessione sulle norme costitutive del dialetto» a quella «sul funzionamento dell'italiano»<sup>37</sup>, mancano ancora gli studi descrittivi delle varie realtà dialettali che possano tradursi in efficaci strumenti didattici<sup>38</sup>. Questi ultimi d'altro canto è difficile che possano realizzarsi, poiché l'impostazione contrastiva, che tenga conto semmai anche dell'italiano regionale<sup>39</sup>, richiederebbe per forza lavori di portata, nella più ampia delle ipotesi, regionale, cosa che forse mai si concilierebbe con le esigenze di diffusione nazionale dell'editoria scolastica. Secondo linee già seguite nell'Ottocento qualcuno, come già fece il Nazari<sup>40</sup>, ha prospettato una didattica che parta dall'insegnamento dello scrivere in dialetto prima che in italiano<sup>41</sup>. Se esperimenti

<sup>33</sup> Citato in L. COVERI, *Dialetto e scuola cit.*, p. 91.

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>36</sup> Come dimostra F. BRUNI, *Italiano comune cit.*

<sup>37</sup> L. CORRÀ, *Dialetto e scuola cit.*, pp. 107-8.

<sup>38</sup> Cfr. N. MARASCHIO, *L'educazione linguistica. contributi italiani al dibattito attuale*, in «LN»,

XL (1979), p. 71.

<sup>39</sup> Sull'argomento si veda l'intervento di F. BRUNI, *Italiano comune cit.*, in particolare alle pp. 320-322.

<sup>40</sup> G. NAZARI, *Parallelo fra il dialetto bellunese rustico e la lingua italiana*, Belluno 1873, p. 9, pensa va infatti che in una prima fase dell'insegnamento si dovestero «abituare fanciulli a pensare e a parlare bene nel proprio dialetto», e che in una fase successiva essi dovestero imparare a scrivere in dialetto (cfr. M. CATRICALÀ, *Dibattito cit.*, p. 71).

<sup>41</sup> A. M. MIONI, *Sociolinguistica, apprendimento della madrelingua e lingua standard*, in M. A. CORTELAZZO e L. RENZI (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna 1977, p. 87.

in tal senso si sono dimostrati in qualche caso efficaci<sup>42</sup>, d'altro lato sussiste il problema, più attuale negli ultimi decenni, di come comportarsi con coloro che pur conoscendo solo l'italiano si vedessero impartite lezioni di dialetto. Infatti l'identificazione tra lingua materna e dialetto non è più necessariamente immediata<sup>43</sup>, anche se non è nemmeno vero che il dialetto sia da considerare soltanto un «oggetto da museo»<sup>44</sup>, come apparirebbe dalla tendenza a «folclorizzare una realtà che si ritiene in estinzione»<sup>45</sup>. A quest'ultima opinione si collega anzi un altro luogo comune secondo cui il «vero dialetto» sarebbe parlato ormai solo dai nonni e non più appreso, o solo male appreso, dalle giovani generazioni, con una prospettiva che nasconde il mito di una purezza corrotta in modo irreparabile dalla lingua. Le grammatiche per le medie da parte loro continuano a fare spazio, nella migliore delle ipotesi, solo al dialetto in quanto varietà letteraria<sup>46</sup>, mentre è raro che un libro di testo fornisca agli insegnanti indicazioni su come comportarsi con gli alunni dialettofoni<sup>47</sup>. Inoltre succede che, con un malinteso riferimento alle origini latine (richiesto dai programmi), si proponga perfino di indicare il corrispondente in italiano e nel proprio dialetto di termini colti, astratti o remoti dalla realtà quotidiana, come *pacem, fidem, tenam, elephanem, Iesum, Ionium, iustitiam, comoediam, Sardiniam, Caesarem, Graeciam, gebam, Dianam, Placentiam*<sup>48</sup>.

#### 10. Il libro di grammatica.

Un'altra delle questioni affrontate dalla scuola postunitaria riguardò l'opportunità dell'insegnamento della grammatica: i programmi per le elementari previsti dalla legge Casati, del 1859, raccogliendo l'eredità della scuola latina tradizionale davano molto rilievo all'analisi grammaticale. Dubbi sulla fondatezza di tale tendenza furono espressi nel 1874 dal Congresso dei pedagogisti che, nonostante la proposta ascoliana di un insegnamento grammaticale contrastivo, si concluse con l'invito «ai maestri di non perdere il tempo in un continuo insegnamento teorico grammaticale e nell'esercizio della così detta analisi

logica, ma di spendere il più del tempo assegnato alla scuola nell'esercitare i fanciulli a parlare, a leggere, a scrivere»<sup>1</sup>. La presa di posizione comportava se non altro la necessità di verificare l'efficacia dei libri di grammatica esistenti: nel 1875, per conto del ministero, Ulisse Poggi condusse un'accurata analisi, che gli consentì di suddividere i testi esaminati in quattro gruppi (tradizionalisti, metodisti, radicali, pratico-teorici), cui aggiunse i «ricalculatori» e gli «sbandati»<sup>2</sup>.

I tradizionalisti — tra i quali erano i puristi — si ispiravano all'opera di Corticelli, edita per la prima volta nel 1745 e in uso nelle scuole ancora nel 1876: ogni argomento era da loro trattato secondo una griglia immutabile, fatta di definizioni, classificazione, osservazioni e citazioni, tratte queste ultime dagli *autores*, in primo luogo da Boccaccio, mentre la terminologia adottata era quella della tradizione latina. Sulla definizione e la minuta classificazione (sono elencate circa una trentina di classi di nomi), seguite dagli esempi, si fondavano i metodisti, che abbandonavano il riferimento ai casi latini a vantaggio della classificazione dei complementi. Come per i tradizionalisti lo studio suggerito era soprattutto mnemonico, con l'aggravante, rilevata dal Poggi, che con la loro esuberanza terminologica i metodisti finivano per ridurre «a sen- tieruzzo anche la via più larga»<sup>3</sup>. Dagli schemi e dalle classificazioni rifuggivano invece i grammatici che Poggi definisce «razionalisti radicali»: piuttosto che adagiarsi sulle consuete definizioni e sugli esercizi dell'analisi grammaticale, essi suggerivano di «esercitare gli allievi molto nella sintesi e pochissimo nell'analisi»<sup>4</sup> e incoraggiavano alla produzione di testi invece che alla ripetizione mnemonica delle categorie grammaticali. I teorico-pratici, infine, muovevano dall'idea, sostenuta dal Girard, che il maestro con «poche regole e molti esercizi» dovesse continuare l'opera di insegnamento della lingua intrapreso dalla madre, aiutando gli allievi a riconoscere nella pratica, piuttosto che a definire in astratto, i vari elementi delle frasi e del periodo. Questo metodo fu seguito, tra gli altri, da Raffaello Lambruschini, che fece uso nella sua grammatica del dialogo di tipo galileiano, riscattando lo scolaro dal ruolo del tutto passivo a lui assegnato dalla didattica tradizionale<sup>5</sup>. Lambruschini in ve-

<sup>1</sup> In questi termini la mozione finale del congresso, che si legge in F. D'OVIDIO, *Scritti linguistici cit.*, p. 151. Un censimento della grammatografia del primo sessantennio postunitario è stato curato da M. CATRICALA, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edito dal 1860 al 1918*, Firenze 1991.

<sup>2</sup> Cfr. EAD., *Dibattito cit.*, pp. 52-79.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 54; M. RAICICH, *Lingua materna cit.*, p. 364, ricorda che secondo Agostino Fecia, *Modo di insegnare la grammatica* (del 1847), ivi citato, la proposizione può essere: «positiva, negativa, intera, ellittica, compendiiosa: finale, comparativa, esortativa, imperativa, deprecativa, imprecativa, persuasiva, esclamativa, desiderativa, interrogativa, responsiva; individuale, parziale, universale, semplice, composta e complessa. Questo per la proposizione in generale; seguono poi altrettante e più definizioni per la "proposizione in specie"».

<sup>4</sup> Sono parole di Apollo Sanguinetti (autore nel 1874 di una grammatica) citate da M. CATRICALA, *Dibattito cit.*, p. 63.

<sup>5</sup> La «formula» è di J.-B. GIRARD, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, Paris 1844 (trad. it. di I. Bencivenni, *L'insegnamento regolare della lingua materna*, Torino 1893, p. 12).

<sup>6</sup> In M. CATRICALA, *Dibattito cit.*, pp. 65-66, è presentata la novità del metodo dialogico introdotto da R. LAMBRUSCHINI, *Principi di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa ad uso delle scuole popolari e delle famiglie*, Firenze 1870. Sullo stesso tipo di dialogo «galileiano» è impostato il libro di

<sup>42</sup> Alcuni temi scritti parzialmente in dialetto si leggono in O. SPFIGARELLI (a cura di), *Il dialetto e la scuola*, in M. A. CORTELAZZO e L. RENZI (a cura di), *La lingua italiana oggi cit.*, pp. 335-37.

<sup>43</sup> In alcuni interventi, che tra l'altro non tengono conto di una certa diffusione antidialezionale espressa a volte dagli stessi alunni (cfr. qui la precedente nota 30), si tende forse a generalizzare realtà locali in cui la lingua materna degli alunni è unicamente il dialetto; G. FRAU, *Dal dialetto alla lingua: note in margine a un testo per i bambini friulani del primo ciclo delle scuole elementari*, in AA.VV., *Dal dialetto alla lingua*, Pisa 1974, pp. 63-75.

<sup>44</sup> G. BERRUTO, *Lingua italiana cit.*, p. 921.

<sup>45</sup> L. CORRÀ, *Dialetto e scuola cit.*, p. 106.

<sup>46</sup> A questo riguardo segnalo il volume, destinato espressamente alla scuola, di R. PISANI, *Poesie napoletane per le scuole elementari e medie*, Napoli 1987.

<sup>47</sup> Cfr. G. MASSARELLO MERZAGORA, *Appendice 2. Dialetto e competenza dialettale nei testi scolastici per la scuola dell'obbligo* («Grammatiche»), in M. AMBEL (a cura di), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milano 1982, p. 172.

<sup>48</sup> Sono esempi tratti da G. FITTANO, *Grammatica italiana. Riferimenti all'origine latina e alla storia dell'italiano*, Milano 1977, pp. 47, 49, 51-53, 57-64.

fondato su appositi cartelloni, talvolta preparati dal maestro, come ricorda De Amicis:

Per insegnare la nomenclatura aveva fatto egli stesso un gran numero di cartelloni, nei quali erano disegnati e dipinti con colori chiassosi, e con cert' arte ingenua e precisa, efficacissima sui ragazzi, campi e piazze, interni di case ed officine, con scene relative a tutti i mestieri, animate da molte figure d'uomini e d'animali<sup>14</sup>.

Nei programmi scolastici al lessico era riservato sempre uno spazio privilegiato: di «Esercizi di nomenclatura di cose domestiche» si parlava nei programmi per la scuola elementare unica, del 1867, firmati dal ministro Coppino. Nei programmi di stampo positivista del 1888 la nomenclatura, inclusa nell'«insegnamento oggettivo», procedeva secondo una complessità graduale<sup>15</sup>, dai «nomi e qualità degli oggetti che trovansi nella scuola e dei principali della casa» fino ai settori più specifici, nelle due classi superiori, della geografia o dell'aritmetica. Nella scuola rurale invece, per una differenziazione ritenuta da tutti necessaria, l'insegnamento oggettivo era limitato al mondo già noto allo scolaro:

L'insegnamento oggettivo e gli esercizi di osservazione saranno, quanto al metodo, i medesimi che nella scuola urbana, con questo però che, per la scelta delle cose, il maestro cercherà di adattarlo ai bisogni della campagna e agli usi locali<sup>16</sup>.

Nei programmi del 1894, tra le «Nozioni varie» da impartire nel corso dei cinque anni figurano al primo posto «Nome ed uso degli oggetti più comuni»; seguono, in altre otto voci, più o meno gli stessi contenuti in precedenza trattati nell'ambito dell'insegnamento oggettivo, dalla divisione del tempo, fino ai mezzi di comunicazione e alle principali invenzioni e scoperte.

La nomenclatura, meglio fissata dai manuali di provincialismi o appresa dalla viva voce del maestro, favoriva l'affermazione di un lessico diverso da quello noto agli scolari, secondo una suddivisione in famiglie lessicali, con un metodo già adottato per il latino nelle scuole di grammatica medievali: nella didattica di fine Ottocento il lessico proposto in tutte le regioni d'Italia era quello toscano, coerentemente con la progressiva affermazione della proposta manzoniana. Nello scoraggiare i provincialismi, i manuali tendevano quindi ad escludere tutto ciò che se ne allontanasse, anche a costo di disapprovare tipi lessicali comuni al linguaggio colloquiale di molte regioni. Nel manuale di provincialismi lombardi delle sorelle Errera<sup>17</sup> sono ad esempio scongiurate, in quanto lombardismi, alcune forme che erano e sono tuttora anche provincialismi meridionali. Eccone un breve campione: *cercare per chiedere, fettuccia per maestro, fiocco per nappa, gradino per scalino, lucidare per lustrare (le scarpe), metterci una pezza, pittura per colore, salumiere per pizzicagnolo, salvietta per tovagliolo, signora per professoressa* (e si aggiunga *signorina per maestra*, che era

<sup>14</sup> E. DE AMICIS, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, Milano 1903, pp. 18-19, citato da M. RAICICH, *Lingua materna* cit., p. 373.

<sup>15</sup> D. BERTONI JOVINE, *Storia della didattica* cit., pp. 201 sgg.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>17</sup> T. FOGGI SALANI, *Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera*, in AA.VV., *Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, Pisa 1983, II, pp. 925-98.

la signorina per antonomasia), *tiretto* per *cassetto*<sup>18</sup>, senza contare poi locuzioni tuttora di uso comune, pure già condannate come provincialismi: *fare il buono per essere buono, fare in fretta per sbrigarsi, fare una malattia, fare una figura*, tutti casi nei quali, come può succedere anche oggi<sup>19</sup>, è disapprovato il ricorso ad una forma generica come *fare*, che certo nemmeno nel secolo scorso era estranea alla lingua parlata in Toscana. D'altra parte ad essere proposte come corrette erano anche voci che all'epoca già dovevano sembrare affettate, e oggi sempre più appaiono «toscanismi» improprie, addirittura in certe situazioni evitati, come sensibilmente regionali dagli stessi toscani<sup>20</sup>.

Il mito del vivo toscano e della lingua corretta posseduta per dono di natura da coloro nati nei pressi di Firenze affiora con molta evidenza in scritti di epigoni deamicisiani. Nel 1913 in un manuale, che con brevi racconti poneva in risalto gli errori dei meridionali, è celebrata con notevole retorica la spontanea correttezza dei fanciulli toscani, in specie di alcuni *muratorini* (scoperto il rinvio al *Cuore*), i quali - involontaria ironia di una scuola classista e populista - andavano a lavorare in fabbrica senza aver necessità di imparare una lingua per loro materna:

Eh, caro il mio bimbo - soggiunse il padre - se tu fossi stato questi due anni con me a Fiesole, capiresti la ragione di questa mia insistenza. Là, come ti ho detto altre volte, avevo nella fabbrica certi bambini di otto o dieci anni, che portavano la calce e i mattoni, che a sentirti parlare era un incanto: io ci perdevo delle ore, me li godevo proprio... Che grazia, che pronunzia! a stenografare i loro discorsi, si potrebbero stampare tali e quali, che non ci si troverebbe un errore, neanche a pagarlo un occhio! Capisci bene che il confronto tra te e quei muratorini...<sup>21</sup>

Proprio da De Amicis e dal suo fortunato volume *L'idioma gentile* viene all'inizio del secolo una riflessione - a quanto pare non raccolta - sulla difficoltà di suggerire una soluzione univoca per ogni problema lessicale, e sui limiti della stessa abitudine di rinviare alla norma toscana. Nella prefazione alla seconda edizione (1906) del libro egli narra «un'avventura filologica»<sup>22</sup>, vissuta nel tentativo di indagare di persona (alla maniera di Manzoni) su quale fosse, nell'uso dei Fiorentini, il verbo giusto per indicare il «suono che dà il pan fresco sotto i denti»<sup>23</sup>. Tra le persone interrogate sono anche due cameriere, che, in quanto

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 975-98. Si ricordi, in merito a tipi lessicali comuni a diverse regioni, che Manzoni, in una lettera del 1871 ad Alfonso della Valle, marchese di Casanova, a proposito delle indicazioni ricevute dagli amici fiorentini durante l'ultima revisione del romanzo, dichiarava di aver riscontrato inattesi punti di contatto tra fiorentino e milanese: «tra le locuzioni che mi venivano suggerite, mi toccavano il core in un modo particolare [...] quelle che si trovavano conformi alle milanesi, credute generalmente e anche da me, per poca cognizione dell'Uso fiorentino, pretti nostri idiotismi»; egli accenna inoltre a qualche parola che può essere «c milanese e fiorentina e, credo, napoletana, e forse d'altri idiomi» (citazione tratta da F. BRUNI, *Per la linguistica generale* cit., pp. 100-1).

<sup>19</sup> Cfr. R. SIMONE e G. R. CARDONA, *Strutture teoriche* cit., p. 389.

<sup>20</sup> T. FOGGI SALANI, *Italiano a Milano* cit., p. 997.

<sup>21</sup> E. FRANZETTI, *Gli errori più comuni nei dialetti meridionali. Brevi letture per gli alunni delle scuole inferiori del Mezzogiorno*, Napoli 1913, p. 13.

<sup>22</sup> E. DE AMICIS, *L'idioma gentile* cit., p. 3.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 4.

emissarie della «Crusca popolare», sono ritenute degne di fiducia incondizionata più ancora dell'accademico della Crusca loro datore di lavoro. Nel narrare l'aneddoto, De Amicis riunisce ben undici sinonimi, a dimostrazione del fatto che «se ha ragione chi ci avverte di non fidarci troppo dei vocabolari, non c'è neppure da fidarsi sempre e subito d'ogni fiorentino anche colto, il quale ci dica che certe voci o locuzioni non sono nell'uso di Firenze»<sup>24</sup>. De Amicis non mette in discussione che a quest'uso occorra uniformarsi, ma dà un avvertimento ancor oggi attuale:

In fatti, certi modi sono usati in certe classi sociali, in altre no; molti sono usati da chi esercita certe arti o mestieri, e non conosciuti che da pochi fuori di quelli; altri sono d'uso recente e circoscritto, ma vanno diventando dell'uso comune; e come a ciascuno di noi, nel nostro dialetto, non soltanto parlando con gente del popolo, ma anche con persone della nostra condizione, occorre spesso di sentir parole che non abbiamo mai sentite, e che sono non di meno dell'uso vivo, così accade a Firenze, e in ogni capitale di qualunque lingua<sup>25</sup>.

Queste parole preluderebbero ben per tempo ad un'osservazione diretta e consapevole della variabilità sociale della lingua, e ad un più accorto riferimento al lessico fiorentino. Ma ancora un riscontro con tempi a noi più vicini dimostra la stabilità, per quanto non esclusiva, di alcuni luoghi comuni didattici: valga il caso di una grammatica recente che tra le parole da conoscere presenta *acchioccolato* («aggettivo [...] indubbiamente molto espressivo»), *acclieccare*, *abburattare* e altre simili<sup>26</sup>.

Non si deve però credere che la lingua della scuola postunitaria si unifor- masse con generale coerenza al modello della proposta manzoniana. Nella quotidiana esperienza didattica, come appare dalle contraddizioni di certe grammatiche, doveva senz'altro agire anche l'influenza della lingua arcaica e letteraria con cui gli scolari e i maestri venivano a contatto attraverso le letture. La conferma viene tra l'altro dai quaderni di lingua italiana, risalenti agli anni 1876-1878, di una giovane sulmonese di nome Checchina, che con il suo italiano corrente, ricco di esiti popolari, intreccia il lessico aulico suggerito dal precettore privato per la realizzazione degli esercizi assegnati: ne risultano frasi stridenti come *io riedo da Roma, diede un giuro falso, ho comprato uno spoglio, è molto veglio il tuo cappello, tu sei molto ultore*<sup>27</sup>. Non sembra tale «babele di registri espressivi» l'inevitabile prodotto della didattica pretenziosa di un attardato anonimo aio. Oltre cent'anni dopo un effetto non dissimile è prodotto infatti, per vie diverse, da un esercizio che richiedeva prima la spiegazione di parole in-

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>25</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

<sup>26</sup> Questi suggerimenti, che si leggono in R. VERDINA, *Grammatica della lingua italiana secondo le moderne tecniche didattiche con schede di avviamento alla composizione*, Bergamo 1971, p. 484, sono stati già notati da R. SIMONE e G. R. CARDONA, *Strutture teoriche* cit., p. 388.

<sup>27</sup> P. TRIFONE, *Italiano in Abruzzo dopo l'Unità: gli «esercizi di lingua» di Checchina*, in AA.VV., *Scritti offerti a Raffaele Laporta*, Chieti 1990, pp. 501-2.

<sup>28</sup> *Ibid.*

consuete e poi la composizione di frasi contenenti tali parole, con esiti del tipo *ieri ho visto un baldacchino*<sup>29</sup>.

La lingua proposta dalle grammatiche e dai libri di lettura, con il suo «insieme di arcaismi, termini leziosi o paludati»<sup>30</sup>, per quanto nel tempo si sia leggermente avvicinata alla lingua comune, è quella in genere usata o imitata negli elaborati scolastici, favorita spesso dall'astrattezza dei temi assegnati, nei quali per di più «non si sa perché, per chi e a che fine si scrive»<sup>31</sup>, ed è poi incoraggiata dalle correzioni degli insegnanti e dalla tradizione che vede il tema come «palestra retorica». Si pensi al riguardo al «filone dei temi strappalacrime»<sup>32</sup>, in armonia con quello che è stato definito il «carattere sadomasochistico e cimiteriale» di certa didattica forse non solo ottocentesca<sup>33</sup>, che si tramanda, con poche varianti, da una generazione all'altra di maestri<sup>34</sup>.

Un buon numero di temi scolastici si presenta in ogni epoca come un appello al luogo comune obbligatorio: nel 1888 Raffaello Fornaciari lamentava l'«eccessivo metaforeggiare» degli alunni nello scrivere italiano<sup>35</sup> e nel 1917 Trabalza accennava al «deformante manierismo de' componimenti scolastici»<sup>36</sup>. Tali in-

<sup>29</sup> F. BRUNI, *L'italiano* cit., p. 225.

<sup>30</sup> P. BENINCÀ e altri, *Italiano standard* cit., p. 22.

<sup>31</sup> T. DE MAURO, *Che cosa fare dei temi di italiano?*, in M. A. CORTELAZZO e L. RENZI (a cura di), *La lingua italiana oggi* cit., p. 299.

<sup>32</sup> P. TRIFONE, *Italiano in Abruzzo* cit., p. 502.

<sup>33</sup> G. BINI, *Romanzi e realtà* cit., p. 1210. La vocazione strappalacrime dei temi, forse anche da connettere con una certa letteratura popolare, a ben guardare, non è tanto in contrasto con le reali condizioni di tristezza e di ristrettezza (esemplificate in modo efficace proprio dal Bini) in cui si conduceva la vita quotidiana dei maestri e della scuola italiana negli ultimi decenni del secolo scorso.

<sup>34</sup> Tra i temi presenti nei quaderni studiati da P. TRIFONE, *Italiano in Abruzzo* cit., pp. 502-3, c'è ad esempio questo: «Una giovanetta commise una cattiva azione alla mamma. Quale fu? Come passò la notte questa giovanetta? Appena si alzò la mattina che cosa fece?» Un tema simile è compreso tra i cento suggeriti dal maestro A. PESCE, *Del comporre nelle scuole elementari* cit., p. 23: vi si invita lo scolaro a scrivere una lettera ad un compagno «che con la sua cattiva condotta contrista la povera e vedova madre sua». Dallo stesso elenco di temi (che contiene anche riferimenti alle amarezze dell'emigrazione) si raccoglie questo breve florilegio di «nero» scolastico: «Un forte temporale ed una grandinata distrussero il raccolto della vigna di un vostro condiscipolo»; «Fuggì la compagnia dei tristi, ripeteva il babbo a Costantino. Questi non volle ascoltarlo, ed ora...»; «Piove a dirotto ed un povero bambino si trascina piangendo per le vie fangose» (p. 22); «Ah! fu inseguito e cadde in un fosso»; «Arriva l'allunno alla sua buona mamma, e le narra un caso pietoso di cui egli è stato spettatore nell'andare a scuola» (p. 24); «Il giorno dei morti al cimitero»; «Tutti, chi più, chi meno, hanno dei dispiaceri. Orbene, dimmi quello che ti arrecò maggior dolore» (p. 25); «Un giorno Pierino andò a bagnarsi nel fiume senza il permesso dei genitori, e male gliene incorse»; «La mamma è malata. Adelia, quando tu tredecenne, ne deve fare le veci e sorvegliare le sorelline minori. Come adempie questa difficile missione la buona giovanetta?» (p. 26); «Effetti dell'ubriachezza»; «Raccontate come Amelia, fanciulla buona ed affettuosa, invitata (da chi?) ad un divertimento (quale?), preferisce rimanere in casa a tenere compagnia alla sorellina malata» (p. 27).

<sup>35</sup> R. FORNACIARI, *Metafore di moda*, in «Nuova Antologia», 6 ottobre 1888, p. 594, citato da M. CATRICALA, *Dibattito* cit., p. 46, nota 19.

<sup>36</sup> C. TRABALZA, *Dal dialetto alla lingua* cit., pp. XI-XII; cfr. M. CATRICALA, *Unità d'Italia* cit., p. 406.

clinazioni furono probabilmente consolidate con i programmi del 1923, che includevano la composizione e la scrittura sotto l'etichetta « insegnamenti artistici », con il conseguente inevitabile « nuovo conformismo fondato sul culto degli scarabocchi, sull'enfasi recitativa e su una ripetizione all'infinito di esercizi linguistici convenzionali quanto quelli di prima ».<sup>37</sup> Quando poi alla retorica dei buoni sentimenti si coniugò quella di regime, poteva accadere che nel rispondere alle attese della scuola uno scolaro di ginnasio componesse per i ludi scolastici nei primi anni Trenta un'ode con questo *incipit*: « Sul sommo, eretto contro il sol fulgente, l'chino il capo, le braccia al sen conserte, l'mirando il quadro della grande asceta Ista Mussolini ».<sup>38</sup> Pur orientato verso altre vocazioni sociali (sot-togenero consolidato in scuole di ogni ordine e grado è il tema « sulla droga ») o politiche, il tema scolastico è sempre stato indirizzato alla disquisizione generica, come provano questi argomenti effettivamente assegnati alla fine degli anni Settanta: « Le finalità dell'esistenza umana »; « Il conflitto tra scienza e magia »; « Il coraggio e la vilta »; « Il rapporto tra pensiero e lingua ».<sup>39</sup> Temi di questo tipo confermano che nella scuola non si riesce ancora, in fatto di lingua scritta, a far « considerare e a far scoprire le varie funzioni della lingua e a farne praticare i diversi usi ».<sup>40</sup>

La tradizione del tema a lungo andare ha contribuito a costruire e a sostenere il mito della « ricchezza espressiva »<sup>41</sup> che, evocata spesso dalle grammatiche come se si trattasse di un requisito oggettivamente valutabile, è stata costantemente richiesta come fondamentale caratteristica di componimenti dai quali senz'altro non si poteva pretendere ad esempio un'efficacia comunicativa. Non è escluso tuttavia che negli ultimi sessant'anni la lingua dei compiti scolastici abbia conosciuto una certa evoluzione verso lo stile colloquiale. In elaborati delle elementari degli anni Trenta « a tutti i livelli, lessicale e sintattico, si opta per scelte che stabiliscono uno scarto con la lingua diretta e parlata »<sup>42</sup>, come si vede da questo breve esempio:

Passando da un campo osservai che i buoi erano intenti a tirare il pesante aratro. Mi rivolsi al babbo ed esclamai: che fatica per quelle povere bestie! Il babbo sorrise e mi disse che disimpegnavano così il loro compito.<sup>43</sup>

Nei compiti scolastici di trent'anni più tardi « l'attività di scrivere si costruisce sempre a partire da uno scarto dalla lingua diretta »<sup>44</sup>: si continua a usare *recarsi*

<sup>37</sup> M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari 1981, p. 89.

<sup>38</sup> L. MENEGHELLO, *Fiori italiani* (1976), Milano 1988, pp. 61-62.

<sup>39</sup> Li segnala (riassumendone la formulazione) F. SABATINI, *Crisi della norma e « ricette » semplici*, in AA.VV., *Italiano lingua selvaggia*, Milano 1985 (numero monografico della rivista « Sigma », XVIII), p. 79.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> R. SIMONE e G. R. CARDONA, *Strutture teoriche* cit., p. 391.

<sup>42</sup> M. MONEGLIA, *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Firenze 1982, p. 251.

<sup>43</sup> Da un tema del 27 ottobre 1936, riprodotto *ibid.*, tav. I.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 254.

per 'andare', *intonare un canto* per 'cantare', ma si tollerano anche « moduli propri del livello colloquiale della lingua italiana che sarebbero stati impossibili prima ».<sup>45</sup> La ricerca di una lingua meno artificiosa è anzi consapevolmente incoraggiata in esperimenti didattici come quelli della scuola di San Gersolè.<sup>46</sup> Trascorsi altri vent'anni si registra nei compiti l'immissione più frequente di tratti del parlato<sup>47</sup>, di forme regionali e di lessico colloquiale: ciò può dipendere da una maggiore diffusione dell'italiano parlato, laddove in passato la lingua nazionale era più facilmente identificabile con una varietà esclusivamente scritta e letteraria. Se è vero quindi, che « i bambini degli anni '80 realizzano delle forme scritte sintattiche, e non solo lessicali, di lingua diretta »<sup>48</sup>, è anche vero che la compresenza di varietà regionali o dialettali, di tratti del parlato informale, di prestiti dall'inglese o dai sottocodici burocratico, sportivo o pubblicitario, di onomatopoeie provenienti dalla lingua dei fumetti, ha posto di fatto in crisi un sistema scolastico avvezzo a impartire una sola ed unica norma come corretta e ammissibile, all'improvviso preso d'assalto da usi e funzioni della lingua prima esclusi dall'orizzonte dei compiti scolastici.

Sono perciò aumentate le difficoltà per gli insegnanti, i quali d'altra parte già erano messi a dura prova in precedenza, soprattutto quando cercavano di imporre attraverso le correzioni una norma linguistica non più attuale. Proprio l'analisi delle correzioni apportate ai temi, spesso ingiustificate se non del tutto peggiorative o errate<sup>49</sup>, rese evidente già una ventina d'anni fa che in assenza della vecchia norma puristica certi insegnanti si comportavano da « nostalgici »<sup>50</sup>, e non rinunciavano all'idea che esista un unico e invariabile modo di esprimersi correttamente, modellato semmai non sulla sola lingua letteraria, ma anche su quella della burocrazia o dell'informazione, « nella quale ogni concetto

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Dei componimenti raccolti dalla maestra M. MALTONI (a cura di), *I quaderni di San Gersolè*, Torino 1965, scrive nella prefazione Italo Calvino: « Non ultima caratteristica di questi quaderni è l'assoluta mancanza di smancerie, di quel tanto di bocca tonda, di letterina di Natale, che spesso falsa le scritture infantili » (p. 7).

<sup>47</sup> Cfr. M. MONEGLIA, *Sul cambiamento* cit., pp. 261-68.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 261. Se al principio degli anni Sessanta *I quaderni di San Gersolè* erano il prodotto di una consapevole esperienza didattica innovativa (che prevedeva tra l'altro l'educazione alla precisione), l'immagine dei componimenti scolastici della fine degli anni Ottanta è affidata a M. D'ORTA (a cura di), *Io speriamo che me la cavo*, Milano 1990; questo libro, pur presentandosi in verità come operazione editoriale costruita « al tavolino » (lo stesso D'Orta rivelava di aver personalmente riscritto tutti i temi da lui pubblicati: cfr. « La Repubblica » del 6 maggio 1990), tuttavia riflette, nella ricerca di una didattica sperimentale, una realtà scolastica in cui la spontaneità della scrittura non sarebbe più l'esito di una didattica sperimentale, ma solo il segnale di come gli alunni, in assenza di un insegnamento adeguato, non riescano a progredire rispetto alla propria iniziale capacità espressiva.

<sup>49</sup> La tipologia delle correzioni effettuate, sul finire degli anni Sessanta, da alcuni insegnanti veneti è presentata da P. BENINCA e altri, *Italiano standard* cit.

<sup>50</sup> G. L. BECCARIA, *Italiano antico e nuovo*, Milano 1988, sottolinea che, secondo una tendenza consueta dei corsi di aggiornamento interpretati come luogo in cui si dispensano ricette sicure se non miracolose, gli insegnanti, spesso insensibili ai riferimenti alla variabilità della lingua, richiedono di conoscere soltanto « ciò che è sicuro, uno e immobile » (pp. 250-51).

abbia il suo termine»<sup>51</sup>, tanto che «riemerge chiaramente in veste "tecniche", il vecchio stile aulico raccomandato dalla scuola»<sup>52</sup>. Alla consuetudine già nota si riconducono poi le correzioni che sostituiscono forme di uso quotidiano a vantaggio di parole o perifrasi più ricercate: si hanno perciò «fare il mestiere dell'operaio» per «fare l'operaio», «giaciglio» per «letto», «recati» per «andati», «si coricano» per «vanno a letto», «si adirò» per «si arrabbiò», «inquietare» per «arrabbiare», «trascorrere il tempo» per «passare il tempo», «capitato» per «successo»<sup>53</sup>.

Anche quando si è riconosciuto che tali correzioni erano insostenibili, non sono migliorate le sorti dell'italiano nella scuola; abbandonate certe rigide posizioni normative, dopo tutto comode in quanto poco problematiche, è sembrato a molti che la didattica nella fascia dell'obbligo dovesse limitarsi a prendere atto del modo di esprimersi e del «mondo personale che ogni alunno si è formato negli ambienti pre- ed extrascolastici, senza arricchirli»<sup>54</sup>. Si è di molto ridotta quindi da parte della scuola la proposta di soluzioni alternative agli usi scritti popolari prodotti spontaneamente da non pochi adolescenti<sup>55</sup>, che, a differenza della già ricordata Checchina del secolo scorso, non hanno forse molte probabilità di completare il proprio apprendimento conquistando una lingua scritta diversa da quella immediata e parlata<sup>56</sup>. D'altra parte, pur senza imporre una rigida norma unica, non è detto che la scuola debba rinunciare all'educazione linguistica degli alunni: una educazione alle varietà della lingua e a funzioni e usi diversi non esclude ad esempio che si possa procedere con lo stesso metodo contrastivo suggerito da Ascoli, se è vero che dal confronto tra lingua letteraria e «la scioltezza dell'*Umgangssprache* nascono scintille», cioè ancora quell'*attrito* che può generare «giudizi, parametri, orientamenti»<sup>57</sup>, compresi naturalmente quelli che mostrino «la necessità di saper scrivere, su certi argomenti e per certe funzioni comunicative, con una maggiore semplicità, che può venirci solo dal parlato»<sup>58</sup>. Quel che sembra irrinunciabile in conclusione è che la scuola, messo da parte definitivamente il "parlare come un libro stampato", non rinunci ad insegnare agli scolari che esistono differenze

<sup>51</sup> P. BENINCÀ e altri, *Italiano standard* cit., p. 34.

<sup>52</sup> F. SABATINI, *Crisi della norma* cit., p. 76.

<sup>53</sup> Cito degli esempi riferiti in P. BENINCÀ e altri, *Italiano standard* cit., *passim*.

<sup>54</sup> F. BRUNI, *L'italiano* cit., p. 224.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>56</sup> L'italiano popolare, cui sono riconducibili molti scritti scolastici, può in realtà considerarsi una varietà di transizione, destinata ad essere «sostituita col procedere della carriera scolastica da una varietà più prossima allo standard» (G. BERRUTO, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma 1987, p. 114). Si osservi però che alcuni dei testi antologizzati e commentati da F. BRUNI, *L'italiano* cit., pp. 507-14, sono di studenti universitari ancora incapaci di staccarsi del tutto dall'italiano popolare; non è perciò improbabile che, almeno in parte, anche per attuali studenti delle medie l'italiano popolare non sia sempre una semplice varietà di transizione, ma l'unico e finale traguardo di una limitata competenza della lingua scritta.

<sup>57</sup> C. SENSI, *Ortoglossia e scuola*, in AA.VV., *Italiano lingua selvaggia* cit., p. 26.

<sup>58</sup> F. SABATINI, *Crisi della norma* cit., p. 75.

non neutre tra i tanti modi di esprimersi, indicando ad esempio quali siano le peculiarità dello scrivere rispetto al parlato<sup>59</sup>, e le caratteristiche dell'«italiano dell'uso medio»<sup>60</sup>, che va contrapposto da un lato all'italiano letterario e dall'altro all'uso incolto e popolare.

<sup>59</sup> Alcuni degli errori più frequenti nei temi scolastici sono forse da ricondurre ad un disagio nei confronti della scrittura tipico di chi vive immerso in una cultura dell'oralità, da cui non riesce ad affrancarsi del tutto nemmeno imparando a scrivere. Le caratteristiche proprie della cultura dell'oralità (tra le altre: tendenza alla paratassi, ai discorsi fatti di formule, agli stereotipi, alla concretezza più che all'astrazione) già descritte da W. J. ONG, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, 1982 (trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna 1986), sono produttivamente esaminate in rapporto all'attività didattica da O. G. AZZOLINI, *La fatica di conoscere*, Bari 1991.

<sup>60</sup> Individuato e descritto nelle sue caratteristiche principali da F. SABATINI, *L'«italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in G. HOLTUS ed E. RADTKE (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen 1985, pp. 154-84.