

«UN GUAZZABUGLIO DI COSE DIVERSE».

LA CLASSIFICAZIONE DEI COMPLEMENTI NELLE GRAMMATICHE POSTUNITARIE

Cecilia Demuru¹

1. INTRODUZIONE

La condanna senza appello della classificazione dei complementi, «la componente meno vitale della manualistica scolastica»², non sembra aver ancora scalfito la quotidiana pratica didattica³: in classe la tradizionale “analisi logica”, cioè il «procedimento con cui si individuano le categorie sintattiche che costituiscono una frase (il soggetto, il predicato, i complementi ecc.)» (Serianni, 1989: 83), rimane «l’angolo nascosto al riparo da ogni attacco» (Deon, 2006: 79) e si continua a richiedere agli alunni di saper riconoscere una lunga lista di complementi⁴.

Non privo di interesse sarà quindi provare a verificare quando e come questa classificazione si sia radicata nei manuali scolastici⁵. Nella prima parte si prenderanno in

¹ Università degli Studi di Pavia.

² Così il perentorio giudizio di Serianni, 2016a: 537, a proposito della «rituale schiera» di ben 36 complementi elencati nel 1951 nella grammatica di Salvatore Battaglia e Vincenzo Pernicone. Analoghe le più recenti definizioni di questa tassonomia: «carnevale di complementi» per Prandi, 2006: 133, «famigerata sfilata di complementi» secondo Serianni, 2010: 69, «selva dei complementi» per Sabatini, 2011: 748, che riprende l’espressione di Raffaello Fornaciari (1881: XI); Daniela Notarbartolo (2011: 26-31; 2016: 84) ha parlato di sottocategorie «estenuanti» e di «dissezione praticata a scuola»; per Carla Marengo «È davvero tempo che l’insegnamento della lingua italiana vada oltre l’identificazione sicura delle parti del discorso, necessaria come mezzo non come fine, e superi il fascino sinistro delle liste di complementi per concentrarsi sulle reggenze», Marengo, 2016: 696.

³ Per una definizione di complemento, si rimanda a Marotta, 2004 e a Lo Duca, 2010. Per un confronto tra analisi logica tradizionale e le acquisizioni della linguistica moderna, si vedano almeno Vanelli, 2010; Graffi, 2012; Serianni, 2016a; Serianni 2016b; Colombo, Graffi, 2017; con una netta opzione per il modello valenziale, Lo Duca, 2006 e Sabatini, 2016. Un nuovo modello grammaticale è entrato, «anche se con estrema cautela» (Ferreri, Notarbartolo, 2016), nei più recenti documenti ministeriali: se le *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* chiedono di «evitare un’introduzione troppo precoce della terminologia specifica» (MIUR, 2012: 30), anche nei Licei gli insegnanti sono esortati a non «indulgere in minuziose tassonomie» e a ridurre «gli aspetti nomenclatori» (MIUR, 2010: 12). Nei quesiti di grammatica predisposti dall’INVALSI, infatti «si mira, più che a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa, a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale; gli elementi da riconoscere sono «complementi predicativi e altri complementi (obbligatori, facoltativi)» (INVALSI, 2013: 10).

⁴ È quanto viene proposto in alcuni dei più diffusi manuali per la scuola secondaria di primo grado e, con riproposizione quasi identica dei contenuti, per il biennio (per esempio, nei manuali a cura di Beatrice Panebianco, Marcello Sensini, Luca Serianni, Rosetta Zordan): la mole viene apparentemente ridotta attraverso l’espedito dell’elenco di “Altri complementi”; fanno ovviamente eccezione i manuali di Francesco Sabatini, Carmela Camodeca e Cristiana De Santis che adottano la prospettiva valenziale.

⁵ Sia permesso il rimando a Demuru, 2016 per un primo approccio a questa materia.

esame gli interventi del Ministero della Pubblica Istruzione, dai quali emerge, nel quadro del ruolo preminente assegnato alla grammatica nella formazione linguistica degli italiani, un «vero e proprio ostracismo» per l'analisi logica⁶. In un panorama editoriale in cui i manuali di grammatica sono spesso «testi abborracciati, scritti da autori che non avevano nessuna preparazione linguistica, che scopiazzavano da testi precedenti o viceversa davano dignità di “regola” a personali idiosincrasie» (Serianni, 2006: 25)⁷, l'indagine sulle grammatiche postunitarie, che non potrà essere esaurita in questa sede, prenderà le mosse da un testo che poggia su più solide basi teoriche: si considererà quindi più nel dettaglio la grammatica di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini, che consentirà anche di confrontare le due edizioni pensate per i diversi ordini di scuola; per alcune delle definizioni e dei concetti peculiari contenuti in questa grammatica, si avvierà anche un confronto con altri tra i principali manuali ottocenteschi⁸.

2. «ARIDE SOTTIGLIEZZE»: L'ANALISI LOGICA NEI DOCUMENTI MINISTERIALI

I programmi emanati per la scuola italiana postunitaria concordano nel proporre, in generale, un insegnamento essenziale della grammatica e della riflessione linguistica e, nell'ambito specifico dell'analisi logica, nel condannare il ricorso a definizioni e classificazioni troppo rigide e mnemoniche⁹; sono soprattutto i documenti che accompagnano i programmi a contenere le indicazioni più nette ed esplicite in questo senso. Già nell'*Istruzione ai Maestri delle scuole primarie* sul modo di svolgere i programmi Mamiani del 1860, l'ispettore dell'Istruzione Angelo Fava invita i maestri a evitare le «minute suddivisioni» e le «definizioni astratte e sottili», che «tornerebbero soltanto a dannoso ingombro della mente dei fanciulli» (*Istruzione* 1860: 421): gli elementi della frase da riconoscere sono soggetto, verbo, attributo e complemento diretto e indiretto. Nella classe seconda le regole grammaticali devono essere «semplici e poche»; il maestro dovrà insegnarle «senza punto fare della nuda analisi grammaticale un esercizio isolato» (*ibid.*). Lo stesso principio si dovrà seguire l'anno successivo: nell'analisi del periodo l'obiettivo sarà «saper bene distinguere la proposizione principale dalle coordinate e complementari, le proposizioni semplici, complesse e composte, le esclamative, le interrogative» (*ivi*: 426); l'insegnamento dell'analisi logica prosegue fino all'ultimo anno, con «quel tanto che basti a distinguere in un periodo diverse maniere di proposizioni, e saper indicare gli elementi di esse» (*ivi*: 429).

⁶ L'estensione dell'analisi limitata da Maria G. Lo Duca al segmento della scuola dell'obbligo conferma il giudizio della studiosa (Lo Duca, 2012: 454).

⁷ Giudizi di questo tipo sono frequenti già all'epoca: nella normativa sui libri di testo raccolta in Barausse, 2008, compaiono a più riprese espressioni come «abborracciatori di libri», «spacciatori di libri nuovi», «mestieranti speculatori».

⁸ Per la storia della grammatica nell'Ottocento, si rimanda a Poggi Salani, 1988; Catricalà, 1991; Patota, 1993; Fornara, 2005; Bricchi, 2012; Serianni, 2013; Demartini, 2014: 19-32.

⁹ I programmi per la scuola elementare si leggono in Catarsi, 1995; un utile regesto dei disposti normativi per l'istruzione secondaria è in Morandi, 2014. Sulla storia dell'educazione linguistica, si vedano in generale Gensini, 2005; Balboni, 2009: 3-33 e Balboni, 2011; per l'insegnamento grammaticale nella scuola dell'obbligo fino alle *Indicazioni nazionali* del 2007, si rimanda a Lo Duca, 2012. Un'analisi dell'educazione linguistica nei programmi fino all'età repubblicana, con attenzione soprattutto alla produzione scritta, si ha in Papa, 2012: molto utili i quadri sinottici dei programmi di Lingua italiana. Sull'educazione linguistica nella scuola secondaria postunitaria, si veda Morgana, Polimeni, 2013.

L'insegnamento grammaticale sembra escluso dalle scuole femminili, dove le maestre, «con molta parsimonia di regole, si adopereranno a fare che le alunne si esercitino di buon'ora a parlare e a scrivere con naturalezza e correttamente i loro pensieri» (*ivi*: 431): anche se la legge non prevedeva distinzioni tra i programmi delle scuole maschili e femminili, il fatto che le ragazze non avrebbero proseguito gli studi nel campo dell'istruzione classica, e quindi non avrebbero affrontato lo studio del latino, rende inutile l'insegnamento dell'analisi logica¹⁰. In maniera analoga, nelle scuole uniche destinate ai «fanciulli dei villaggi», dove risultavano ancora più incidenti la dialettologia e l'analfabetismo, è raccomandato ai maestri di «non tralasciare le cose essenziali in grazia delle accessorie»: in quest'ambito si riconosce come «di tutta necessità» solo il «pratico insegnamento della lingua» (*ivi*: 432).

Nelle *Istruzioni* premesse ai programmi del 1867 si ribadisce che l'insegnamento grammaticale, a partire dalla seconda classe, deve essere pratico e che devono essere espresse «solo le più fondamentali regole della grammatica»; andrà quindi bandita «in massima, la così detta analisi logica, di cui il facile abuso a null'altro riesce che a tormentare senza frutto la tenera età» (*Istruzioni* 1867: 157). Analoghe indicazioni riguardano l'analisi del periodo, da affrontare in terza. Del tutto simili le indicazioni relative alle scuole superiori¹¹: nel corso ginnasiale l'insegnamento deve essere «ragionativo e pratico insieme»; la «parte precettiva», cioè, non deve «vaneggiare appresso vaporose teoriche, più atte ad accecare che a dar lume» (*ivi*: 15). Nella sezione dedicata alle scuole tecniche si arriva a definire l'analisi logica come «un meccanico esercizio di aride distinzioni», che «non giova punto né poco alla pratica conoscenza della lingua italiana» (*ivi*: 88). Allo stesso modo, nelle scuole normali e magistrali, «nell'insegnamento grammaticale, si eviterà ogni apparato di formole difficili ed ingrate, curando anzitutto precisione e spiccatezza» (*ivi*: 132).

La discussione sul ruolo della grammatica nei primi anni di istruzione continua ad occupare il mondo della scuola intervenuto a Bologna nel 1874 al IX Congresso Pedagogico Italiano, in occasione del quale Francesco D'Ovidio lesse la *Relazione* inviata da Graziadio Isaia Ascoli in risposta ai quesiti: «L'insegnamento teorico della lingua mediante la grammatica è opportuno nelle scuole elementari? Ammesso che si riconosca tale, non sarebbe però conveniente riservarlo al corso superiore?». La proposta di Ascoli, basata sul metodo contrastivo dialetto/italiano, non solo a livello lessicale ma anche morfo-sintattico, fu parzialmente recepita nelle conclusioni:

1. Il governo ed i Municipi dovrebbero inculcare in tutte le maniere ai maestri di non perdere tempo in un continuo insegnamento teorico grammaticale e nell'esercizio della così detta analisi logica, ma di spendere il

¹⁰ Sull'analisi logica come propedeutica all'insegnamento del latino, si veda Deon, 2006: 80. Sulla persistenza nella classificazione italiana della distinzione di alcuni complementi caratterizzati in latino da una realizzazione diversa (per esempio, il complemento di materia rispetto al complemento di specificazione), si rimanda a Prandi, 2006: 133 e a Serianni, 2015: 17.

¹¹ È lo stesso ministro Michele Coppino che, facendo riferimento ai programmi d'esame del passato, li definisce «un sommario di ciascun capitolo d'un libro», strutturati in modo tale che «non di rado sembrano domande, di cui l'alunno impari materialmente la risposta»: con le *Istruzioni e programmi* del 1867 si attua, come ha notato Gaetano Bonetta, una «'rivoluzione' pedagogico-didattica», Bonetta, 1995: 54. In relazione alla grammatica, questo vale soprattutto per i programmi per le scuole normali e magistrali del 1861, più dettagliati rispetto a quelli per il corso ginnasiale e liceale e per le scuole e gli istituti tecnici (1860). La revisione dei programmi operata nel 1863 dal ministro Michele Amari non aveva comportato modifiche relativamente all'insegnamento della grammatica.

più del tempo assegnato nella scuola nell'esercitare i fanciulli a parlare, a leggere, a scrivere.

2. L'insegnamento grammaticale può essere lasciato alle classi per cui i programmi attualmente lo prescrivono, ma purché sia fatto proporzionalmente al dialetto locale. Al qual fine il governo dovrebbe promuovere in ogni maniera il sorgere di opere atte ad aiutare i maestri e i discepoli nel confronto dei loro dialetti colla lingua nazionale¹².

Comincia in questi anni a farsi strada l'idea di un insegnamento della grammatica pratico piuttosto che teorico¹³; particolarmente critico nei confronti dell'analisi grammaticale e logica sarà però soprattutto il pedagogista Aristide Gabelli, che nella sua *Relazione all'XI Congresso Pedagogico di Roma del 1880*, intitolata *Delle abitudini intellettuali che derivano dal metodo intuitivo e dell'opportunità di adoperarlo nelle scuole italiane più largamente di quanto non siasi fatto fino ad ora*, la porta più volte come esempio delle nozioni inutili e non adatte all'età dei discenti che caratterizzavano la scuola italiana:

Io, per esempio, posso dire di non aver conosciuto un solo bambino di terza elementare, e appena taluno rarissimo della quarta, che avesse un'idea chiara ed esatta della così detta analisi grammaticale e logica. Nessuno, o quasi, arriva ad intendere che sia il soggetto della proposizione, e che sia l'oggetto, perché la distinzione è tutta mentale, e non visibile nella differenza delle terminazioni come in latino, dove invece ognuno vede subito il divario materiale e da questo è condotto a intendere il differente valore logico. Ma perché insegnando latino s'insegnava questo, ecco che lo si insegna anche per l'italiano, mentre in italiano questa cognizione a un bambino non serve a nulla. Ognuno infatti adopera il soggetto e adopera l'oggetto facendo una proposizione, senza pensare a distinguerli o che nome abbiano nella grammatica, ne col saperli distinguere e col definirli impara a usarne punto meglio (Gabelli, 1880: 23).

Gabelli esemplifica poi alcune proposte di lezione: nella maggior parte dei casi, l'esercizio dell'analisi logica costituisce l'antimodello di cui si sottolineano gli aspetti negativi; dopo aver attirato la curiosità descrivendo un elefante, sicuramente ignoto nell'orizzonte culturale degli alunni, il maestro mostra una tavola che lo rappresenta: è questa l'occasione «di mettere delle idee nuove in quelle menti aperte e vogliose, di fecondare quella prima impressione, di tirar dentro storia, geografia, costumi di popoli, tutto, e rimandare a casa i suoi bimbi con ben altro bottino che quelle regole della grammatica imparate a memoria senza capirle a forza di rimbrotti e di castighi» (*ivi*: 33-34). Un altro utile esercizio, secondo Gabelli, sarà far familiarizzare gli alunni con il concetto di scala, utile per interpretare una carta geografica, ricostruendo i luoghi noti del proprio paese riprodotto in miniatura utilizzando semplici oggetti (cubetti di legno o di carta, sassolini, fagioli) a simboleggiare i principali edifici: «L'una servirà, non fosse altro, a fargli scansare il pericolo che si smarrisca nell'andare e tornare, mostrandogli come l'istruzione della scuola metta capo ai bisogni della vita, mentre l'altra [la

¹² Il testo della *Relazione* di Ascoli, inizialmente pubblicato negli *Atti del IX Congresso Pedagogico Italiano e della V esposizione scolastica*, Regia Tipografica, Bologna, 1875, si legge in Raicich, 1981: 425-431 e D'Ovidio, 1982: 141-151, che riporta anche il verbale della discussione (*ivi*: 147-151). Si rimanda a Catricalà, 1995: 26-34; Demartini, 2014: 21-25.

¹³ «Una lingua s'impura parlando, leggendo e scrivendo» recitava l'aforisma di Niccolò Tommaseo citato in conclusione del Congresso ed echeggiato nella prima delle risoluzioni.

definizione del nome, della proposizione o del periodo] non basterà mai a fargli evitare una proposizione sbilenca o un periodo sciancato» (ivi: 38-39). L'obiettivo in ambito linguistico dovrà dunque essere quello di insegnare a parlare, ancor più che a scrivere: per abituare gli alunni a parlare bisogna «chiamar gli alunni a ripetere, non però a memoria, favole, racconti, aneddoti, insegnando loro, non analisi logica, perché un fanciullo di sette ed otto anni non è un logico, ma lingua» (ivi: 42).

E oltre, in modo ancor più perentorio, sottolinea l'aspetto sociale che dovrebbe far desistere i maestri dal continuare a impartire lezioni del tutto inutili per chi, dopo pochi anni, avrebbe abbandonato gli studi:

Quando si vedono nel nostro paese due milioni di fanciulli, la maggior parte poveri contadinelli, che nel giro di due o tre anni avranno a guadagnarsi il pane colle loro mani, studiare nelle nostre scuole l'analisi logica, come se avessero a diventare professori di grammatica o di filologia, null'altro imparando che a fingere di capire quello che non capiscono non si può a meno di domandare, se queste scuole si accorgono di quello che accade intorno a loro (ivi: 55-56).

Con un'ampia citazione dal testo di Gabelli si aprono nel 1880 i programmi e le *Istruzioni* per gli Istituti tecnici, stilati da Luigi Morandi; qui l'insegnamento grammaticale è previsto nel primo anno di corso e le teorie grammaticali andranno considerate «non come cognizioni astratte, ma come norme pratiche dello scrivere» (*Istruzioni* 1880: 4491). Nel volume *Come fu educato Vittorio Emanuele II*, l'estensore dei programmi testimonia come in quel momento fosse in corso un dibattito sull'eventualità di eliminare l'insegnamento grammaticale dalle scuole tecniche: di fronte a un errore di ortografia, di quelli che «per quanto lievi, bastano a screditare un uomo», presente in uno scritto dell'allievo, rivendicando di aver insegnato la grammatica necessaria, avoca a sé il merito di aver salvato l'insegnamento della grammatica nelle scuole tecniche, quando si voleva abolire. Il programma di insegnamento per il principe, omesso il confronto con il latino, verrà rispecchiato nelle *Istruzioni* del 1880:

Dopo pochi altri mesi, con le letture, con l'imparare a memoria, con gli esercizi del comporre, co' richiami alle regole grammaticali ogni volta che ne capitava l'occasione, con la critica delle non poche di esse regole inesatte o addirittura erronee, coi frequenti raffronti dei nostri dialetti, del francese e del latino, il Principe divenne padrone anche dell'ortografia, senza quasi avvedersene (Morandi, 1901: 79)¹⁴.

Nel 1880, nella *Relazione* con cui il ministro Francesco De Sanctis presenta le modifiche ai regolamenti per le scuole normali, in linea con la nuova temperie positivista, l'analisi logica diventa campione delle conoscenze puramente formali, tipiche della vecchia scuola, a cui si vuole sostituire la «lezione delle cose»:

Gli insegnamenti si sono riordinati in modo che tutti mirassero allo scopo finale dell'istruzione magistrale, ed offrissero un continuo esercizio del metodo intuitivo e sperimentale.

¹⁴ Su quest'opera si rimanda a Polimeni, 2013: 246-250 e alla bibliografia ivi contenuta.

Alle conoscenze puramente formali si sono sostituite conoscenze reali, ed alle aride sottigliezze dell'analisi logica la feconda lezione delle cose (De Sanctis, 1880: 4411).

I principi espressi da Gabelli nella *Relazione* troveranno applicazione nella *Riforma dei programmi delle scuole elementari* del 1888, con la quale, come è noto, si giunge alla più netta presa di posizione contro l'analisi logica. Nelle *Istruzioni speciali* relative alla lingua italiana si afferma in modo inequivocabile:

Quanto a grammatica invece è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente [...] Ma l'analisi logica va assolutamente sbandita, essendo certissimo che gli alunni, nulla intendendone, non ne traggono altro frutto che quello di perdere l'amore allo studio (*Istruzioni* 1888: 501).

Le *Istruzioni speciali* sembrano escludere un certo tipo di analisi grammaticale e, soprattutto, logica, che continua ad essere contemplato, però, nel testo dei *Programmi*, dove in quinta per esempio si richiede espressamente l'«analisi del periodo». Questa discrepanza viene evidenziata dai membri della Commissione centrale per i libri di testo:¹⁵ l'idea, condivisa dalla maggioranza della Commissione, di bandire «ogni sorta di grammatiche e di aritmetiche» si scontra con i *Programmi* del 1888, che prevedono l'analisi in quarta e quinta; le indicazioni contenute nelle *Istruzioni* andranno allora riferite al corso inferiore:

A che può servire nelle mani d'un bambino di sei o sette anni un trattato di grammatica pieno di regole o d'esercizi?

L'esperienza, confermata dalle attestazioni di quanti hanno pratica di scuole, ammaestra che l'uso di cotale libro non può produrre che due effetti ugualmente dannosi: riempie ed opprime que' poveri cervelli infantili con definizioni e regole che i fanciulli non riescono a comprendere, e che certo non riescono ad adoperare come guida pratica dello scrivere e del parlare; oppure sostituisce l'opera del maestro e favorisce la inerzia di lui, incoraggiandolo ad abbandonarsi all'insegnamento empirico ed automatico, col porgergli i mezzi e l'opportunità di tener, con poca sua fatica, occupati gli alunni nell'esecuzione di numerosi, quanto inutili, esercizi grammaticali (Chiarini, 1894: 634).

Se, come detto, la Commissione avrebbe ritenuto di «escludere qualsiasi trattato teorico di regole per lo scrivere» anche nelle classi superiori, in linea con quanto

¹⁵ La Commissione centrale per i libri di testo, istituita nel 1894 dal ministro Guido Baccelli e presieduta da Giuseppe Chiarini, procedette alla revisione dei testi per le scuole elementari: l'esame di 76 grammatiche si concluse con l'individuazione delle cinque considerate «meno imperfette». L'opera della Commissione si concretizzò nella stesura di elenchi ufficiali che contenevano i testi che i maestri avrebbero potuto adottare, più volte integrati entro la fine del secolo. Non è possibile in questa sede ripercorrere nel dettaglio la vicenda delle diverse Commissioni ministeriali istituite in materia di libri di testo, di cui intendo occuparmi in altra sede, con riferimento ai sillabari e alle grammatiche; per un inquadramento generale, si rimanda senz'altro a Porciani, 1983; Cristiano, 1997; Barausse, 2008; Marazzi, 2010; Marazzi, 2014. È opportuno puntualizzare che la *Grammatichetta* di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini analizzata nel paragrafo seguente è presente negli elenchi dei manuali approvati dalla Commissione.

affermato nelle *Istruzioni*, per collimare con i *Programmi* «ha creduto di dover proporre come obbligatorio nella 4^a e 5^a classe un trattato di grammatica» (*ibid.*).

Le avanzate annotazioni pedagogiche contenute nei programmi del 1888 troveranno scarsa applicazione nella scuola e solo sei anni dopo il ministro Guido Baccelli appronterà nuovi programmi, rientrando nel solco della tradizione; nelle *Istruzioni speciali* relative alla lingua italiana¹⁶, Baccelli deplora il fatto che nella pratica le indicazioni del suo predecessore, mosse da propositi condivisibili, avevano avuto come conseguenza negativa il completo abbandono dell'insegnamento grammaticale: i nuovi programmi, quindi, lo reintroducevano, ma con il consueto invito a evitare «definizioni e ammaestramenti dogmatici»:

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. [...] La via giusta è nel mezzo. 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 (*Istruzioni* 1894: 1901).

3. LA “GRAMMATICA ITALIANA” DI LUIGI MORANDI E GIULIO CAPPUCINI

– Che fai, Coretti?, – gli domandai.
– Non vedi? – rispose, tendendo le braccia per pigliare il carico; – ripasso la lezione.
Io risi. Ma egli parlava sul serio, e presa la bracciata di legna, cominciò a dire correndo: – *Chiamansi accidenti del verbo... le sue variazioni secondo il numero... secondo il numero e la persona...*
E poi, buttando giù la legna e accatastandola: – *secondo il tempo... secondo il tempo a cui si riferisce l'azione...*
E tornando verso il carro a prendere un'altra bracciata: – *secondo il modo con cui l'azione è enunciata* (De Amicis, 1886/2001: 40)¹⁷.

Così Edmondo De Amicis rappresenta Coretti alle prese con il ripasso della lezione di grammatica: una serie di formule da mandare a memoria, verosimilmente tratte dalle *Regole elementari della lingua italiana* di Basilio Puoti, del tutto estranee rispetto alle incombenze della vita quotidiana; ai tanti Coretti che frequentavano le classi italiane avrà pensato Gabelli nella stesura della *Relazione*, in particolare quando si chiede se le scuole che impartiscono questo tipo di insegnamento grammaticale «si accorgono di quello che

¹⁶ Sulla scelta di mantenere le *Istruzioni generali* del 1888 per dissimulare la frattura rispetto ai programmi precedenti e dare apparenza di continuità, si rimanda a Catricalà, 1995: 35-36.

¹⁷ Sull'espressione «accidenti del verbo», risemantizzata in seguito dal bambino come esclamazione, sia permesso il rimando a Demuru, Gigliotti, 2012: 96-99.

accade intorno a loro» (Gabelli, 1880: 56). In una delle grammatiche più adottate nell'Ottocento, quella di Giovanni Gherardini, si propone un simile studio di tipo mnemonico; in questo caso il lavoro del maestro viene agevolato da un *Modello di interrogazioni* che propone per ogni capitolo delle domande di verifica:

Il Maestro, dopo che avrà di mano in mano e ordinatamente spiegato ogni di stabilito per l'insegnamento grammaticale quel tratto che giudicherà a proposito della seguente *Introduzione*, ingiugnerà agli scolari d'impararlo a memoria per un giorno determinato. Allora egli farà da loro da prima recitar seguitamente il paragrafo od i paragrafi dati loro da imparare a memoria; poi gl'interrogherà a parte a parte sui paragrafi medesimi secondo il Modello che si trova a carte 97 e seguenti, a fine di riconoscere se la loro mente si sia bene invasata dalle idee contenute nella lezione, che è il punto essenziale da doversi sempre avere in mira da chi insegna (Gherardini, 1825: 2).

Il maestro dunque, secondo Gherardini, dovrà assicurarsi che «la loro mente si sia ben invasata dalle idee contenute nella lezione»; forzando l'etimologia del verbo “invasare”, tornano alla mente le parole del «ragazzotto dei capelli rossi» citato da Luigi Meneghello, che sintetizza meglio dei relatori intervenuti a un *panel* sull'educazione: «Noi siamo vasi di fiori» disse “Voi dovrete coltivarci delicatamente, farci fiorire”» (Meneghello, 1976: 10). Nel caso di Gherardini e della pedagogia ottocentesca, invece, vasi di fiori non da far fiorire, ma da riempire di nozioni: teste ben piene, non importava se ben fatte.

Gherardini propone il *Modello di interrogazioni* come una guida per il maestro, raccomandando però di «variarle quanto possa più sovente e nella forma e nelle parole, di suddividerle, ed anche di cavarne delle altre dal testo, affinché lo scolare non s'avvezzi a rispondere materialmente, ma si trovi necessitato ad impadronirsi della sostanza delle cose», di far «di ogni precetto addurre agli scolari non un solo esempio, ma parecchi e trovati da loro stessi», «di dettare di mano in mano agli scolari qualche passo in cui entrino le cose da lui spiegate, ordinando loro di mettere in iscritto la dichiarazione grammaticale d'ogni minima parte del passo dettato; il che si chiama *far l'analisi*» (Gherardini, 1825: 114), che qui si intende ovviamente come analisi grammaticale: a livello sintattico, gli scolari sono invitati a saper definire (*ivi*: 99-100) e a riconoscere in una “novelletta” (*ivi*: 115-118) le funzioni di «caso retto o soggetto» e «caso obliquo», quando è dipendente da un'altra parte del discorso, quindi oggetto o dipendente dalla preposizione¹⁸.

In questo panorama, è quindi importante l'innovazione portata dalla grammatica di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini¹⁹, che specificano nel sottotitolo *Regole ed esercizi*; la novità è rivendicata dagli autori:

¹⁸ Gherardini offre un'ampia casistica dei valori delle preposizioni («usurpando le parti del Dizionario», avrebbe chiosato Fornaciari) nell'*Appendice alle grammatiche italiane dedicata agli studiosi giovinetti*, un'opera che nasce nel 1843 a margine della compilazione della raccolta lessicografica *Voci e maniere di dire additate a' futuri vocabolaristi* (1838-1840).

¹⁹ Con la grammatica di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini, «interamente [...] ma non esclusivamente manzoniana», una grammatica normativa che «vi spiana la via all'apprendimento della lingua che vi occorre o vi può occorrere senza mettervi né la catena a' piedi né le manette», si conclude la rassegna storica di Ciro Trabalza: «La grammatica Morandi-Cappuccini chiude l'ultimo momento storico dello svolgimento di questo prodotto di cui siamo venuti descrivendo le vicende, riflettendo in sé esattamente l'ambiente linguistico in cui si maturò» (Trabalza, 1908: 519).

Non ispregevole novità della nostra Grammatica, ci pare altresì quella d'avervi aggiunto, come oggi si fa dai migliori per tutte le lingue, un largo saggio di esercizi, sui quali l'insegnante può farne lui quanti altri voglia di simili (Morandi, Cappuccini, 1894: XI).

Molti sono gli elementi innovativi evidenziati dagli autori, che affermano di aver riesaminato ogni regola, avendo trovato quelle precedentemente invalse contraddittorie, incomplete o in contrasto con l'uso, ma soprattutto sottolineano l'intervento che hanno attuato nei confronti della «babele grammaticale e lessicale, che regna nella classificazione delle parti del discorso»; tra le definizioni che non sono sopravvissute al vaglio di questa revisione terminologica, rientra senz'altro quella di «complemento di specificazione»:

E così abbiamo dovuto ripudiare il nome di *complemento di specificazione*, che implica un guazzabuglio di cose diverse, evidente offesa alla logica e grosso inciampo a chi deve poi studiare altre lingue; ma, per ripudiarlo, l'abbiamo discusso brevemente e chiaramente, e quindi ci si trova anche lui, con quel riguardo che meritano gli spropositi molto diffusi (*ivi*: VIII-XI)²⁰.

Come è frequente nelle grammatiche ottocentesche, la trattazione delle nozioni relative alla proposizione precede quella delle singole parti del discorso; dopo aver definito soggetto («ciò di cui parlo») e predicato («quello che ne dico»), si introduce la definizione di complemento con una prima distinzione tra complementi soggettivi e predicativi, che potrebbero corrispondere a “gruppo del soggetto” e “gruppo del predicato”:

Le parole che, in tal caso, compiono e determinano il significato di quella che racchiude l'idea principale, si chiamano *complementi*. – *complementi soggettivi*, quelli che fanno parte del soggetto (*Un, onesto*); *complementi predicativi*, quelli che fanno parte del predicato (*stimato*) (*ivi*: 37)²¹.

Si nota qui come, in maniera piuttosto isolata rispetto alle grammatiche coeve, considerino come complementi anche gli articoli e gli aggettivi: questi ultimi, quindi, non vengono classificati come “attributi”²²; per altro, in questo caso il concetto di attributo viene riservato alla parte nominale del predicato: «ogni proposizione si compone sempre di tre parti essenziali: *soggetto, verbo, attributo*» (*ivi*: 37), perché ogni predicato può essere scomposto in “verbo” e “attributo” (p. es. *legge*, può essere scomposto in *è leggente*)²³. Questa tripartizione della proposizione è molto frequente nelle

²⁰ In effetti, la definizione si trova nel capitolo relativo all'«uso del nome», in uno specchietto che illustra la «corrispondenza tra i casi, nelle lingue che li hanno, e le denominazioni de' vari uffici del nome nelle nostre grammatiche», come corrispondente del genitivo (Morandi, Cappuccini, 1894: 72).

²¹ Morandi e Cappuccini introducono anche l'ulteriore distinzione tra complementi principali e secondari, cioè che determinano il significato di altri complementi.

²² Argomentano questa scelta confrontando gli esempi «i consigli dello zio» e «i consigli paterni», «vestito da paggio» e «vestito militare» e notando come svolgano lo stesso ufficio: il fatto che non esistano le parole «ziale» e «paggiale» è solo un «capriccio della lingua» (*ivi*: 37).

²³ Per questo concetto, che risale alla grammatica portorealista (la *Grammaire générale et rasoinnée: contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle* di Antoine Arnauld e Claude Lancelot, pubblicata nel 1660), si rimanda a Moro, 2010: 62-70.

grammatiche italiane, non solo, come ci si potrebbe attendere, nelle grammatiche razionali (in particolare Soave, 1771/2001), ma anche in testi che non adottano esclusivamente tale impostazione; per esempio, Michele Melga, allievo di Basilio Puoti, li definisce «elementi logici» della proposizione:

Ogni *proposizione* si compone di tre termini: SOGGETTO, VERBO e ATTRIBUTO. Questi tre termini chiamansi ELEMENTI LOGICI. [...] Il Verbo è sempre una voce di *essere*, o semplice, come *Pietro È buono – Paolo È STATO premiato*, o incorporato con l'attributo, come *Giulio STUDIA*, cioè è *studiante* – *Carlo MORI*, cioè *fu morente* (Melga, 1867: 81).

Oltre a questi elementi, necessari all'«espressione di qualunque giudizio» (altro concetto cardine della grammatica di Port-Royal), la proposizione si amplia con i «compimenti»:

In una proposizione, oltre agli elementi logici, necessari alla espressione di qualunque giudizio, possono esservi tante altre parole, quante sono necessarie a compiere il senso o del Soggetto o dell'Attributo. Queste parole diconsi COMPIMENTI (*ivi*: 81).

Un'altra distinzione presente nella grammatica di Morandi e Cappuccini è quella tra frase semplice, composta e complessa, laddove oggi il concetto di frase complessa si contrappone a quello di frase semplice e si intende come sinonimo di periodo:

Una proposizione che abbia soltanto il soggetto e il predicato, si dice *semplice*; – una proposizione che abbia più *soggetti*, o più *complementi*, siano questi soggetti o predicativi, ma tutti della stessa specie, si chiama *composta*; – una proposizione che abbia più complementi di specie diversa, si chiama *complessa* (Morandi, Cappuccini, 1894: 38).

Questa tricotomia è piuttosto frequente nell'Ottocento: come ha sottolineato Giorgio Graffi (2009: 62), già in Fornaciari è rigorosa la distinzione tra frase complessa²⁴, frase composta²⁵ e periodo²⁶.

Per giungere all'oggetto più specifico di questo intervento, cioè le etichette dei complementi, occorre prendere in considerazione, nella sezione dedicata da Morandi e Cappuccini alle parti del discorso, il capitolo relativo alle preposizioni²⁷, dove vengono

²⁴ «Una proposizione semplice può ampliare con altre parole i suoi elementi. Queste parole si dicono *complementi*, e la proposizione ne prende il nome di *complessa*», Fornaciari, 1881: 3.

²⁵ «Quando una proposizione contiene due o più volte il medesimo elemento o complemento, dicesi *composta*; p. es. Dante e il Petrarca *furono i più grandi e sublimi poeti* della loro età, *anzi* di tutto il secolo XIV. Questa proposizione infatti ha due soggetti, due predicati nominali, e due complementi avverbiali, onde risulta da più coordinate (vedi paragrafo seguente) ristrette in una sola. *Dante* fu ecc. *Il Petrarca* fu ecc. il più grande, il più sublime ecc. Le proposizioni così abbreviate si chiamano *implicite* a differenza delle altre che sono *esplicite*», *ivi*: 5.

²⁶ «Il *periodo* è un complesso di parole che contiene un senso compiuto e non interrotto, con una certa simmetria fra parte e parte, in guisa da formare un circolo in sé medesimo ritornante», *ivi*: 8.

²⁷ Per questa caratteristica costante nelle grammatiche italiane, già a partire dal Cinquecento, si rimanda a Demuru, 2016; tra le poche eccezioni, si segnala proprio Fornaciari, che nella sua *Sintassi* propone una trattazione sistematica dei complementi: il riscontro dei vari usi delle preposizioni è affidato a un rigoroso indice alfabetico, mentre nella precedente *Grammatica*, nel capitolo relativo alla preposizione, sono elencate solo le principali relazioni di dipendenza fra due parti del discorso, realizzate dalle preposizioni «primitive

dapprima elencati i «diversi uffici d'una stessa preposizione»²⁸. Segue un paragrafo dedicato all'«identico ufficio di preposizioni diverse» (Morandi, Cappuccini, 1894: 225), in cui vengono ribaditi i principali complementi: maniera, strumento, causa, scopo, luogo, tempo, mezzo, materia. A proposito di queste denominazioni, gli autori precisano:

Parecchie di queste denominazioni de' complementi, diventate ormai generali, non sono del tutto esatte. Non è poi da accogliere in nessun modo il nome di *complemento di specificazione*, col quale s'indicano confusamente quelli formati dal *di*. E ciò, prima di tutto, perchè non solo quelli formati dal *di*, ma tutti i complementi hanno il solo ufficio di *specificare*, ossia di determinare; poi, perchè mediante il *di* se ne formano molti, assai diversi tra loro. È bensì vero che, soprattutto dopo un nome, talvolta si mette un complemento formato ora dal *di*, ora da un'altra preposizione, col quale si esprime una qualità particolare, si dà un segno, un connotato, che distingue una data cosa: *Voglio il vestito di gala. Guarda quella signora con le trecce nere. Era un vecchio dai capelli bianchi* (letterario) (*ivi*: 225-226).

L'abolizione di questa definizione non porta però a una proposta alternativa; se si analizzano i vari significati che Morandi e Cappuccini attribuiscono alla preposizione *di*²⁹, si noterà come l'unico valore riconducibile al complemento di specificazione è quello di «proprietà» («casa di mio padre»): rimane esclusa in questo modo tutta la gamma di valori tradizionalmente attribuiti alla specificazione³⁰, che non trovano però una diversa collocazione.

Come si è visto, una delle principali innovazioni di questo testo è la proposta di esercizi che per esempio, per il capitolo in questione, richiedono agli studenti di «Notare che genere di complemento formi ciascuna preposizione in un dato brano» (*ivi*: 309); di particolare interesse l'analisi del periodo in forma di tavola:

Far l'*analisi* d'una proposizione o d'un periodo, significa separare gli elementi de' quali si compongono.

o proprie» e dalle «preposizioni avverbiali *su e fra*» (Fornaciari, 1879: 217-220); lo stesso Fornaciari, però, nella riduzione del testo per le scuole elementari, si adegua alla consuetudine dell'epoca, indicando i complementi nel capitolo relativo alle *Preposizioni* (Fornaciari, 1882: 72).

²⁸ Il primo significato di *a*, «il termine a cui è diretta un'azione», è «l'unico che corrisponde quasi sempre al dativo latino»; seguono gli altri significati: il luogo, il tempo, il prezzo, lo strumento, «lo stare e il muoversi figurato, e quindi anche la tendenza», lo scopo, la maniera. La preposizione *di* può indicare: il movimento, il tempo, l'origine, la materia, il mezzo, la proprietà, la causa, «da causa e insieme l'oggetto d'un fatto» [argomento], la maniera; *da* serve a indicare: il luogo, il tempo, l'origine, l'agente, lo scopo, la qualità, il movimento figurato; *in*: il luogo, il tempo, la maniera, lo scopo, la quantità o il numero, la materia, lo stare e il muoversi figurato; *con*: l'unione, il mezzo, lo strumento, la maniera, il movimento figurato; *per*: il luogo, il tempo, il prezzo, la distribuzione, la sostituzione, la causa, lo scopo, l'agente, il mezzo (Morandi, Cappuccini, 1894: 220-225).

²⁹ Cfr. n. 28.

³⁰ «Il complemento di specificazione stabilisce una relazione tra i contenuti dei due nomi: in *il muro del giardino*, per esempio, il muro *circonda* il giardino. La preposizione *di*, tuttavia, non codifica la relazione, che può essere inferita di volta in volta a partire dal contenuto dei nomi collegati. Grazie alla povertà della codifica, il complemento è in grado di portare nel processo le più svariate relazioni concettuali. Quando si applica a un nome di processo, il complemento di specificazione è in grado di introdurre i protagonisti del processo o le circostanze. [...] Quando si applica a un nome classificatorio, la varietà di relazioni che il complemento è in grado di introdurre non ha limiti» (Prandi, 2006: 132); si rimanda anche a Graffi, 2012: 82-86.

Perciò, si analizza una proposizione, distinguendone il soggetto dal predicato. E quando l'uno o l'altro, o tutt'e due, contengono dei complementi, occorre distinguerli; e si potrebbero anche distinguere quelli semplici (come gli aggettivi, i participi, ecc.) dagli altri.

[...] Per chiarezza, è bene scrivere l'analisi in forma di tavola (ivi: 265).

Si riproducono di seguito le tavole di esempio per l'analisi di una proposizione, di un periodo e di un periodo e di ciascuna delle proposizioni che lo compongono.

266 L'ANALISI

predicato, ma anche la parola principale di ciascuno di loro e i complementi di essa:

Dal buon principio il lieto fin dipende (METASTASIO).

| SOGGETTO | Complementi soggettivi | PREDICATO | Complementi predicativi |
|----------|---------------------------|-----------|----------------------------|
| Fin. | Il Lieto. | Dipende. | Dal buon principio. |

790. Ecco un esempio di analisi del periodo, in cui sono distinte e qualificate le varie proposizioni, ed è notata altresì la parola che le congiunge:

Qual, dopo lunga e faticosa caccia,
Tornansi mesti ed anelanti i cani
Che la fera perduta abbian di traccia,
Nascosa in selva da gli aperti piani;
Tal pieni d'ira e di vergogna in faccia
Riedono stanchi i cavalier cristiani (TASSO).

| PROPOSIZIONI | Loro specie | Parola che le congiunge |
|---|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1 Dopo lunga e faticosa caccia, Tornansi mesti ed anelanti i cani. | Principale, correlativa al n. 4. | Qual. |
| 2 Che la fera perduta abbian di traccia. | Aggettivale, riferita a cani (n. 1). | |
| 3 [Che s' è] Nascosa in selva dagli aperti piani. | Aggettivale, riferita a fera (n. 2). | |
| 4 Pieni d'ira e di vergogna in faccia, Riedono stanchi i cavalier cristiani. | Principale, correlativa al n. 1. | Tal. |

L'ANALISI 267

791. Ecco infine un esempio complessivo dell'analisi del periodo e di ciascuna delle proposizioni di esso:

| PROPOSIZIONI | Loro specie | Parola che le congiunge | Soggette | Compl. soggettivi | Predicate | Complementi predicativi |
|---|--------------------------------------|-------------------------|-----------|-------------------|-----------------|--|
| 1 Dopo lunga e faticosa caccia, Tornansi mesti ed anelanti i cani. | Principale, correlativa al n. 4. | Qual. | Canl. | I. | Tornansi. | Mesti ed anelanti. Dopo lunga e faticosa caccia. |
| 2 Che la fera perduta abbian di traccia. | Aggettivale, riferita a canl (n. 1). | | Che. | | Abbian perduta. | La fera. Di traccia. |
| 3 {Ohe s'è} nascosa in selva dagli aperti piani. | Aggettivale, riferita a fera (n. 2). | | {Che}. | | {S'è} nascosa. | In selva. Dagli aperti piani. |
| 4 Pieni d'ira e di vergogna in faccia, Riedono stanchi i cavalier cristiani. | Principale, correlativa al n. 1. | Tal. | Cavalier. | I. Cristiani. | Riedono. | Stanchi. Pieni d'ira e di vergogna in faccia. |

Sarà, in conclusione, possibile confrontare l'edizione «per il ginnasio e le scuole normali e tecniche» con la *Grammaticabetta* per le scuole elementari³¹. Anche nella riduzione per il grado inferiore, la definizione di complemento comporta le distinzioni tra soggettivi e predicativi e tra frase semplice, composta e complessa: «Ogni parola che compie e determina il significato del soggetto o del predicato, si chiama *complemento*; e i complementi sono perciò *soggettivi* o *predicativi*» (Morandi, Cappuccini, 1897: 14); «Una

³¹ Si cita dall'edizione «approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione» del 1897.

proposizione che abbia soltanto il soggetto e il predicato, si dice *semplice*; – una proposizione che abbia più *soggetti*, o più *complementi*, siano questi soggettivi o predicativi, ma tutti della stessa specie, si chiama *composta*; – una proposizione che abbia più complementi di specie diversa, si chiama *complessa*» (*ivi*: 15). Se la formulazione della definizione non cambia, la frase d'esempio viene adeguata ai destinatari diversi: nella frase «Il fanciullo buono ubbidisce ai genitori» *il* e *buono* sono considerati complementi soggettivi, *ai genitori* come complemento predicativo. Rispetto all'edizione per le scuole superiori, si propone un elenco di complementi ridotto, che contempla solo maniera, strumento, causa, scopo, luogo, tempo, mezzo, materia (*ivi*: 79-80), ma si specifica che «anche senza aiuto di preposizioni, si fanno più specie di complementi: *Guardo la campagna* (oggetto); *Valgono tre soldi* (prezzo); *Guadagna cento lire il* (meglio che al) *mese* (distribuzione); *Lo conobbi l'estate* (tempo) *scorsa*; *Ho girato tutta la città* (luogo)» (*ibidem*). Viene quindi riportata, nell'identica formulazione, la critica della definizione di complemento di specificazione.

Anche nel testo per le elementari, si sollecita l'analisi della proposizione: «Far l'analisi d'una proposizione, significa dire quale ne è il soggetto, e quale il predicato; in tutt'e due poi bisogna distinguere la parola principale dai complementi soggettivi o predicativi». L'analisi in forma di tavola è esemplificata su una citazione tratta dai *Promessi sposi* («Questi spettacoli accrescevano, a ogni passo, la mestizia del frate», cap. IV):

| SOGGETTO | Complementi soggettivi | PREDICATO | Complementi Predicativi |
|------------|------------------------|--------------|---------------------------------------|
| Spettacoli | Questi | Accrescevano | A ogni passo La mestizia del frate |

Il tentativo di mettere ordine nella «babele» terminologica operato da Morandi e Cappuccini non può dirsi del tutto compiuto nell'ambito dell'analisi logica; tra le incongruenze che sopravvivono, spicca soprattutto quel «guazzabuglio di cose diverse», il complemento di specificazione ripudiato a tal punto da omettere nella nuova tassonomia un'ampia casistica di significati: una matassa imbrogliata di cui non hanno saputo trovare il bandolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Programmi ministeriali

Istruzione 1860 = “Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860”, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, Tipografia scolastica di Seb. Franco, Torino, 1861, pp. 415-436.

Istruzioni 1867 = *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Tipografia Eredi Botta, Firenze (R. D. 10 ottobre 1867 n. 1942).

Istruzioni 1880 = “Programmi di ammissione e di insegnamento per le scuole tecniche” (R. D. 30 settembre 1880 n. 5564), in *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia* n. 253 del 22 ottobre 1880.

Istruzioni 1888 = “Riforma dei programmi delle scuole elementari”, emanati con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, in *Bollettino Ufficiale dell'Istruzione*, IX, XV, pp. 492-512.

Istruzioni 1894 = “Riforma dei programmi per le scuole elementari”, emanati con R.D. 29 novembre 1894, n. 525, in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXI, II, 49, pp. 1888-1916.

Studi

Barausse A. (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Alfabetica, Macerata.

Balboni P. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, UTET, Torino.

Balboni P. (2011), “150 di insegnamento dell'italiano”, in Maraschio N., Caon F. (a cura di), *Le radici e le ali: l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, UTET Università, Torino, pp. 39-56.

Bonetta G. (1995), “L'istruzione classica nell'Italia liberale”, in Bonetta G., Fioravanti G. (a cura di), *L'istruzione classica (1860-1910)*, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma (Fonti per la storia della scuola, 3).

Bricchi M.R. (2012), “La questione della lingua dal Settecento all'Ottocento”, in Luzzato S. e Pedullà G. (a cura di), *Atlante della letteratura italiana*, volume III, Scarpa D. (a cura di), *Dal Romanticismo a oggi*, Einaudi, Torino, pp. 106-112.

Catarsi E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze.

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.

Chiarini G. (1894), “Relazione della Commissione Centrale per i libri di testo. I”, in *Giornale della libreria*, 7, 44, pp. 631-635.

Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.

De Amicis E. (1886/2001), *Cuore*, a cura di Tamburini L., Einaudi, Torino.

Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.

Demuru C. (2016), “Una selva infinita di complementi: appunti sulla norma sintattica nelle grammatiche dell'Ottocento”, in Pierno F., Polimeni G. (a cura di), *L'italiano alla prova. Lingua e cultura linguistica dopo l'Unità*, Cesati, Firenze, pp. 75-89.

Demuru C., Gigliotti L. (2012), “Lingua italiana del dialogo in *Cuore* di Edmondo De Amicis”, in Polimeni G. (a cura di), *L'idioma gentile. Lingua e società nel giornalismo e nella narrativa di Edmondo De Amicis*, Edizioni Santa Caterina, Pavia, pp. 105-147.

- Deon V. (2009), “Ancora l’analisi logica?”, in Baratter P., Dallabrida S. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teoria e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 79-95.
- De Sanctis F. (1880), “Relazione a S.M. del Ministro dell’Istruzione Pubblica fatta in udienza del 30 settembre 1880”, in *Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia*, n. 249, 18 ottobre 1880, pp. 4411-4412.
- D’Ovidio F. (1982), *Scritti linguistici*, a cura di Bianchi P., con introduzione di Bruni F., Guida, Napoli.
- Ferreri S., Notarbartolo D. (2016), *Insegnare e apprendere italiano con le Indicazioni nazionali. Lessico, grammatica*, Giunti Scuola, Firenze.
- Fornaciari R. (1879), *Grammatica italiana dell’uso moderno*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1881), *Sintassi italiana dell’uso moderno*, Sansoni, Firenze; ristampa anastatica con presentazione di Giovanni Nencioni, Sansoni, Firenze, 1974.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell’uso moderno compendiate e accomodata per le scuole*, 2 voll., Sansoni, Firenze.
- Fornara S. (2006), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Gabelli A. (1880), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d’Italia. Relazione sul II tema: della sezione per gli asili e giardini d’infanzia e per le scuole elementari*, III edizione, Libreria Alessandro Manzoni, Roma.
- Gensini S. (2005), *Breve storia dell’educazione linguistica dall’Unità a oggi*, Carocci, Roma.
- Graffi G. (2009), “Origine e sviluppo della nozione di subordinazione frasale nella grammatica italiana”, in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell’italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), I, Cesati, Firenze, pp. 59-100.
- Graffi G. (2012), *La frase: l’analisi logica*, Carocci, Roma.
- INVALSI (2013), *Quadro di riferimento della prova di italiano*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf.
- Lo Duca M. G. (2006), “Si può salvare l’analisi logica?”, in *La Crusca per voi*, 33, pp. 4-7.
- Lo Duca M. G. (2010), “Complementi”, in Berruto G., D’Achille P. (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, diretta da Simone R., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Lo Duca M. G. (2012), “La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell’obbligo, dall’Unità a oggi”, in Schiavon C., Cecchinato A. (a cura di), «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, Cleup, Padova, pp. 443-455.
- Marazzi E. (2014), *Libri per diventare italiani: l’editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Marotta G. (2004), “Complemento”, in Beccaria G. L. (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino, pp. 155-156.
- Melga M. (1863), *Nuova grammatica italiana compilata su le opere dei migliori filologi e ordinata all’insegnamento secondario classico*, Stamperia del Fibreno, Napoli.
- Melga M. (1867), *Nuova grammatica italiana ordinata alla istruzione primaria superiore ed alla speciale o tecnica inferiore*, Stamperia del Fibreno, Napoli.
- MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginatio/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- Morandi L. (1901), *Come fu educato Vittorio Emanuele III. Ricordi*, Paravia, Torino.
- Morandi L., Cappuccini G. (1894), *Grammatica italiana. Regole ed esercizi per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e normali*, Paravia, Torino:
<https://archive.org/details/grammaticaitalia00morauoft>.
- Morandi L., Cappuccini G. (1897), *Grammatica italiana per uso delle scuole elementari*, Paravia, Torino.
- Morandi M. (2014), *La scuola secondaria in Italia: ordinamento e programmi dal 1859 a oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Morgana S., Polimeni G. (2013), "Insegnare l'italiano agli italiani", in Lacaia C. G., Fugazza M. (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-125.
- Moro A. (2010), *Breve storia del verbo essere: viaggio al centro della frase*, Adelphi, Milano.
- Notarbartolo D. (2011), *La padronanza linguistica. Grammatica discorsiva della lingua italiana*, Academia Universa Press, Milano.
- Notarbartolo D. (2016), "I modelli sintattici di frasi e il testo", in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 83-91.
- Patota G. (1993), "I percorsi grammaticali", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana, I, I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 93-137.
- Poggi Salani T. (1988), "Grammatikographie / Storia delle grammatiche", in Holtus G., Metzelin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik, IV, Italienisch, Korsisch, Sardisch / Italiano, corso, sardo*, Niemeyer, Tübingen, pp. 774-786.
- Polimeni G. (2013), *Una di lingua, una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi, autori, documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Porciani I. (1983), "L'industria dello scolastico", in Porciani I. (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*. Atti del Convegno (13-15 novembre 1981, Gabinetto Scientifico Viessieux), Olschki, Firenze, pp. 473-491.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Sabatini F. (2011), *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di V. Coletti, R. Coluccia, P. D'Achille, N. De Blasi, D. Proietti, R. Cimaglia, Liguori, Napoli, pp. 747-750.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvechi, UTET, Torino.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2011), "Dal testo di grammatica alla grammatica in atto", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-96.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2015), "L'italiano a scuola", in Cantoni P., Tatti S. (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 15-26.

- Serianni L. (2016a), “La grammaticografia”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin, pp. 536-552.
- Serianni L. (2016b), “La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica”, in Benedetti B. (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi, e contesti*, Il Calamo, Roma, pp. 201-211.
- Soave F. (1771/2001), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, a cura di Fornara S., Libreria dell’Università Editrice, Pescara, 2001.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano (ristampa anastatica Forni, Bologna, 1963).
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell’italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.