

# TERMINOLOGIA METALINGUISTICA NELLA GRAMMATICOGRAFIA E NELLE PRATICHE SCOLASTICHE POSTUNITARIE

Luisa Revelli<sup>1</sup>

## 1. PREMESSE

Secondo la definizione di Silvana Ferreri<sup>2</sup>, la *riflessività linguistica* è «la possibilità costitutiva delle lingue di offrirsi all'analisi per mezzo delle lingue stesse e di approntare risorse per ogni tipo di attività riflessiva che si renda necessaria per l'impiego delle lingue». L'insegnamento scolastico utilizza tradizionalmente tale possibilità costitutiva facendo riferimento a un metalinguaggio grammaticale che – a prescindere dagli aspetti contenutistici e dalle scelte metodologiche, più o meno variabili nelle diverse epoche storiche, ai differenti livelli scolari e a seconda degli stili d'insegnamento – viene di norma considerato *lingua di lavoro* necessaria per la *riflessione* e per il potenziamento delle competenze linguistiche. Caratteristica della terminologia metalinguistica è però anche l'indefinitezza: significative discontinuità si riscontrano in diacronia, con l'evolvere dei sistemi linguistici e dei modelli adottati per descriverli; ambiguità e incoerenze dovute a polisemie e ridondanze sinonimiche caratterizzano, anche in sincronia e pure negli ambiti specialistici, gli apparati nomenclatori descrittivi di una stessa lingua e, a maggior ragione, di lingue diverse<sup>3</sup>.

A partire da questi presupposti ci proponiamo qui di identificare i logonimi caratteristici del linguaggio grammaticale impiegato nel primo cinquantennio postunitario per l'alfabetizzazione primaria, quindi nelle classi della scuola elementare ampiamente intesa, ossia in essa comprendendo anche le diverse iniziative di *istruzione del popolo* – scuole festive e serali, rurali, popolari – che mettevano a disposizione un'offerta di istruzione di base per una platea il più estesa possibile. Senza ambire a fornire risposte circa l'effettiva opportunità e efficacia dell'utilizzo di una nomenclatura specifica per l'educazione linguistica iniziale, ci proponiamo insomma di censire le etichette assunte e proposte per fare riferimento a concetti, categorie, nozioni descrittive della lingua nazionale e delle sue modalità di funzionamento con scopi di insegnamento formale che

<sup>1</sup> Università della Valle d'Aosta.

<sup>2</sup> Ferreri, 2009: 23.

<sup>3</sup> L'esigenza di disporre di repertori ragionati del patrimonio terminologico grammaticale è sempre più sentita nell'ambito delle scienze del linguaggio, come dimostra la crescente produzione di risorse lessicografiche dedicate, tuttavia tendenzialmente incentrate sulla lingua e la trafia inglese (cfr. Lorenzi *et al.*, 2013). Benché nato in ambito italiano, si presenta invece in veste plurilingue il DLM - *Dizionario generale plurilingue del Lessico Metalinguistico*, che oltre a raccogliere la nomenclatura appartenente a diverse tradizioni scientifiche, antiche e moderne, ha il pregio di essere consultabile on line ([dln.unipg.it](http://dln.unipg.it)).

– in un'Italia ancora in prevalenza dialettale e analfabeta – perseguivano l'indifferibile obiettivo di avvicinare alla lingua nazionale tutti gli italiani.

Nel rilevare i casi di polimorfia o concorrenza all'interno del serbatoio terminologico grammaticale ci proponiamo di verificare anche se quella tendenza alla parcellizzazione nomenclatoria spesso addebitata all'insegnamento grammaticale tradizionale<sup>4</sup> sia rilevabile e documentata, nello specifico spaccato storico preso in esame, anche relativamente all'ambito della scuola di base.

Le fonti considerate sono, in primo luogo, costituite da un *corpus* di grammatiche inscrivibili nella categoria della manualistica scolastica, destinate agli alunni della scuola elementare, inferiore e superiore. Fra le moltissime edite o ristampate entro il primo decennio del Novecento<sup>5</sup> sono qui oggetto di specifica attenzione le trattazioni minori, latamente definibili *di consumo*<sup>6</sup>, eventualmente proposte anche all'interno di *libri sussidiari*, in genere redatte da ispettori scolastici o insegnanti che nella stesura dei testi per loro stessa dichiarazione facevano riferimento alla diretta esperienza didattica come presupposto e come fine<sup>7</sup>. Va osservato che i manuali di questo tipo risultano difficilmente riconducibili a specifici filoni o orientamenti teorici<sup>8</sup>: la necessità di selezionare soltanto alcuni contenuti ritenuti fondamentali per la scolarizzazione di un pubblico infantile e in molti casi altrimenti destinato all'analfabetismo; di finalizzare, quindi, l'insegnamento dell'italiano a scopi di mediazione culturale piuttosto che di vero e proprio acculturamento; di privilegiare canoni linguistici e normativi di matrice spesso spregiudicatamente eterogenea funzionali a principi di iniziazione divulgativa; di impiegare conseguentemente, in esercizi e spiegazioni, modelli pragmatici creati *ad hoc* piuttosto che esempi letterari; queste e altre specificità fanno della manualistica autoprodotta dal contesto scolastico una categoria atipica, che pur nella sua marginalità e rapida obsolescenza deve nel complesso aver contribuito alla costituzione di una varietà d'italiano progressivamente identificabile con quell'*italiano scolastico* destinato a caratterizzare non soltanto gli ambiti educativi per tutto il XX secolo<sup>9</sup>.

Al fine di verificare come e quanto le proposte grammaticali della manualistica trovino effettivo riscontro operativo nelle prassi didattiche è poi presa a riferimento una

<sup>4</sup> Di *esuberanza terminologica* parla De Blasi (1993) cui si rimanda per un inquadramento storico delle questioni, non soltanto grammaticali, legate alla storia dell'insegnamento della lingua nazionale nella scuola italiana.

<sup>5</sup> Per un inquadramento generale si rimanda a Bonomi, 1998 (in particolare p. 83 sgg.); Catricalà, 1995; De Mauro, 2011; Patota, 1990; Serianni, 1990 (*I grammatici*, pp. 64-67). Si concentra sulla grammaticografia dei primi decenni del XX secolo Demartini, 2015.

<sup>6</sup> Scrive Marino Raicich (1983 e 1996) che, specie nei primi decenni postunitari, nel campo della stampa scolastica era significativa la presenza di un'editoria minore «i cui titolari erano tipografi o librai più che editori veri e propri: ad essi più facilmente, specie in provincia, si rivolgeva il maestro e il professore locale che metteva insieme per stamparli i suoi appunti di lezione e pensava di trarne profitto».

<sup>7</sup> Dalla *Prefazione a Maestra*: «Nel compilare questa Grammatica mio scopo principale fu quello di presentarla alle mie scolare onde facilitarne ed accelerarne lo studio risparmiando loro la fatica ed il tempo di scriverla a dettato».

<sup>8</sup> Pur non essendo lì annoverati, gli autori da noi considerati potrebbero essere tendenzialmente inclusi in quello che Ulisse Poggi definisce come «Drappello dei Pratico-teorici» nella classificazione proposta all'interno della sua *Relazione (confidenziale) dell'esame delle grammatiche più o meno adoperate nelle pubbliche scuole elementari* presentata nel 1875 al Consiglio Superiore del Ministero e citata da Catricalà, 1995. All'interno della categoria dei *pratico-teorici* – distinta da quelle dei *tradizionalisti*, dei *metodisti* e dei *razionalisti* – vengono infatti inclusi coloro che «o insegnano o hanno insegnato e i migliori (cioè pochissimi) sanno bene quello che insegnano».

<sup>9</sup> Cfr. Revelli, 2013.

seconda tipologia documentaria: quella rappresentata in esercitazioni e compiti contenuti in un corpus di quaderni di scuola datati tra il 1880 e il 1915 conservati in copia digitale all'interno dell'archivio del Progetto CoDiSV (*Corpus Digitale delle Scritture scolastiche d'ambito Valdostano*)<sup>10</sup>.

Infine, sono tenute presenti le indicazioni dei testi ministeriali del periodo postunitario e quindi le raccomandazioni relative al programma e ai contenuti ritenuti ineludibili nell'educazione linguistica elementare.

La comparazione delle tre categorie di fonti – condotta attraverso un approccio quali-quantitativo, ovvero tenendo in cauta considerazione anche alcuni aspetti legati alla frequenza delle occorrenze dei singoli lessemi del vocabolario metalinguistico<sup>11</sup> – si propone in sintesi di verificare l'uniformità e stabilità della nomenclatura impiegata e, seppur per riflesso indiretto, di formulare alcune considerazioni rispetto alla coerenza tra le indicazioni programmatiche nazionali, i contenuti della manualistica scolastica e le prassi di didattica della grammatica concretamente messe in atto nella scuola elementare del primo cinquantennio postunitario.

### Note sulle fonti

– A partire da un *corpus* di 132 documenti disponibili all'interno dell'archivio CoDiSV per il periodo compreso tra il 1880 e il 1915, ai fini del presente lavoro sono stati selezionati cinquanta quaderni attribuiti o attribuibili al livello della scuola elementare e comprendenti al proprio interno contenuti grammaticali. I rimandi ai documenti citati sono forniti tramite una stringa indicante la datazione seguita, fra parentesi quadre, dall'indicazione del codice numerico di catalogazione della copia digitale del documento, liberamente consultabile all'indirizzo web [www.codisv.it](http://www.codisv.it).

– Per i rimandi alla manualistica<sup>12</sup> sono introdotte le seguenti abbreviazioni:

AeC = A. e C., *Nuovo Corso di Compiti di lingua italiana con brevi regole di grammatica per le scuole elementari superiori maschili e femminili in conformità dei vigenti Programmi Governativi*, terza edizione, Torino, G. B. Paravia, 1900.

D'Alessandro = Vito D'Alessandro, *Nozioni pratiche di Grammatica, Aritmetica e Geometria, Educazione morale e Istruzione Civile, Geografia, Storia e Nozioni varie. Libro Sussidiario ad uso della terza classe elementare maschile e femminile e delle Scuole serali e festive*, Bari, Ditta Editrice "La Italiana", s.d. [1905] (14<sup>a</sup> ed.).

<sup>10</sup> Il Progetto CoDiSV, nato nel 2004 presso l'Università della Valle d'Aosta con scopi di raccolta e studio di testimonianze di scritture infantili relative ai primi centocinquanta anni di scuola italiana, dispone al gennaio 2015 di un archivio composto dalle riproduzioni digitali di più di 1200 documenti (prevalentemente quaderni, ma anche registri, diari, pagelle, ecc.).

<sup>11</sup> Le specificità sociolinguistiche dell'area geografica cui fanno riferimento i quaderni esaminati richiede una certa prudenza nell'interpretazione dei meri dati quantitativi: valutazioni legate alle occorrenze statistiche di singoli lessemi italiani potrebbero, in effetti, risultare fuorvianti per il contesto della scuola valdostana, in cui i contenuti grammaticali erano spesso contemporaneamente veicolati anche dal francese.

<sup>12</sup> All'interno del censimento de *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918* condotto da Maria Catricalà (1991), che conta circa 700 titoli complessivi, trovano riscontro, seppure per opere o edizioni diverse da quelle qui considerate, i testi di AeC, Fontana, Maestra, Menghi, oltre alle grammatiche di autori più noti o autorevoli, come Parato-Mottura, Petrocchi, Puoti e Scavia, qui presi in considerazione a scopo comparativo.

- Fontana = Tullio Fontana [Regio Ispettore Scolastico], *Esercizi grammaticali lessicologici. Lessicologia per le scuole elementari. Parte seconda per gli alunni della 4<sup>a</sup> classe in conformità dei Programmi per le Scuole elementari approvati con R. Decreto 29 Novembre 1894*, Torino, G. B. Paravia, 1898 (2<sup>a</sup> ed.).
- Janin = Rocco Janin<sup>13</sup>, *Un po' di tutto per la Classe Quarta. Libro Sussidiario contenente: Grammatica, Aritmetica e Geometria, Geografia, Storia, Educazione morale e Istruzione civile, Nozioni varie. Con illustrazioni e cartine geografiche colorate. In conformità ai programmi governativi*, Ivrea, Tipografia Viassone, 1914.
- Lavezzari = G. Lavezzari, *Primi elementi di grammatica insegnati agli scolari delle prime classi elementari colle regole principali di pronunzia e di ortografia e con esercizi di lingua*, Milano, Ditta Claudio Wilmant, 1872.
- Maestra = *Grammatica italiana compilata da una maestra elementare ad uso delle scuole*, Milano, Giocondo Messaggi Tipografo Libraio, 1861.
- Mariotti = P. Mariotti, *Lezioni a memoria per la classe terza elementare in forma di domande e risposte, intorno alla storia, geografia, doveri, diritti, grammatica e aritmetica e coi pronti soccorsi in caso di malori improvvisi*, Genova, Stabilimento d'arti grafiche Caimo & C., s.d. [1898] (11<sup>a</sup> ed.).
- Menghi = Giuseppe Menghi [Maestro e Direttore nelle Scuole Comunali di Venezia], *L'artiere italiano. Secondo libro di lettura proposto per le scuole serali e festive*, Torino-Roma-Milano-Firenze, Ditta G.B. Paravia e Comp., 1884 (6<sup>a</sup> edizione).
- Parato-Mottura = Giovanni Parato e Carlo Mottura, *Il piccolo compendio della Grammatica italiana ad uso delle scuole elementari. Nuova edizione riveduta*, Torino, Paravia, 1909.
- Petrocchi 1887 = Policarpo Petrocchi, *Grammatica della lingua italiana per le scuole elementari inferiori*, Milano, Fratelli Treves editori, 1887.
- Petrocchi 1898 = Policarpo Petrocchi, *Grammatica della lingua italiana a uso delle scuole elementari superiori*, Milano, Vallardi, 1898.
- Pozzi = Carlo Pozzi, *L'operaio e l'agricoltore italiano ammaestrato nei primi erudimenti del leggere, dello scrivere e del calcolo con adatti esercizi e modelli*, Torino, Tipografia Locatelli e C., 1880 (6<sup>a</sup> ed.).
- Puoti = Basilio Puoti, *Regole elementari della lingua italiana, prima edizione lucchese fatta sulla XII di Napoli e nuovamente annotata*, Lucca, Tipografia di Giovanni Baccelli, 1850 (1<sup>a</sup> ed. 1833).
- Rigutini = Giuseppe Rigutini, *La unità ortografica della lingua italiana*, Firenze, Paggi, 1885.
- Scavia = Giovanni Scavia, *Nozioni di grammatica italiana ad uso delle scuole elementari superiori. Nuova edizione approvata con Decreto Ministeriale del 1° giugno 1858*, Torino, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Comp., 1858.
- Segalini = Edoardo Segalini, *Nozioni di Storia, Geografia, Diritti-Doveri, Grammatica e Nozioni varie conformi ai nuovi programmi governativi ad uso delle Scuole elementari inferiori maschili e femminili. 8<sup>a</sup> edizione*, Milano, Edoardo Segalini Autore-Editore, 1905.
- Silvestri = Giuseppe A. Silvestri, *Nuova Grammatica Italiana dell'uso moderno insegnata per gradi ed esempi agli alunni ed alle alunne di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementari*, Torino, Direzione del Giornale l'Unione dei maestri e G. B. Paravia, s.d. [1894].

<sup>13</sup> Nato ad Arnad (AO) il 25 novembre 1869, Rocco Janin fu maestro elementare in Valle d'Aosta e autore anche di un sillabario (*Piccoli lavoratori: sillabario a metodo fonico, riccamente illustrato*, Ivrea, Tipografia F. Viassone, 1914) che, come il libro sussidiario qui considerato, sembra aver avuto discreta circolazione anche fuori dai confini regionali.

Tonani = C.G. Tonani, *Grammatica ed esercizi di lingua italiana ad uso delle Scuole Elementari Superiori. In conformità dei Programmi e delle Istruzioni Ministeriali 29 Gennaio 1905 e con l'approvazione delle Commissioni Provinciali*, Saluzzo, Tip. Frat. Lobetti Bodoni, 1909.

Troya = Vincenzo Troya, *Guida pratica per usare con frutto l'Abecedario e Sillabario nelle scuole elementari del professor Vincenzo Troya*, Torino, Stamperia Reale, 1842.

## 2. TERMINOLOGIA METALINGUISTICA NELLA DIDATTICA POSTUNITARIA

Nel corso del primo cinquantennio postunitario i documenti ministeriali volti a definire obiettivi, contenuti e metodi delle attività didattiche da mettere in atto nella scuola elementare si avvicendano con ritmi incalzanti. Ai *Programmi per la scuola elementare* annessi al Regolamento del 15 settembre 1860 e corredati da un apparato di note metodologiche (*Istruzioni ai maestri e commento ai programmi*) segue, nel 1867, un nuovo testo di raccomandazioni (R.D.1492 del 10.10.1867) a loro volta rapidamente superate dai nuovi programmi del 1888 (i cosiddetti “Programmi Gabelli”), integrati a breve distanza dal Ministro Baccelli (R.D. 525 del 29 novembre 1894), e sostituiti, a inizio secolo, dai programmi redatti da Francesco Orestano (R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905), in vigore fino al 1923<sup>14</sup>.

Dal punto di vista dell'educazione linguistica va osservato che i diversi documenti sono accomunati dalla presenza di dichiarazioni di principio che, seppure con una logica interna non sempre priva di contraddizioni, esortano gli insegnanti a proporre i contenuti grammaticali adottando un approccio essenziale, concreto e privo di sterili eccessi nomenclatori, poiché – come affermato sin dalle raccomandazioni del 1860 – le regole grammaticali «vogliono esser semplici e poche, e sempre illustrate da pratici esercizi» e «senza punto fare della nuda analisi grammaticale un esercizio isolato» il maestro «potrà cogliere il destro di mostrarne le utili applicazioni in tutto il corso del suo insegnamento».

Nello stabilire che «l'insegnamento della grammatica, che incomincia nella classe seconda, dev'essere condotto in modo possibilmente pratico» il documento datato 1867 raccomanda che «si esponga con semplicità solo le più fondamentali regole della grammatica» e che «dell'analisi grammaticale si facciano solamente esercizi a voce e non mai per iscritto; e si bandisca in massima la così detta analisi logica, di cui il facile abuso a null'altro riesce che a tormentare senza frutto la tenera età».

Il concetto è ribadito nelle *Istruzioni speciali* (1888) in cui si afferma:

quanto a grammatica invece è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente. A quanto la pratica serva, può vederla ognuno nel fatto, che un bambino di 6 anni la osserva discretamente nel suo discorso, senza averne neppure sentito il nome. Quando il maestro parli la lingua, e non il dialetto, come è suo dovere, e la parli correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come senza pensarvi il bambino l'impara. Certo qualche poco di analisi grammaticale, via via che gli alunni procedono, non si può omettere [...]. Ma l'analisi logica va assolutamente bandita, essendo certissimo che gli

<sup>14</sup> Cfr. De Fort, 1996.

alunni, nulla intendendone, non ne traggono altro frutto che quello di perdere l'amore allo studio.

La perentorietà della posizione viene in parte ritrattata dalle *Integrazioni* del 1894, che in riferimento al passo citato chiosano:

queste raccomandazioni movevano dall'intendimento di bandire dalla scuola abusi gravi, come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte. Ma in alcune scuole fraintesero il concetto e lo svisarono a segno da credere che la grammatica non dovesse aver parte alcuna nell'istruzione elementare: di questo pregiudizio i cattivi effetti durano ancora.

Seppur con maggior cautela, l'approccio metodologico proposto resta comunque incentrato sulla concretezza:

non grammatica, quale insegnamento sistematico di precetti, ma istruzione grammaticale accurata e non interrotta, per mezzo di razionali esercizi e di un'osservazione diretta, sopra i caratteri e le movenze del discorso; non definizioni e ammaestramenti dogmatici, ma regole ben definite e sicure, desunte dalla pratica, per apprendere l'ufficio e il retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo.

L'indicazione di un percorso induttivo viene poi riconfermata nei Programmi del 1905, secondo i quali «il buon maestro farà scaturire dalla lettura, dalla conversazione, dalla accorta correzione di compiti la regola grammaticale, creando con arte casi da cui egli vuole derivare il precetto linguistico».

Pur rimanendo le reali pratiche linguistiche di partenza degli allievi sullo sfondo<sup>15</sup>, appare chiaro che i principi sottesi alle dichiarazioni di principio e alle indicazioni metodologiche presenti nei documenti ministeriali postunitari convergono nell'orientare

<sup>15</sup> Il fatto che l'italiano si configuri dal punto di vista acquisizionale come lingua seconda, quando non decisamente come lingua straniera, viene segnalato nei testi ministeriali come criticità didattica fondamentale soltanto in rapporto ai potenziali errori ortografici. Le *Istruzioni ai maestri* che accompagnano il testo datato 1860 si limitano a precisare che l'insegnante «nel dettare le sillabe e le parole farà sempre in modo che dalla retta e spiccata sua pronunzia i fanciulli possano ben rilevare le lettere doppie e gli accenti, e non incontri che per vizio della medesima abbiano poi a scrivere monche e scorrette le parole», ponendo quindi sin dall'inizio del processo di scolarizzazione l'attenzione sul rispetto della norma ortografica piuttosto che sull'emergenza degli alunni di acquisire un inventario fonologico diverso da quello della lingua materna. Anche quando prendono in considerazione le potenziali divergenze tra il sistema dialettale di partenza e quello dell'italiano i documenti ministeriali assumono, d'altra parte, una prospettiva orientata sulla scrittura di quest'ultimo. In quest'ottica, le soluzioni regionali corrispondono a *difetti di pronunzia* che «il maestro deve badare a correggere, fino dalle prime letture e anzi fino dalla sillabazione [...] e ciò tanto per l'importanza che la precisione e l'esattezza del suono hanno nella lingua parlata, quanto perché questo serve moltissimo di lume nello scriverla. Chi comincia dal pronunciare una parola male, dovrà adoperare doppia fatica per avvezzarsi a scriverla correttamente» (1888): per questa ragione «il maestro che legge e pronunzia male, o, peggio, che adopera abitualmente espressioni dialettali e permette che anche gli alunni ne usino, coltiva difetti, i quali, passando dal linguaggio parlato allo scritto, diventano errori ortografici e grammaticali, che egli più tardi solo con grandissimo stento riuscirà, se pure, a sradicare» (1905).

gli approcci didattici dagli usi alle regole, dalle dimensioni concrete a quelle astratte e anche dall'oralità alla scrittura.

Prospettive di questo tipo trovano riscontri puntuali negli abbecedari o sillabari proposti nelle prime fasi dell'insegnamento<sup>16</sup>, in cui i saperi grafici e ortografici sono veicolati da seppur generiche indicazioni fonologiche e articolatorie e per i quali conseguentemente la dimensione della pronuncia costituisce un presupposto imprescindibile; risultano invece distanti dalle prospettive adottate nelle trattazioni propriamente grammaticali, che anche in presenza di capitoli dedicati all'*ortoepia*<sup>17</sup> sorvolano sull'inventario dei fonemi della lingua italiana per introdurre direttamente le lettere dell'alfabeto.

Così, soltanto Petrocchi (1887) – che addirittura introduce anche nelle grammatiche scolastiche le grafie ortofoniche concepite per le sue opere lessicografiche<sup>18</sup> – illustra e distingue il livello dei fonemi da quello dei grafemi, precisando che «i suoni della nostra lingua, con le vocali aperte e le chiuse, gli *essi* e le *zete* dolci e aspre, sono ventisette; le lettere corrispondenti a quelli sono nell'alfabeto comune ventuna» (p. 1). Per tutti gli altri autori l'oggettiva difficoltà di «proporre in modo inequivoco e oggettivo un concreto esempio di pronuncia 'usuale' [...] davvero presente nell'esperienza diretta di alunni e maestri»<sup>19</sup> si traduce nell'introduzione senza premesse della presentazione diretta dei grafemi<sup>20</sup> che possono includere sbrigative presentazioni della distinzione tra *vocali* – che «fanno suono o voce da sé sole» – e *consonanti*, che «esprimono soltanto le articolazioni, cioè i movimenti della lingua e delle labbra» (Maestra) o che «non hanno voce da sé, né si possono pronunciare se non sono accompagnate da qualche vocale» (Lavezzari)<sup>21</sup> o, ancora, che «non hanno suono, se non sono unite alle vocali» (AeC). Le

<sup>16</sup> La vocazione a un insegnamento pragmatico, basato sulla memoria visiva e uditiva piuttosto che su descrizioni sistematiche e definizioni astratte, costituisce un tratto distintivo dei sillabari, la cui tradizione può dirsi iniziata da Francesco Soave, continuata da Vincenzo Troya e ampiamente coltivata fino alla metà del XX secolo non soltanto nei contesti d'istruzione destinati all'infanzia, ma anche in quelli rivolti a un pubblico adulto, come le scuole reggimentali (cfr. Prada- Sergio, 2011).

<sup>17</sup> Maestra introduce un capitolo dedicato all'*Ortoepia* (pp. 9-30) che comprende, in un continuo intersecarsi dei piani fonetico ed ortografico, la presentazione del «doppio suono delle vocali *e, o*» e del «doppio suono delle consonanti *c, g*» insieme alla descrizione delle regole per la divisione delle parole in sillabe e l'introduzione dei segni d'interpunzione. All'*ortoepia* Silvestri dedica poco più di tre pagine (pp. 82-85) che includono, dopo la presentazione delle lettere dell'alfabeto, le *Regole per pronunciare la vocale E e per pronunciare la vocale O* definite *strette* o *larghe*.

<sup>18</sup> «Per insegnar la pronunzia mi sèrvo dell'accentatura speciale usata già ne' mièi dizionàri, la quale, a scanso di dubbi, è, per servirmi di un paragone, come l'impalcatura in un fabbricato: sèrve per tirarlo su. Finito il fabbricato, si lèva l'impalcatura: terminato lo stùdio della grammatica, si limita l'accentatura a quella dell'uso comune» (dall'*Avvertenza* a Petrocchi 1898). Il *Novo dizionario universale della lingua italiana* di Petrocchi, pubblicato prima in dispense e poi riunito in due volumi (Milano, Treves, 1887 e 1891) fu, tra l'altro, prontamente rielaborato in un'edizione specificamente rivolta al mondo della scuola (*Nuovo dizionario scolastico*, Milano, Treves, 1892). Sull'opera dell'autore in ambito lessicografico e grammaticale cfr. Manni, 2001.

<sup>19</sup> De Blasi, 2004.

<sup>20</sup> Relativamente alle presentazioni e rappresentazioni dell'alfabeto si rimanda all'approfondimento pubblicato in questo stesso numero di "Italiano LinguaDue" (L.Revelli, *Questioni d'abbicò*: pp. 395-415).

<sup>21</sup> Con riguardo ai suoni rappresentati, le consonanti vengono nei testi più approfonditi ripartite nelle seguenti tre categorie: le *mute bi*, *ci, di, gi, pi, qu, ti, ve, zeta*, *il cui nome comincia per consonante*; le *semivocali* *effe, acca, elle, emme, enne, erre, esse*, *il cui nome comincia per vocale*; le *liquide* *elle, emme, enne, erre*, *così chiamate per la loro pronuncia molto scorrevole* (Maestra, p. 12; analogamente Lavezzari, p. 21). Parato-Mottura (p. 3) distingue invece tra «liquide o scorrevoli (*l, r*); nasali (*m, n*); spiranti (*f, s, v, z*), mute (*b, c, d, g, p, q, t*)».

vocali presentate sono sempre cinque: soltanto Maestra e Silvestri precisano che «e, o in certe parole hanno un suono stretto, in altre hanno un suono largo».

Per le consonanti sono forniti riferimenti alla pronuncia nei casi in cui si renda necessario giustificare le ambiguità del sistema alfabetico e quindi presentare le convenzioni conseguenti alla mancata biunivocità di fonemi e simboli. Grafemi polivalenti e sovrabbondanti, simboli diacritici, digrammi, trigrammi e raddoppiamenti vengono allora introdotti attraverso cliché descrittivi piuttosto sfuggenti ma di durevole tenuta in ambito didattico: *dolce* (Parato-Mottura) o *molle* è definito il suono palatale delle affricate, contrapposto a quello *forte e rotondo* (Lavezzari), *duro* (Pozzi) o *aspro e gutturale* (Parato-Mottura) delle occlusive velari; ma gli aggettivi *duro* e *dolce* vengono utilizzati per esprimere anche la qualità del suono, sordo o sonoro, dell'affricata e della fricativa alveolare (Parato-Mottura), che quando seguita da consonante viene invece unanimemente definita *impura* (Puoti; Scavia; Maestra; Rigutini; Segalini; Parato-Mottura).

Di *addolcimento* parla Rigutini nel descrivere la norma ortografica che regola l'utilizzo del grafema *m* davanti a parola cominciante per *b* o per *p* («siccome il suono di queste due labiali è più dolce, così la *n* si dovrà sempre cangiare nel più tenue suono dell'*m*») mentre la pronuncia del digramma *gl* viene descritta come corrispondente al «suono di *l* ammolito».

L'effetto prodotto dalle consonanti *raddoppiate* o *geminate* viene genericamente ricondotto a un «suono più energico» (Parato-Mottura): in alcuni manuali è presente uno specifico capitoletto dedicato al *Raddoppiamento* che riassume le norme che governano l'utilizzo delle geminate e i contesti che ne richiedono l'evitamento, con specifico riferimento all'ortografia (ad es. Parato-Mottura: 8: «da consonante *g* innanzi a *ione* non si raddoppia. Es. *ragione*»).

L'orientamento grafocentrico trapela anche quando gli autori tentano di stabilire relazioni più evidenti tra la dimensione sonora e quella ortografica, che spesso si ingarbugliano: l'appellativo di *mezza lettera* viene attribuito da alcuni all'*h*<sup>22</sup>, che secondo l'abecedario del Troja «non è consonante né vocale; è una semplice aspirazione»; da altri a *q*, a proposito della quale si dice che «non si può pronunciare se non è seguita dalla vocale *u* alla quale è appunto sempre unita» (Maestra) ma senza segnalarne l'equivalenza con *c*.

Esaurito l'inventario delle convenzioni grafo-fonetiche, contenuto fondamentale è considerato quello del numero di sillabe che compongono le parole, classificate secondo questo criterio come *monosillabe*, *bisillabe*, *trisillabe*, *polisillabe*<sup>23</sup>: l'obiettivo didattico è in questo caso quello di informare gli alunni dell'apparato di norme che regolano il trattamento delle parole in fin di rigo, cui possono essere dedicati ampi approfondimenti e tavole esemplificative (ad es. Maestra; Silvestri).

In base alla collocazione della *posa di voce* soltanto alcuni autori citano esplicitamente l'*accento tonico* (*accènto tònico* distinto da *accènto di pronùnzia* in Petrocchi, 1898); per tutti è invece prevista la ripartizione tra parole *tronche*, *piane*, *sdrúcciole* e *bisdrúcciole*.

<sup>22</sup> «L'*H* è considerata da alcuni grammatici, come il *q*, mezza consonante» (Petrocchi, 1909: 14).

<sup>23</sup> Le varianti grafiche che riproducono il raddoppiamento fonosintattico (Lavezzari, p. 23: *bissillabe*, *trisillabe*; Tonani, p. 4: *polisillabe*) – disapprovate già nel periodo postunitario, come evidenzia l'errata corrige posto in calce a Maestra che cita come errore da emendare la forma *polisillabe* sfuggita a pag. 16, n. 38 – scompaiono a inizio Novecento.

Principi accentuali vengono tenuti presenti per la definizione dei *dittonghi*<sup>24</sup>, che alcuni autori distinguono nelle due categorie dei *distesi* «se fanno sentire la maggior posa della voce sulla prima vocale (es, *áura, féudo*)», e dei *raccolti* «se la fanno sentire sulla seconda vocale (es. *ciélo, tuóno*)» (Parato-Mottura: 4)<sup>25</sup>.

Maestra (p. 28) prevede anche lo svolgimento di esercizi di *analisi ortologica di una parola* che non consistono, però, nel pronunciare correttamente il lessema, bensì «nell'indicare: I. il numero delle lettere di cui è composta, II. La loro divisione e suddivisione, III. Il numero delle sillabe ond'è composta, e come da esso si chiami, IV. Le diverse regole a cui appartiene per la sua divisione in sillabe, V. Come si chiami in forza dell'accento tonico».

Le attività di questo tipo documentate nei quaderni non sono mai così sistematiche e approfondite: agli alunni si chiede, al più, di identificare il numero di sillabe in parole date (1899 [656]: *Sottolineare le parole di tre o più sillabe: Le vacanze sono finite, ora incominciano le scuole*) o di spezzarle (1900 [469]: *Scomponete le seguenti parole in sillabe: A-bi-ta-zio-ne, al-le-gri-a, be-ne-fi-cien-za, bu-fe-ra...*); di riconoscere *dittonghi* e *trittonghi* (AeC: 7: *Esercizio orale. Riconoscere nel seguente racconto le parole polisillabe e le monosillabe, i dittonghi e i trittonghi*) o di produrre esempi (1900 [469]: *Trovate [...] 3 nomi dittonghi, 3 trittonghi*; 1902 [1239]: *Scrivete [...] dieci parole in cui entrino dittonghi e dieci parole in cui entrino trittonghi*).

Rispetto all'*accento grafico* (*accento scritto* in Parato-Mottura), alcuni autori si limitano a prevedere l'impiego obbligatorio e generalizzato del solo *accento grave* (*accento tout court*) in fine di parola e, con valore distintivo, nei monosillabi (Scavia; AeC; D'Alessandro), secondo la tradizione modellata sull'uso greco di fatto destinata a protrarsi, pur fra oscillazioni e ricorsive proposte di revisione, fino a Novecento inoltrato<sup>26</sup>.

Introducendo la distinzione tra *è* ed *é*, soltanto Silvestri propone l'inserimento dell'*accento acuto* anche nei polisillabi tronchi terminanti per *-i* e *-u*: tutti gli altri autori che citano il segno lo indicano come facoltativo in corpo di parola negli omografi<sup>27</sup>. Che la segnalazione dell'esistenza di questa soluzione persegua scopi unicamente ricettivi è più o meno esplicitamente chiarito dagli stessi autori (Lavezzari: 23: «Se la posa della voce cade sull'ultima vocale bisogna assolutamente segnare con l'accento grave, negli altri casi si fa uso dell'accento acuto, ma non è necessario») e dimostrato dal fatto che nelle produzioni degli allievi l'accento viene, soltanto e nella migliore delle ipotesi, inserito nelle posizioni obbligatorie e spesso segnato con un semplice tratto pressoché orizzontale che prelude a quell'accento a barchetta (˘) al quale, soprattutto dalla seconda metà del Novecento, tenderanno a uniformarsi anche in ambito scolastico le realizzazioni manoscritte degli altri due segni<sup>28</sup>.

Non compare mai nelle scritture in lingua italiana, benché sia invece ben testimoniato nei quaderni di lingua francese (ad es. 1902 [1239]), l'*accento circonflesso*, da usarsi secondo alcuni manuali «per indicare la soppressione di qualche sillaba nel corpo della parola;

<sup>24</sup> Maestra (p. 252) introduce – peraltro includendola fra i segni d'interpunzione – anche la *dieresi*, precisando che «si sovrappone a un dittongo per pronunciare separatamente le due vocali. Questo segno si usa in poesia».

<sup>25</sup> Analogamente in Puoti, p.10.

<sup>26</sup> Cfr. Migliorini, 1960. Per i progetti di riforma dell'alfabeto, non soltanto in relazione all'uso degli accenti, si rimanda a Maraschio, 1990.

<sup>27</sup> «L'accento acuto si pone sulle vocali non finali di quelle parole che altrimenti avrebbero un diverso significato, come *Ancora* nome per distinguerlo da *Ancora* avverbio, *Bacino*, verbo *baciare* da *Bacino*, nome...» (Maestra, p. 258).

<sup>28</sup> Revelli, 2013: 172-174.

come: *côrre* da *cogliere*, *trârre* da *traere*, *tôrre* da *togliere*» (Silvestri: 88), per «indicare l'ò e l'è aperta come in *ròcca*, *vòlta*, *sêrpe*, ecc.» secondo le spiegazioni di altri (Maestra: 22).

A fianco di quelle relative all'accento, le sezioni dei manuali dedicate all'ortografia espongono sempre le norme d'uso dell'*apostrofo*, descritto come *piccola virgola* (Maestra) o *virgoletta scritta in alto* (Silvestri; Parato-Mottura) e della *lettera maiuscola* (Lavezzari: *majuscòla*), anche detta *iniziale grande* e *lettera grande* (Rigutini; Fontana), tassativa dopo il *punto fermo*<sup>29</sup>.

I casi di polimorfia nella denominazione dei segni paragrafematici (*segni d'interpunzione* in Maestra e Silvestri; *segni della punteggiatura* in Lavezzari)<sup>30</sup> riguardano il *punto domandativo*, *interrogativo*, *di domanda* o *d'interrogazione* (Scavia; Parato-Mottura); il *punto esclamativo* o *d'esclamazione* (Scavia; Lavezzari; Parato-Mottura) o *punto ammirativo* (Maestra; Rigutini); le *virgolette* (Silvestri), definite da alcuni *virgolette marginali accoppiate* in quanto «si pongono al margine di ogni linea quando si riferiscono in un discorso le parole altrui» (Maestra: 26).

Una distinzione funzionale tra *lineetta* e *trattino breve*<sup>31</sup> viene menzionata soltanto da Silvestri (pp. 90 e 93) che distingue tra *lineetta* o *trattino semplice* – da adoperare «quando, riferendosi più passi disparati, si vogliono dividere distintamente l'uno dall'altro» oppure «nelle composizioni a forma di dialogo» e il *tratto d'unione*, «trattolino orizzontale» da usare per spezzare le parole in fin di rigo. In tutti gli altri testi si fa riferimento a un unico segno, di volta in volta denominato *tratto unitivo*<sup>32</sup> o *lineetta di richiamo*, che assolve le funzioni di «dividere più distintamente un concetto dall'altro, e più spesso sta fra il discorso d'una persona e quello d'un altro, condotto in un dialogo: serve altresì a riunire due parole in una e ad accennare che la parola non terminata continua nella linea seguente» (Maestra: 247). L'uso del trattino è peraltro sconsigliato da chi, come Rigutini (p. 47), lo considera una voga francesizzante e ne disapprova l'introduzione nei composti, in quanto «da tal segno e da tal modo di scrittura è aliena per sua indole la ortografia nostra, la quale suol comporre in una sola parola unitamente i due elementi, e scrivere Caposquadra, Capocaccia, Guardacoste, Oltretomba, Vicepretore, ecc.».

Nei manuali più corposi o minuziosi le sezioni dedicate all'ortografia comprendono, infine, la presentazione di alcune rappresentazioni dei fenomeni di fonetica sintattica, che vengono motivati da ragioni di *eufonia* («cioè per suono gradito o per vezzo di lingua»: Maestra: 241) e in genere distinti in casi di *troncamento*<sup>33</sup> e di *accrescimento*. Nella

<sup>29</sup> Nei manuali il *punto mobile* o *mezzo punto* – che d'altra parte nella tradizione grammaticale non aveva mai goduto di grande credito e già a inizio Ottocento mostrava forti segni di decadenza (Antonelli, 2008) – non viene mai citato: benché molto ben tollerate dagli insegnanti, che raramente intervengono a correggere, le numerose occorrenze del punto seguito da minuscola nelle scritture dei quaderni saranno certamente da attribuire a imperizia piuttosto che a scelte intenzionali o stilistiche.

<sup>30</sup> Secondo il *Vocabolario Italiano ortografico. Premessovi un trattatello sull'ortografia italiana* di Giuseppe Banfi (Milano, Editore Giacomo Gnocchi, 1854: XII) l'azione del *puntare*, *punteggiare* può essere indicata con le diciture alternative di *Puntatura*, *Punteggiatura*, *Puntazione*, *Punteggiamento* e i *segni d'interpunzione* o di *punteggiatura* sono il *punto*, il *punto esclamativo*, il *punto interrogativo*, il *puntevirgola*, i *duepunti*, la *virgola*, le *virgolette*, l'*apostrofo*, l'*asterisco*, il *paràgrafo*, la *paréntesi*, la *sgraffa*, la *sgraffa composta*, i *puntini*, la *lineetta*.

<sup>31</sup> Mortara Garavelli, 2003: 36.

<sup>32</sup> «Il tratto unitivo si segna: 1° in fine di una linea quando non entrandovi tutta intiera una parola, se ne porta porzione in quella che segue immediatamente; 2° fra il discorso di una persona e quello di un'altra, specialmente in una serie di domande e di risposte, quando non si torna a capo» (Scavia: 100).

<sup>33</sup> Silvestri (pp. 95-97), che introduce il troncamento nel capitolo dedicato all'apostrofo, giustappone invece ai casi di *accrescimento* quelli di *alterazione delle parole*, attuati «ora per abbreviare le espressioni, ora per evitare l'incontro di suoni aspri – che riescono incomodi alla pronunzia e sgradevoli all'orecchio –, ora per dare maggior garbo alle parole e dolcezza alla pronunzia». Gli esempi citati riguardano principalmente casi

prima categoria vengono fatti rientrare gli esiti dell'apocope e dell'elisione; nella seconda gli usi dell'*-i-* prostetica, di *-d* eufonica e del raddoppiamento sintagmatico<sup>34</sup>. I diversi fenomeni vengono descritti con dovizia di regole ed esempi ma mai denominati: secondo un principio di gradualità, lo stesso Petrocchi evita nelle grammatiche destinate alla scuola elementare l'utilizzo dei tecnicismi (*assimilazione, dissimilazione, epentesi, sincope, crasi, apocope, aferesi, metatesi...*) che invece abbondano nella descrizione *Dei Fenomeni delle parole* contenuta nei suoi manuali per le *Scuole Ginnasiali, Tecniche, Militari*.

Decisamente più specifica e approfondita appare in tutta la manualistica la definizione delle categorie e sotto-categorie della classica tassonomia grammaticale: seppure variabile, il livello di approfondimento proposto appare quasi sempre sovradimensionato rispetto a quanto previsto dalle indicazioni ministeriali ed anche dalle concrete proposte didattiche dei maestri.

Pochi sono, in effetti, gli autori che scelgono di presentare soltanto i contenuti ritenuti fondamentali per il pubblico di riferimento. È il caso di Segalini, D'Alessandro e Fontana che nei loro testi rivolti rispettivamente agli alunni delle elementari inferiori, della 3<sup>a</sup> e della 4<sup>a</sup> classe limitano la trattazione a *nomi, articoli, aggettivi, pronomi e verbi*. Più frequentemente, anche quando proposte in forma di agili compendi (ad esempio Lavezzari, 40 pagine totali o Parato-Mottura, 48 pagine) o di porzioni interne a libri sussidiari (Janin), le sezioni dei testi dedicate alle parti del discorso presentano in un unico volume la rassegna completa, che secondo la tradizione all'epoca pressoché definitivamente assestata comprende nove categorie<sup>35</sup>, distinte in *declinabili / indeclinabili* (Maestra, Lavezzari) o *variabili / invariabili* (Silvestri, Janin).

Le denominazioni correnti, sempre scritte con lettera maiuscola, sono quelle di *Nome, Articolo, Aggettivo, Pronome, Verbo, Avverbio, Preposizione, Congiunzione, Interiezione* o più raramente *Interposto* (Maestra, come in Puoti). A ciascuna di esse sono dedicati specifici capitoli di lunghezza mutevole: la presentazione delle singole parti è in genere strutturata attraverso definizioni ed esempi, raramente corredata da esercizi (Fontana, AeC, Tonani). Talvolta l'autore sceglie di esporre la materia secondo il modello dialogico a domanda e risposta: il canone proposto non è però, in questi casi, ispirato ai principi maieutici adottati, ad esempio, nella *Grammatica di Giannettino* del Collodi<sup>36</sup>, ma identifica invece quell'approccio che già Francesco Fuoco ebbe a definire come *perfetto pappagallismo*<sup>37</sup>, esclusivamente finalizzato alla preparazione degli allievi alla successiva

di concrezione («d'unire due parole insieme: *stamane, stamattina, stasera...*») e le varianti ottenute *mutando una vocale in una consonante* (*notaro per notaio*), *mutando una consonante in un'altra* (*servare per serbare*) od anche *mutando il posto di una consonante* (*giugnere per giungere*).

<sup>34</sup> In Parato-Mottura (pp. 8-9) i fenomeni del troncamento sono trattati congiuntamente alla presentazione dell'*apostrofo* (paragrafo *Troncamento e apostrofo*, pp. 7-8).

<sup>35</sup> Così in Scavia; Maestra; Lavezzari, Silvestri; Petrocchi 1909. In Puoti le parti del discorso sono invece dieci, con accorpamento di sostantivo e aggettivo nella categoria del *nome*, separazione di *verbo* e *participio* e permanenza della categoria tradizionale di *interposto* e *ripieno* (cfr. nota 42).

<sup>36</sup> L'espedito dell'impostazione dialogica nell'insegnamento grammaticale, introdotto sin dall'inizio dell'Ottocento e affermatosi con i *Principj di grammatica* di Raffaello Lambruschini (1861), trova uno sviluppo più maturo soltanto alla fine del secolo, quando «le riflessioni sulle tecniche espositive si faranno più profonde e innovative – parallelamente all'affermarsi della pedagogia positivista – e il dialogismo verrà considerato come una strategia in cui insegnante e apprendente rivelino entrambi un ruolo attivo e collaborativo» (Demartini, 2015: 30).

<sup>37</sup> «E qui giova osservare di essersi stranamente confuso il *Metodo dialogico* col *Metodo socratico*. Quello importa, che alla tale dimanda si attacchi tale risposta. In esso la memoria fa tutto, e l'intelligenza non è necessario che vi prenda parte veruna. Variate per poco le parole della dimanda, ed il fanciullo non più vi

esibizione di conoscenze definitorie. Così avviene ad esempio in Mariotti, che propone sequenze di domande e risposte meramente destinate alla memorizzazione di enunciazioni preconfezionate, come nell'esempio seguente (pp. 30-31)<sup>38</sup>:

D. *Che cosa è il Nome?*

R. Il nome è una parola che significa persona, animale o cosa, come: *uomo, gatto, porta, tavolino*, ecc.

D. *Quali sono i nomi propri?*

R. Sono quelli che si usano per le persone, le cose e i luoghi particolari, come: *Pietro, Genova, Italia, Monterosa* ecc.

D. *Come si scrivono i nomi propri?*

R. I nomi propri si scrivono con lettera maiuscola.

D. *Quali sono i nomi comuni?*

R. Sono quelli che si usano per qualunque persona, per qualunque animale o cosa della stessa specie, come: *cittadino, cane, libro, penna*.

Per la categoria del *nome*, la dicitura alternativa di *sostantivo*<sup>39</sup> manca del tutto sia nelle grammatiche che nei quaderni. Gli *accidenti* di minima presi in considerazione nella manualistica fanno riferimento, oltre che a *genere* e *numero*, alla distinzione tra *nome comune* e *nome proprio* (Mariotti; D'Alessandro) o tra *nome di persona, di cosa, di bestia* (Lavezzari; *di cose animate, di cose inanimate, di animale* in Silvestri). Le descrizioni più dettagliate introducono anche la ripartizione tra *astratti* e *concreti* e presentano le principali particolarità dei *nomi collettivi* e *difettivi* (Tonani: *irregolari*). Alcuni autori si spingono nell'ambito della morfologia derivativa, introducendo i concetti di *nome primitivo, derivato* e *composto* ed eventualmente anche i dispositivi dell'*alterazione*, comprensiva di «quattro diverse modificazioni: l'*aumento*, la *diminuzione*, il *vezzo* o la *leggiadria* e il *disprezzo*» (Maestra: 67). Conseguentemente, sono previsti esiti *aumentativi* (Lavezzari; Maestra) o *accrescitivi* (Scavia; Silvestri) o *di ingrandimento* (Parato-Mottura), *diminutivi* o *di impicciolimento* (Parato-Mottura), *vezzeggiativi, dispregiativi* o *peggiorativi* ed eventualmente *avilitivi* (Parato-Mottura, p.14: «dottoricchio, mediconzolo, regaluccio, omiciattolo»). I suffissi dell'*alterazione* vengono descritti come *terminazioni* («terminano in *one, accio, accione, astro* e simili», Scavia: 16) o denominati *particelle* (Maestra) e *desinenze* (Tonani).

Nei quaderni, le attività didattiche dedicate ai sostantivi sono frequenti e prevedono semplici esercizi di identificazione (1891 [161]: *Sottolineare i nomi*), di produzione di esempi con caratteristiche date (1900 [469]: *Scrivete venti nomi di città*; 1902 [1239]: *Scrivete*

risponderà. Anzi se questa variazione mette una rassomiglianza apparente tra essa ed un'altra domanda, si vedrà il fanciullo dare la risposta di questa, e non di quella. Ed ecco in qual modo il *Metodo dialogico* addiviene un vero gioco di parole, un perfetto pappagalismo. Non così il *Metodo socratico*, il quale si propone a via di domande di guidare colui, che risponde ai primi elementi di ogni cosa, spingerlo a scoprire da se medesimo la verità, o a smentire l'errore» (Francesco Fuoco, 1835: 105).

<sup>38</sup> La struttura schematica e ripetitiva accomuna e omologa i manualetti di grammatica impostati per domande e risposte (ad esempio Lavezzari, p. 3: «D. Quali parole si chiamano Nomi? R. Si chiamano Nomi quelle parole che servono a nominare le persone, le bestie e le cose di cui si parla»). D'impostazione maggiormente innovativa è la *Guida* proposta da Troya, che si rivolge agli insegnanti con lo scopo di offrire loro spunti per modelli dialogici effettivamente finalizzati alla progressiva costruzione di consapevolezze e conoscenze negli alunni.

<sup>39</sup> Secondo la tradizione della grammatica greco-latina, per Puoti (p. 11) il nome è *sustantivo* «quando dinota una cosa o una persona» mentre è *nome aggettivo* quando «dinota la qualità o il modo delle cose o delle persone».

*calligraficamente tanti nomi di città, poi tanti nomi di persone quante sono le lettere dell'alfabeto, procedendo con ordine dall'A fino alla Z*), di conversione per genere e numero (1882 [162]: *Mettere al plurale i nomi seguenti: libro, penna, calamaio...*, anche in riferimento a particolarità ed eccezioni, ad es. 1899 [656]: *Mettere al plurale: il bue, un uovo, un dito, il braccio...*) e di individuazione di primitivi e derivati (1899 [222]: *Dite da quale nome primitivo sono derivate le parole seguenti: sartoria, boccone, grembiule...*).

Per ciò che concerne l'*aggettivo* (*adiettivo* in Rigutini), va preliminarmente ricordato che in ambito italiano esso comincia ad essere trattato in modo sistematico come parte autonoma del discorso soltanto nel corso dell'Ottocento, essendo prima universalmente considerato sottoclasse dei nomi<sup>40</sup>. Conseguentemente, il fatto che i manuali scolastici esaminati gli attribuiscono un proprio ruolo svincolato, che ancora Puoti aveva preferito non accogliere, sembra evidenziare una certa propensione all'innovazione.

Rispetto alle definizioni classificatorie<sup>41</sup>, alla categoria dei *qualificativi* – che «esprimono le qualità degli esseri tanto morali quanto fisiche» (Maestra: 59) viene in genere giustapposta quella degli *indicativi* che «indicano di quali e di quante cose si parli» (Segalini, p. 39). Questo secondo gruppo può comprendere al proprio interno un numero di sottoclassi più o meno differenziate a seconda delle scelte dei singoli autori più ancora che delle dimensioni dell'opera. Risultano citate nei manuali più essenziali (ad es. Lavezzari) soltanto le categorie dei *possessivi* e *numerali* o *cardinali*, con l'eventuale aggiunta di *ordinativi* e *dimostrativi* (Fontana), mentre le descrizioni più dettagliate includono anche *indefiniti*, *quantitativi*, *universali*, ripartizioni che rimandano a referenti non del tutto coincidenti. Piuttosto ambigua appare, in particolare, la categoria dei *determinativi*, che per qualcuno si distingue da quella dei *dimostrativi*, comprendendo soltanto i tipi *stesso*, *medesimo* e *altro* (ad es. Parato-Mottura), mentre per altri la include e sostituisce (Maestra). Nella lista più nutrita, fornita da Scavia, entrano anche *partitivi* e *universali*.

Si tratta in ogni caso di classificazioni assenti nelle esercitazioni documentate dai quaderni, che di norma prendono in considerazione soltanto gli aggettivi qualificativi – spesso semplicemente denominati *qualità* (1899 [222]: *Trovate tre oggetti ai quali appartengano le qualità seguenti*; 1899 [656]: *Date 12 qualità fisiche ad uno scolaro poscia 19 qualità morale*) o *attributi* (1900 [469]: *Formate proposizioni che abbiano per attributo le parole dolce, amaro...*) – che gli allievi devono essere in grado di identificare, flettere o assegnare a sostantivi dati<sup>42</sup>.

Maggiormente approfondito nei quaderni appare il livello di conoscenza prevista in relazione ai *verbi*. Alla flessione sono dedicate lunghe sequele di pagine compilative di

<sup>40</sup> Cfr. Scarano, 1999.

<sup>41</sup> Per le insidie classificatorie e definitorie contenute anche nelle grammatiche scolastiche contemporanee – che, ad esempio, «dividono gli aggettivi in qualificativi e determinativi» continuando a tramandare «inalterate distinzioni di dubbia efficacia operativa» (p. 79) – si rimanda a Luca Serianni (2011: 75) che si propone di verificare «se e quanto l'apparato grammaticale (teoria ed esercizi) sia funzionale all'apprendimento della lingua e anche all'addestramento a una riflessione metalinguistica che non sia puramente autoreferenziale» a partire dall'esame di manuali per il biennio e la secondaria inferiore pubblicati nel decennio 1998/2009.

<sup>42</sup> Ad es. 1882 [162]: *Volgere al maschile e al plurale gli aggettivi seguenti; Riconoscere gli aggettivi qualificativi sottolineandoli; Aggiungere tre o quattro aggettivi qualificativi ai seguenti nomi*; 1885 [160]: *Troverete gli aggettivi che convengono ai nomi seguenti: Dio onnipotente, padre laborioso, bambino savio*; 1900 [469]: *Aggiungere tre o quattro aggettivi qualificativi ai seguenti nomi*; 1902 [1239]: *Dati i seguenti aggettivi, usarli in acconcie proposizioni: verde, amaro, valoroso...*

paradigmi<sup>43</sup> ispirate al principio secondo il quale «coniugare il verbo è recitarne per ordine tutte le voci, variandone la desinenza secondo il *modo*, il *tempo*, la *persona*, il *numero*» (Parato-Mottura: 26). In quest'ambito, l'unica dicitura descrittiva che differisce da quelle poi consolidate<sup>44</sup> è quella di *soggiuntivo* per *congiuntivo*<sup>45</sup>, che prevale nei manuali (Scavia, Silvestri; Segalini; Parato-Mottura; Tonani) così come nei quaderni (1882 [162], 1884 [159], 1885 [160], 1888 [595], 1891 [161], 1894 [862], 1899 [222], 1906 [1234]) ancora nel primo decennio del Novecento. Per converso, soltanto Lavezzari include nel congiuntivo il condizionale, secondo la precedente tradizione grammaticografica italiana ed europea<sup>46</sup>.

Soprattutto nei quaderni successivi alle raccomandazioni del 1888, che a proposito dei verbi precisano «che però non gioverà mai far coniugare da soli, anziché comprendendoli in una proposizione», le consegne degli esercizi vengono formulate con espressioni del tipo *Coniugare i tempi semplici del verbo dovere guadagnarsi il pane col sudore della fronte* (1885 [160]); *Coniugare il verbo avere coi seguenti complementi in tutti i tempi del modo indicativo: Io ho bottega tu hai danari colui ha famiglia* (1888 [595]); *Coniugare i verbi seguenti cambiandoli ad ogni persona: Copiare lettere...* (1894 [862]).

Benché già nelle *Istruzione ai maestri del 1860* sia previsto che a partire dalla terza classe il maestro «nella coniugazione dei verbi irregolari d'ogni ragione faccia notare i verbi riflessi<sup>47</sup>, gli impersonali<sup>48</sup> e i difettivi, la maniera di dar la forma passiva ad un verbo» i contenuti dei quaderni fanno riferimento soltanto alle categorie di *modo*, *tempo*, *persona* e *numero* applicate ai classici verbi *attributivi* regolari, come *amare*, *temere*, *sentire*. Nella documentazione grigia mancano quindi, del tutto o quasi, occorrenze di etichette basiche come *ausiliare* (ma cfr. invece 1914 [173]), *transitivo* e *intransitivo*, *attivo* e *passivo*<sup>49</sup>, che pure le grammatiche propongono abbastanza sistematicamente.

Nella definizione dei *pronomi di persona* l'ordinale è preferibilmente posposto (*di persona prima*, *di persona seconda*, ecc. in Parato-Mottura: 19 sgg.). Ai pronomi sono dedicati nei quaderni esercizi di identificazione (1891 [161]: *Sottolineare i pronomi*), completamento (1900 [601]: *Mettere i pronomi mancanti nel seguente esercizio*; 1914 [173]: *Trascrivere le seguenti frasi sostituendo ai punti il pronome appropriato*), sostituzione (1900 [601]: *Sostituire nel seguente esercizio il pronome te alla parola tu*), classificazione (1899 [222]: *Dite la natura dei pronomi che si trovano nei seguenti esempi*) e produzione (1908 [725]: *Formate delle proposizioni coi seguenti nomi e pronomi*; 1906 [1234]: *Con alcuni pronomi di persona 1<sup>a</sup>, alcuni di persona 2<sup>a</sup> ed alcuni di persona 3<sup>a</sup> fate altrettante proposizioni*). Ben testimoniate nelle esercitazioni manoscritte sono anche le attività di conversione dei pronomi allocutivi finalizzate a esercitare gli allievi al

<sup>43</sup> Ad es. 1882 [162], 1884 [159], 1885 [160], 1888 [595], 1891 [161], 1894 [862], 1899 [222], 1914 [173], 1915 [163].

<sup>44</sup> Assente nelle grammatiche e rara nei quaderni (ma 1894 [862]) è la variante *passato remoto* per *passato remoto*.

<sup>45</sup> *Congiuntivo* invece in Puoti, Maestra, Lavezzari, D'Alessandro, Janin.

<sup>46</sup> Cfr. Sgroi, 2004.

<sup>47</sup> Preferiscono la denominazione di *verbi riflessi* Lavezzari, Silvestri e Parato-Mottura, mentre Janin (p. 57) e altri impiegano *riflessivi*.

<sup>48</sup> L'etichetta di *unipersonali* viene impiegata da Silvestri 1894 (p. 69) in riferimento a «certi verbi difettivi che si coniugano solamente nella terza persona», presentati distintamente dagli impersonali. Sono citati nella categoria degli *unipersonali* verbi come *piovvere*, *balenare*, *folgorare*, *tuonare*, *lampeggiare*, *nevicare*, *abbuiare*, *annottare*, *grandinare*; nella classe degli *impersonali* «certi verbi che non hanno soggetto personale. Esempio: *disconviene*, *torna bene*, *tocca a me*, ecc.».

<sup>49</sup> 1888 [595]: *Derivare dai seguenti verbi i participi attivi e passivi e gerundi semplici ed i composti. Amare: amante amato amando avendo amato...*; 1904 [1240]: *Date la forma passiva alle seguenti proposizioni: Il gatto mangia i topi...*

rispetto delle norme di accordo e di cortesia nel *dare del tu, del lei, del voi* secondo le consuetudini sociali e pragmatiche dell'epoca<sup>50</sup>.

I pronomi rappresentati sono comunque sempre quelli *di persona*, mentre mancano del tutto proposte descrittive o di analisi del *pronome relativo*, che nelle grammatiche scolastiche viene denominato almeno fino agli anni Venti del Novecento come *congiuntivo* in relazione alla funzione di «congiungere una proposizione al nome o pronome» cui viene fatto riferimento (Parato-Mottura: 23; analogamente Scavia; Silvestri; Tonani; Janin, ma *pronome relativo* in Puoti e Maestra).

Le attività scolastiche sono poi occasionalmente rivolte ad allenare gli alunni all'uso degli *articoli*, descritti dalle grammatiche scolastiche come *particelle* (Maestra; Lavezzari; in Puoti: *particelle declinabili*) o *parollette*<sup>51</sup> (Silvestri; Fontana; AeC; Parato-Mottura) o *paroline* (Mariotti) «che si mettono innanzi ai nomi e concordano con essi nel genere e nel numero» (Segalini, p. 37). Le testimonianze dei quaderni fanno prevalente riferimento agli *articoli determinativi*, che devono essere premessi a sostantivi regolari (1882 [162]: *mettere l'articolo determinativo ai seguenti nomi*) e irregolari (1899 [656]: *Preporre l'articolo determinativo Lo zolfo il fango l'argento lo smalto...*) o convertiti per numero o genere (1882 [162]: *Porre al plurale gli articoli e i maschili seguenti*; 1900 [469]: *Volgete al singolare i nomi e gli articoli*)<sup>52</sup>.

Per ciò che concerne le *parti invariabili del discorso*, i testi compiono scelte significativamente differenziate. L'argomento *congiunzioni* manca, ad esempio, in Fontana, Segalini e D'Alessandro. Fra i testi che presentano invece anche questo contenuto, alcuni si limitano a fornirne una definizione distinguendo fra *congiunzioni semplici* e *composte*<sup>53</sup>, a offrire esempi d'uso (Parato-Mottura) ed eventualmente a proporre esercizi di completamento (AeC); altri si addentrano in una ridda di elenchi ed etichette, spesso alternative e concorrenti: così, le *copulative* (Janin, Scavia) possono essere altrimenti denominate *aggiuntive* (Maestra) o *addizionali* (Silvestri); la dicitura *disgiuntive* (che in Maestra comprende *alternative* e *sostitutive* o *surrogative*) si alterna a quella di *aversative* (Janin; Scavia); *cioè, ossia* sono *dichiarative* per Maestra e Scavia, *spiegative* per Tonani; *dunque, perciò, laonde* sono *illative* o *conchiusive* per Maestra, *consecutive* per Tonani, *conclusive* per Janin e Scavia.

Anche per le *interiezioni* classificazioni ed etichette sono passibili di grandi oscillazioni: potendo esse essere «di tante specie, quante sono le varietà di sentimenti o di passioni dalle quali può essere agitato lo spirito umano» (Silvestri: 77), gli autori delle grammatiche più approfondite scelgono, secondo la loro personale sensibilità, quali categorie ed esempi citare, in genere comunque facendo riferimento alle sfere affettive dell'*allegrezza*, della *maraviglia* o *sorpresa*, del *dolore*, del *timore*, dell'*indignazione* o *disprezzo*, dell'*ira*, della *minaccia*, del *desiderio* o *preghiera*.

A categorie semantiche sono ricondotti anche gli *avverbi* (*avverbii* in Maestra), generalmente ripartiti nelle classi dell'*affermazione*, *negazione*, *dubbio*, *luogo*, *tempo*, *maniera* ed

<sup>50</sup> Ad es. *Volgete la seguente letterina al plurale* (1901-1902[177]), *Trascrivete la seguente lettera dando del Voi* (1900[601]). Cfr. Revelli, 2014.

<sup>51</sup> Ma ad esempio Tonani (p. 27): «L'articolo è una parola che si pone dinanzi ai nomi».

<sup>52</sup> Negli esercizi di analisi grammaticale gli alunni sono tenuti a censire anche eventuali varianti apostrofate (1890 [177]).

<sup>53</sup> Secondo Scavia (p. 83) la congiunzione «dicesi *composta* se consta di più parole riunite insieme o disgiunte, come *ossia, oltre che*», tuttavia «alle congiunzioni composte di più parole disgiunte si può anche dare il nome di *modi congiuntivi*». Per Tonani (p. 80) «le congiunzioni formate dall'unione di più parole si dicono *modi congiuntivi*».

eventualmente anche *quantità* (ad es. AeC). Oltre a citare la distinzione tra *avverbi semplici* e *composti*, alcuni autori definiscono *modi o frasi avverbiali* alcune «maniere di dire, formate per lo più da una preposizione e da un nome, solo o accompagnato da un aggettivo» (Silvestri: 75) come ad esempio *alla rinfusa, di mano in mano, a bello studio, a mani vuote, all'erta*, ecc.

Assente nei testi scolastici come nei quaderni risulta la denominazione di *segnacasi* (Puoti) per le *preposizioni*<sup>54</sup>, per definire la funzione logico-sintattica delle quali non si rimanda mai alla declinazione, ma invece alla *relazione* – riferita alle categorie del tempo, del luogo, del mezzo, del fine, ecc. – instaurata con le altre parti del discorso, secondo il principio che «una stessa preposizione segna diverse relazioni; ed una stessa relazione può essere segnata da diverse preposizioni» (Silvestri: 71).

I contenuti relativi alle *parti del discorso*, che occupano di norma le sezioni centrali e più voluminose dei manuali, sono poi richiamati a proposito dell'*analisi grammaticale* (*analisi etimologica* in Maestra<sup>55</sup>), cui alcuni manuali dedicano uno specifico capitolo di presentazione prevedendo che essa consista, secondo la tradizione, nella «classificazione delle parole secondo la loro specie e le varie loro modificazioni» (Scavia: 90). Alcuni autori precisano che «nei verbi bisogna distinguere, oltre la specie e la coniugazione, il modo, il tempo, il numero e la persona; nelle altre parti variabili il genere e il numero» (Silvestri: 78), omettendo indicazioni circa le parti invariabili del discorso; altri, come Maestra (p. 230), prevedono invece che vengano dotati di etichette specifiche anche avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni.

Nel *corpus* di quaderni qui esaminato gli esempi della classica *analisi grammaticale* sono abbastanza rari e svolti secondo differenti livelli di dettaglio che, mancando spesso nei documenti indicazioni relative alla specifica classe di riferimento, è impossibile interpretare come collegate al livello scolare piuttosto che a scelte didattiche dell'insegnante: in [1234] (1906), ad esempio, l'alunna è tenuta a identificare tutte le parti del discorso ma attribuendo a ciascuna soltanto l'etichetta generale; in [117] e [118] (1890-1891) è documentata un'analisi delle caratteristiche principali di articoli, nomi, aggettivi, verbi, pronomi e preposizioni, distinte in semplici e articolate; in [173] (1914; quinta classe) il livello di dettaglio è elevato per le parti variabili ma generico, ossia ridotto all'individuazione della sola macrocategoria, per le invariabili.

Complessivamente, anche negli esercizi di analisi grammaticale si può comunque osservare l'impiego generalizzato delle sole designazioni basiche per nomi, verbi, pronomi e aggettivi, e la mancanza di quelle indicate dai manuali in riferimento alle restanti parti.

Analogo processo di semplificazione si osserva in relazione all'*analisi logica*, che nei quaderni viene talvolta proposta congiuntamente a quella grammaticale (ad es. 1890 [117], [118]) e prevede di norma la sola identificazione di *soggetti, predicati e attributi*, ossia delle categorie considerate fondamentali anche dalle grammatiche scolastiche. In queste

<sup>54</sup> Come fa osservare Giuseppe Polimeni (2014: 23-24), la dicitura di *segnacaso* viene abbandonata anche nelle *Regole ed Osservazioni della lingua italiana* di Salvatore Corticelli (prima edizione a Bologna, Lelio dalla Volpe, 1745) nella ristampa datata 1856 ed espressamente riveduta «ad uso delle scuole», ristampa che a un secolo dalla sua redazione «dimostra di essere uno dei repertori della grammatica toscana più diffusi nelle scuole italiane».

<sup>55</sup> «L'analisi etimologica di una proposizione o di un periodo consiste nell'indicare I. La natura e la significazione di ciascuna parola, cioè a qual parte del discorso essa appartenga. II. La suddivisione delle parti del discorso stesse, ciascuna secondo l'ufficio proprio. III. Le variazioni a cui sono soggette le parti declinabili» (p. 229).

ultime il *predicato* può essere denominato semplicemente *verbo* (ad es. Scavia; Silvestri), eventualmente distinto in *nominale* e *verbale* (AeC; Parato-Mottura; Tonani) o anche etichettato come *attributo* («L'attributo è quello che indica l'esistenza semplice o modificata attribuita al nome, per cui esso è sempre un verbo», Maestra: 261), secondo il modello descrittivo introdotto dalla tradizione portorealista e accolto dalla grammaticografia francese<sup>56</sup>.

I quaderni documentano che, almeno a partire dalla terza classe, può essere prevista anche la capacità di riconoscimento dei complementi, che però – salvo rare eccezioni<sup>57</sup> – è sufficiente l'allievo distingua in *diretti* e *indiretti* (1906 [1234]: *Riconoscere i complementi diretti e i complementi indiretti nelle seguenti proposizioni*). L'adozione di questa ripartizione essenziale trova riscontro anche in alcuni manuali destinati alle elementari superiori<sup>58</sup>, come Parato-Mottura (p. 10), che propone in aggiunta soltanto il *vocativo* come «complemento che serve a chiamare le persone a cui volgiamo il discorso», e AeC (p. 10), in cui si precisa:

Il complemento può essere *diretto* o *indiretto*. Il complemento *diretto*, detto anche *oggetto*, risponde alle domande *chi? che cosa?* fatte dopo il predicato verbale. Es. *Dio punisce (chi?) i malvagi.* – *Il sole riscalda (che cosa?) la terra.* Il complemento *indiretto* risponde alle domande: *di chi? di che cosa? a chi? a che cosa? da chi? da che cosa? dove? quando? quanto? come?* ecc. Es. *Il popolo (di chi?) di Dio vagò (dove?) nel deserto (quanto?) quarant'anni.*

Altri autori introducono invece alcuni dei complementi canonici, sempre definendoli con la formulazione secondo la quale essi «rispondono a una domanda» (Tonani: 12). Così, per Silvestri (pp. 6-7) il *complemento diretto* o *oggetto* risponde alle domande *chi? che cosa?*; il *complemento di termine* ad *a chi? A che cosa?*; il *complemento di agente* o *di provenienza* a *da chi?, da che cosa? da qual luogo?*, mentre «rispondono rispettivamente alle domande: *dove? Quando? Come? Perché? Con chi? Quanto? Con che mezzo?* i complementi di luogo, di tempo, di maniera, di causa, di fine, di compagnia, di quantità, di mezzo, ecc.».

Oltre all'*oggetto*, i complementi citati sono di norma quelli di *specificazione*, *termine*, *agente*, *luogo*, *tempo*, *maniera* (Tonani) con l'eventuale aggiunta del *vocativo* (Parato-Mottura; Silvestri)<sup>59</sup>: si tratta, tutto sommato, di un inventario circoscritto, distante dalle rappresentazioni di pedanteria della tradizione grammaticale pedagogica descrittive di ingombranti e pletoriche classificazioni<sup>60</sup>.

<sup>56</sup> Bouard, Mosca, 2016.

<sup>57</sup> Nel quaderno [168] (1913), presumibilmente appartenente alla classe quinta o sesta, è documentato un esercizio di analisi con identificazione di *complemento oggetto*, *di maniera*, *di compagnia*, *di specificazione*, *di luogo*.

<sup>58</sup> Per tutto il periodo qui considerato i contenuti dell'*analisi logica* mancano del tutto nelle grammatiche destinate alle elementari inferiori, cioè alle classi prima e seconda (ad es. Segalini) e risultano ridotti ai concetti di *soggetto*, *attributo* e *oggetto* nei testi rivolti alle classi terze (ad es. Lavezzari).

<sup>59</sup> Scavia (p. 10), che per i principali complementi fornisce anche il rimando al caso latino (es. *complemento di specificazione* detto già *Caso genitivo*), cita anche i *complementi di quantità*, *compagnia*, *mezzo*, *fine*, *cagione*, *condizione*, precisando tuttavia che «tutti chiamar si possono con un nome comune *Complementi indiretti*» e fornendo poi, negli esempi di analisi svolti (pp. 92-93), la sola distinzione tra complemento oggetto e complementi indiretti.

<sup>60</sup> De Blasi (1993: 413) cita, per il periodo fra le due guerre, la testimonianza autobiografica dell'esperienza scolastica di Marino Raicich, che fa riferimento a ben settantaquattro complementi e a esercizi di analisi logica corrispondenti a «qualche decina di versi ogni giorno».

L'*analisi logica* si iscrive, secondo l'impostazione di alcuni manuali, nell'ambito dell'*analisi del periodo*: in questa prospettiva vengono proposte – spesso attraverso definizioni tanto semplificate da diventare fumose – le nozioni di *frase* («*Dicesi frase l'unione di due o più parole, che diano un senso compiuto*», Silvestri: 79) o *proposizione* («*La proposizione è un giudizio espresso con le parole*», Parato-Mottura: 9) e *periodo* («*Il periodo è un giro di parole, che esprimono un senso compiuto*», Parato-Mottura: 11). I pochi autori che si addentrano in più dettagliate classificazioni (specialmente Maestra) tendono a perdere di vista i differenti livelli d'analisi, smarrendosi in un vortice di definizioni ed esempi di *proposizioni principali, assolute e relative, incidenti o dipendenti o coordinate e subordinate, semplici o incomplete e composte o complesse, complete e incomplete o ellittiche o difettive e implicite, affermative, dubitative, negative, interrogative, esclamative; a costruzione diretta o regolare o naturale e a costruzione inversa o artificiale*: la barabonda terminologica e definatoria è tale da motivare, per sé sola, il mancato accoglimento di questa sezione del programma da parte dei maestri. E, in effetti, soltanto due dei nostri quaderni, entrambi appartenenti al secondo decennio del Novecento, testimoniano l'impiego delle categorie proposte dalla manualistica applicate a concrete attività di analisi (1913 [168]; 1914 [173]: *Noto nei seguenti esempi le proposizioni semplici, le complesse e le composte; Ho distinto in ciascuno dei seguenti periodi la proposizione principale notando, quanto alle altre, se siano coordinate alla principale o subordinate*).

Ben più frequenti sono abordabili esercizi di produzione di *proposizioni* o *periodi* (o *pensierini*, ad es. in 1913 [724]: *Volgete al plurale i seguenti pensiero*; 1914 [24]: *Formare dei pensiero con le seguenti parole*) da svolgere secondo semplici indicazioni date (1899 [222], classe quarta: *A ciascuno di seguenti verbi aggiungere un soggetto od un complemento indiretto facendo una proposizione o un periodo*; 1900 [469]: *Formare proposizioni che abbiano per soggetto le parole seguenti*).

In sintesi e chiusura, tanto a livello descrittivo delle parti del discorso, quanto nei diversi ambiti delle attività di analisi l'intervento degli insegnanti elementari sembra volto a semplificare il quadro concettuale della grammatica tradizionale, indirizzato ad alleggerire l'apparato di nozioni da inserire nel programma e a sfrondate gli apparati nomenclatori ancorché validati dalla manualistica di riferimento.

### 3. CONCLUSIONI

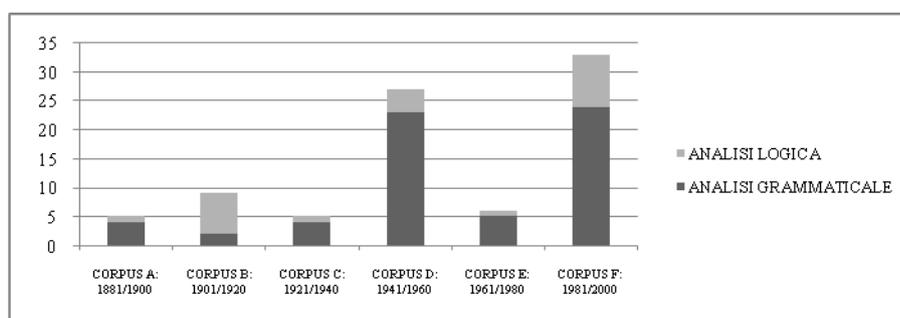
In armonia con le raccomandazioni teoriche dei documenti programmatici ministeriali, le prassi didattiche del secondo Ottocento circoscrivono il syllabo grammaticale della scuola elementare ai soggetti essenziali, evitando – quando non strettamente necessario – il ricorso al metalinguaggio settoriale. Lo stesso termine *grammatica* sembra deliberatamente evitato: tanto nei quaderni quanto nei diari degli insegnanti i compiti assumono normalmente l'etichetta di *esercizi di lingua* (ad es. 1896 [608], 1901 [178], 1899, [222], 1913 [24]). Gli autori dei testi autoprodotti in ambito scolastico sono convinti che lo studio teorico della grammatica sia «per sé poco attraente per i fanciulli che facilmente si distraggono o si annojano nell'esposizione delle sole teorie» (*Prefazione* a Maestra: V) e cercano di rendere la materia più allettante facendo ricorso a modelli reali ed esempi concreti che possano rispondere anche alle esigenze socio-comunicative dei cittadini di uno Stato ancora privo di una lingua nazionale effettivamente condivisa e padroneggiata.

La tendenza all’evitamento degli eccessi teorici emerge in modo esplicito in un *giornale* redatto da un insegnante della *scuola normale* (1908-1909 [44]) che – nel formulare i giudizi sugli aspiranti docenti – disapprova un tirocinante che in una classe quarta «insiste molto sulla definizione dell’aggettivo. Spiega i gradi dell’aggettivo» e un altro che, nel medesimo livello scolare, «sbaglia metodo da principio: invece d’insegnare praticamente l’ufficio della congiunzione nel discorso, mediante esempi, lo spiega astrattamente, e solo dopo questa spiegazione astratta dà degli esempi».

Appare molto probabile che – più che a intenzionale adeguamento alle prescrizioni dei documenti programmatici ministeriali o a consapevole adesione a principi teorici antigrammaticalisti<sup>61</sup> – le scelte minimaliste dei maestri della scuola elementare postunitaria siano da imputare a ragioni pragmatiche e circostanziali, da un lato correlate al pubblico eterogeneo, spesso dialettologo e discontinuo nella frequenza delle lezioni; d’altro lato dipendenti da probabili lacune della stessa parte docente, che – in molti casi priva di un’adeguata formazione – evitava quindi gli eccessi di tecnicismo anzitutto per motivi di forza maggiore. Di fatto, l’insegnamento grammaticale nella scuola elementare postunitaria risulta dispensato dagli eccessi delle prassi classificatorie considerate paradigmatiche dell’insegnamento tradizionale, evidentemente riservate al corpo docente più selezionato e al pubblico privilegiato degli ordini di scuola superiori.

È però sufficiente guardare ai decenni successivi per constatare come la didattica sia andata estendendo anche alla prima alfabetizzazione i propri apparati. Le curve diacroniche di andamento di espressioni come *analisi grammaticale* e *analisi logica* (grafico 1) e dei termini basilari per denominare le parti del discorso (grafico 2) consentono di registrare nel lessico di frequenza dell’italiano scolastico basato sugli spogli dei quaderni dell’archivio CoDiSV<sup>62</sup> una debole intensificazione delle occorrenze nel primo ventennio del Novecento, una decisa impennata collocata nel periodo postbellico e postcrociano, un’improvvisa flessione parallela alle istanze di innovazione didattica degli anni Sessanta-Settanta e un successivo, evidente picco nell’ultimo quinto di secolo:

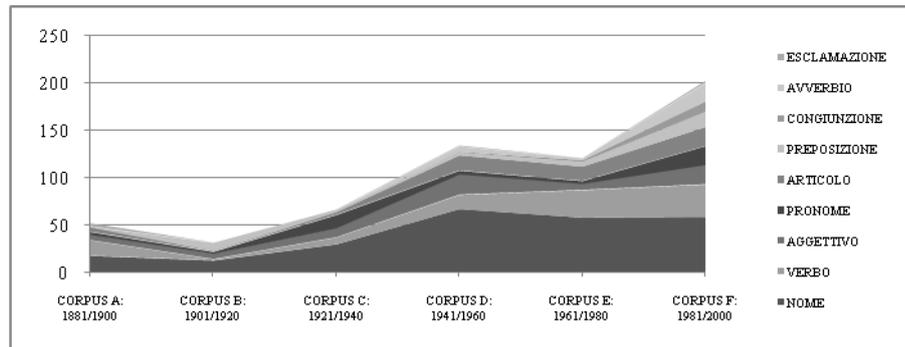
Grafico 1: *Analisi grammaticale - analisi logica: andamento diacronico nel corpus CoDiSV*



<sup>61</sup> Afferma Ciro Trabalza, nell’*Introduzione* alla sua *Storia della grammatica italiana* (1908, Milano, Hoepli: 2): «La grammatica ha perduto ogni importanza negli animi di tutti, anche di coloro che non fan professione di filosofo. Anzi, quegli stessi che l’insegnano, non mancano d’avvertire che non con la grammatica s’impara a scrivere, ma col tener vigile lo spirito all’osservazione, alle impressioni della vita, e che lo studio di essa non va fatto sistematicamente, ma praticamente sugli scrittori, che soli possono formare il gusto e l’abito del retto parlare».

<sup>62</sup> Il lessico di frequenza CoDiSV – basato sull’italiano proposto dai maestri attraverso consegne degli esercizi, titoli di componimenti, dettati, ecc. estratti da 150 quaderni di scuola elementare distribuiti in modo bilanciato in sei ventenni, dal 1881 al 2000 – fa riferimento a un *corpus* di 152.151 occorrenze corrispondenti a 18.898 forme e 11.751 lemmi (Revelli, 2013).

Grafico 2: *Parti del discorso: andamento diacronico nel corpus CoDiSV*



Oltre a legittimare l'affermazione definitiva di alcune espressioni a detrimento di altre prima privilegiate (*frase per proposizione, punteggiatura per interpunzione, esclamazione per interiezione, accrescitivo per aumentativo, contrari per contrapposti, sinonimi per doppianti, ecc.*), soprattutto l'ultimo trentennio del Novecento vede poi imporsi nella manualistica «un fastidioso orecchiamento del nuovo (...) che spesso si risolve in mero terminologismo»<sup>63</sup>: se la nomenclatura mutuata dalle teorie strutturaliste e i modelli della grammatica valenziale trovano spazio principalmente nell'ambito della scuola secondaria, si impone invece sin dalle prime classi elementari la presenza di tecnicismi prima assenti (*digramma*<sup>64</sup>, *prefisso*, *suffisso*, ecc.), in molti casi legati a modelli d'analisi ispirati alle teorie della comunicazione (*linguaggio non verbale, linguaggio iconico, linguaggio gestuale, decodificazione, mittente, destinatario, ecc.*) in un quadro di crescente esibizione microlinguistica (*enunciato minimo o nucleare, espansione, ecc.*)<sup>65</sup> e di aumentato interesse per la descrizione minuziosa di fatti e fenomeni della lingua precedentemente tralasciati o osservati in una prospettiva semplificata o generale<sup>66</sup>.

In conclusione – malgrado le rappresentazioni comuni dell'insegnamento tendano a dipingere con curve declinanti scenari di progressivo impoverimento dei programmi di grammatica (e un parallelo, conseguente calo dei saperi) – un'analisi comparativa di testi e quaderni di fine Ottocento e fine Novecento mette invece in luce, per lo specifico caso della scuola elementare, un'intensificazione della didattica grammaticale nel più recente

<sup>63</sup> Serianni, 2011: 74. Osserva Alberto A. Sobrero (1997: 500) che a partire dall'ultimo ventennio del Novecento leggi di mercato tarate sulle esigenze di un «insegnante medio prevalente» hanno condotto l'editoria scolastica a produrre testi di grammatica al contempo generalisti e ipertrofici, basati sulla tecnica dell'accumulo di nozioni per cui «la grammatica descrittiva e normativa si somma al più moderno discorso delle 'varietà di lingua'; la dimensione diacronica tradizionale (etimologie, storie di parole) si somma alla variazione diafasica e diastratica; la stilistica alla sociolinguistica, un pezzetto di grammatica cognitiva a un pezzetto di grammatica testuale, ecc. in modo che, nell'abbondanza, ogni insegnante possa ritagliare il 'pezzo' che preferisce, senza dover neppure scoprire le sue posizioni».

<sup>64</sup> Ad es. in *Luna rossa. Schede di lingua italiana per le classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>*, Torino, Editrice Piccoli, 2000: *Il digramma gl* (p. 51), *il digramma sc* (p. 52), *il digramma gn* (p. 53); in *Parole da leggere, scrivere, gustare per la classe 3<sup>a</sup>*, Bologna, Nicola Milano, 1999: *Completa le seguenti parole scrivendo i digrammi che mancano* (p. 143).

<sup>65</sup> Ad es. in *Modulo per la classe 3<sup>a</sup>. Lettura, scrittura*, Torino, Editrice Piccoli, 1997, pp. 26 sgg.; *Luna rossa. Percorsi di lettura e riflessione linguistica per la classe 4<sup>a</sup>*, Torino, Signum Scuola, 2002.

<sup>66</sup> Nell'ambito dell'analisi logica si introduce, ad esempio, la distinzione tra complemento di *tempo determinato* e *tempo continuato*; per il *complemento di luogo* la ripartizione tra *stato in*, *moto a*, *moto da* e *moto per* (cfr. 1990 [684] classe 5<sup>a</sup>; *Un mondo di parole. Grammatica italiana per il secondo ciclo*, Torino, Editrice Piccoli, 1995).

dei due segmenti temporali considerati e una corrispettiva anticipazione del relativo metalinguaggio alle prime classi, in cui la nomenclatura specifica penetra precocemente, seppur in prima battuta ancora mitigata dal *diminutivum puerile* di *paroline, regolette e pensierini*.

A cavallo dei due millenni, in un contesto caratterizzato dal raggiungimento degli obiettivi dell'obbligo scolastico e dalla capillare diffusione della lingua nazionale, l'impressione è quindi che gli apparati terminologici della grammatica pedagogica postunitaria risultino nel e dal contesto scolastico sostanzialmente stabilizzati e validati nei loro fondamenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2008), "Dall'Ottocento a oggi", in Mortara Garavelli B. (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza, Roma-Bari, pp. 178-210.
- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- Bouard B., Mosca A. (2016), "«Attribut» et «Prédicat» dans les grammaires françaises et italiennes, 17e-19e siècles", in Buchi E., Chauveau J-P., Pierrel J-M (éd.), *27ème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Nancy, France, 15-20 juillet 2013, Strasbourg, ÉLiPhi.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- De Blasi N. (2004), "L'italiano parlato e la scuola tra Ottocento e Novecento", in di Van Deyck R., Sornicola R., Kabatek J. (a cura di), *La variabilité en langue (Langue parlée et langue écrite dans le présent et dans le passé)*, Communication & Cognition, pp. 25-53.
- De Fort E. (1996), *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (2011), "«Eppur la si muove»: persistenze e innovazioni nelle *langues de l'éducation* dall'unità del Regno alla Repubblica democratica", in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia Unita*, Franco Cesati, Firenze, pp. 15-37.
- Demartini S. (2015), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento*, Franco Cesati, Firenze.
- Ferreri S. (2009), "Riflessività e livelli di riflessione linguistica", in Baratter P., Dallabrida S (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-32.
- Fuoco F. (1835), *Saggio su I sofismi Pedagogici, e Grammaticali. Introduzione allo studio grammaticale, e filologico*, edizione seconda, arricchita di due saggi, Napoli, Dalla Stamperia Filantropica, Napoli.
- Lorenzi F. et al. (2013), "Metalinguaggio e terminologia nelle discipline linguistiche", in Bosisio C., Cavagnoli S. (a cura di), *Atti del XII Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 303-325.

- Manni P. (2001), *Policarpo Petrocchi e la lingua italiana*, Franco Cesati, Firenze.
- Maraschio N. (1990), “Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione” in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, I, pp. 139-227.
- Migliorini B. (1960), *Storia delle lingue italiane*, Sansoni, Firenze.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Patota G. (1993-94), *I percorsi grammaticali*, in Serianni L., Trifone P. *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino I. pp. 93-137.
- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Franco Cesati, Firenze.
- Prada M., Sergio G. (2011), “A come alpino, U come Ufficiale. L’italiano insegnato ai militari italiani” in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia Unita*, Franco Cesati, Firenze, pp. 541-565.
- Raichich M. (1983), “I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento” in Porciani I. (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Olschki, Firenze, pp. 473-491 (poi in *Di grammatica in retorica*, Archivio Izzi Roma, 1996, pp. 43-88).
- Revelli L. (2014), “Pronomi allocutivi e deissi sociale: dall’asimmetria alla reciprocità nell’interazione diadica bambino-adulto”, in Bertolino F. (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Trasformazioni e cambiamenti attraverso le testimonianze dei quaderni*, Aracne, Roma, pp. 147-206.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell’italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Scarano A. (1999), “Storia grammaticale dell’aggettivo. Da sottoclasse di parole a parte del discorso”, in *Studi di grammatica italiana*, 18, pp. 57-90.
- Serianni L. (1990), *Storia della lingua italiana. Il secondo Ottocento. Dall’Unità alla prima guerra mondiale. Il secondo Ottocento*, Bologna, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2011) “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, Corrà L., Paschetto W. (a cura di) *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-96.
- Sgroi S. (2004), “Congiuntivo e condizionale nella *Grammatica ragionata della lingua italiana* (1771) di Francesco Soave (con un excursus nella tradizione grammaticografica)”, in Marazzini C., Fornara S. (a cura di), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*. Atti del Convegno (Vercelli, 21 marzo 2002), Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 53-233.
- Sobrero A. A. (1997), “Il peso della grammatica”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 489-502.