

**«PER UN PIÙ SEMPLICE E SANO USO SCOLASTICO».
INDICAZIONI ED ESERCIZI DI SCRITTURA IN GRAMMATICHE
E TESTI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA DEI PRIMI DECENNI
DEL NOVECENTO**

*Silvia Demartini*¹

1. GRAMMATICA E SCRITTURA A SCUOLA: UN'INDAGINE COMPLESSA

1.1 Nella storia della didattica della scrittura

Quando ci si appresta a studiare la didattica della lingua a scuola e i suoi strumenti, ci si trova confrontati con una situazione complessa da più punti di vista. Ciò è vero sia che si operi in prospettiva sincronica, sia (e in un certo senso ancor più) che si adotti un'ottica diacronica; infatti, in questo secondo caso, a rendere articolato e sfuggente il quadro contribuisce la distanza temporale rispetto all'oggetto di studio, per il quale diventa più difficile calarsi nel dibattito e reperire i materiali circolanti. Una possibile via per far fronte a questo stato di cose è quella di circoscrivere l'oggetto d'indagine (manuali, esercizi, testi di legge, programmi ecc.), mantenendo tuttavia ampio e disponibile lo sguardo d'insieme, pronto cioè a cogliere le influenze dovute al contesto sociale, politico e culturale.

In questo contributo proveremo a esaminare una questione specifica in un determinato momento storico: come si legge nel titolo, ci concentreremo sulla situazione della didattica della scrittura nella prima parte del Novecento (più in particolare tra gli anni '10 e i primi anni '40, dunque senza oltrepassare il confine cronologico della Seconda Guerra Mondiale), ripercorrendo nello specifico alcune proposte per certi aspetti fuori dal coro, cioè orientate a quello che il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (cui si deve il virgolettato del titolo) ha chiamato un «più semplice e sano uso scolastico» (Lombardo Radice, 1914: 225).

La citazione offre il punto di partenza per una riflessione di più ampio respiro, che procederà contestualizzando e commentando alcuni esempi significativi ricavati da un campione di grammatiche e di volumi per l'educazione linguistica (quelli consultati per la stesura di questo contributo sono citati in bibliografia tra le fonti²). L'obiettivo vorrebbe essere quello di esplorare lo stato della didattica della scrittura a scuola e dei suoi strumenti, cercando soprattutto di capire se e come tali strumenti iniziavano a mostrarsi sensibili alle esigenze comunicative moderne. Queste, oggi, sono centrali in qualsiasi

¹ Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.

² Per un quadro più vasto della storia della grammaticografia nel periodo in esame e per una bibliografia più ampia, si rinvia in particolare a Catricalà, 1991, 1995 e a Demartini, 2014.

opera grammaticale e, al tempo, cominciavano a essere pionieristicamente intese in senso attuale, soprattutto grazie alle più recenti acquisizioni della linguistica e all'interesse nei confronti della lingua contemporanea da parte dei più sensibili e lungimiranti linguisti italiani.

Nel contributo verrà considerata in primo luogo la manualistica per la scuola, soprattutto, ma non solo, quella per la scuola media: ordine scolastico ancora frammentario e diversificato per tutta la prima metà del secolo e oltre³, nel quale, però, la formazione linguistico-grammaticale era avvertita come centrale. Ciò non solo nel senso di superamento completo dell'analfabetismo e della dialettofonia, e come fase di entrata nella letto-scrittura a livelli complessi, ma anche come costruzione di quelle che oggi chiameremmo *abilità e competenze* specifiche: ad esempio, la capacità di adattare la propria scrittura a destinatari e a obiettivi comunicativi diversi, superando (o, meglio, iniziando a superare) la visione più tradizionale di scrittura come imitazione ed esercizio di bello stile. Alcune riflessioni e alcune proposte pratiche sembrano orientate proprio a inaugurare nuove prospettive didattiche in questo senso.

Ovviamente, non si pretende di tracciare un quadro esaustivo e completo dell'evoluzione dell'insegnamento della scrittura e dei suoi strumenti nell'arco di tempo considerato, perché l'indagine è ancora da approfondire in più direzioni. Si ha però l'intenzione di prospettare qualche elemento innovativo, da leggersi sullo sfondo della situazione d'insieme in cui dominano i metodi e i modi didattici tradizionali.

1.1. Una visione parziale

Il problema principale di cui va tenuto conto è la parzialità della visione che è possibile adottare. Se si guarda alla scuola di oggi e ancor più a quella di ieri, si rimane sempre esclusi da qualcosa e qualcosa sfugge inevitabilmente alle analisi: il reperimento dei testi non è semplice, in quanto, com'è noto, la conservazione non è sistematica né accurata (lo "scolastico" appartiene a quella zona grigia del materiale librario il cui valore documentario è stato, e in parte ancora è, ritenuto dubbio); i dati sulle reali adozioni da parte degli istituti scolastici non compaiono sistematicamente nei documenti ministeriali; infine, le autentiche pratiche d'aula e gli esercizi realmente proposti a scuola, nati dalla sensibilità di chi quotidianamente era confrontato coi ragazzi, restano un patrimonio noto solo al docente e ai suoi allievi. Una suggestione in questo senso ce la lascia la mano di un o una insegnante, che, in un'edizione primonovecentesca della grammatica per la scuola media di Ettore Piazza (1897), accanto a un esercizio di analisi, scrive questo appunto: "Da non proporre, italiano scritto uscito dall'uso".

Premesso questo, proviamo ad addentrarci nel contesto e nei testi per vedere che cosa questi ci permettono di intuire. Infatti, nell'incertezza diffusa, restano proprio le opere le testimonianze più autentiche che consentono di cogliere il realizzarsi della dialettica tradizione-innovazione nella riflessione linguistica e didattica: lenta, eppure viva e urgente nei libri di testo. Cercheremo, dunque, dapprima di calarci brevemente nel contesto (accennando ai programmi e alle indicazioni, alle modalità di esercizio più

³ Poiché non è l'obiettivo di questo scritto approfondire le questioni dei programmi e degli ordinamenti scolastici, si citano, al riguardo, studi come Tomasi *et alii*, 1978, Ragazzini, 1983, Raicich, 1981, Catarsi, 1990, Cives, 1990, Civra, 2002, Santoni Rugiu, 2007, Santamaita, 2010, Favini, 2011, Laicata e Fugazza, 2013, D'Amico, 2015.

diffuse, e considerando alcune osservazioni e critiche all'approccio tradizionale). A partire da questo, andremo poi a scorrere alcune proposte che offrono spunti di particolare modernità, cioè indicazioni ed esercizi che, seppur in dialogo con la tradizione, iniziano a rivelare un approccio attuale alla questione, cioè orientato alla realtà della lingua e delle occasioni comunicative, e alla dimensione del testo.

2. LA SCRITTURA A SCUOLA: UNA COSTANTE (MUTEVOLE)

È del 13 aprile 2017 un lungo articolo divulgativo dedicato alla diffusa imperizia e alla profonda inconsapevolezza scrittoria degli italiani e non solo, e reca l'autorevole firma di Raffaele Simone. «Non si è mai scritto tanto e tanto male» e «oggi siamo circondati dalla brutta scrittura», esordisce il linguista, che poi, con ricchezza di spiegazioni ed esempi, accompagna il lettore nell'esplorazione di una foresta di errori di varia natura. Errori che possono sconcertare e indignare, ma che sicuramente attestano come oggi la scrittura sia (ed è una conquista) patrimonio collettivo; e lo è al punto da venire stravolta a più livelli, a conferma del fatto che oggi molti, moltissimi scrivono, ma che pochi lo sanno fare, nel senso che pochi, pochissimi padroneggiano compiutamente gli strumenti per fare del codice scritto un potente e preciso strumento di trasmissione del pensiero.

In passato, da intendersi ancora nel Novecento inoltrato, le cose stavano in modo diverso. La scrittura, la “bella scrittura” ai suoi livelli più complessi, era appannaggio di pochi, e non sempre era adeguatamente padroneggiata: i modelli non mancavano, ma spesso la loro riproduzione era un mero e sovente poco riuscito esercizio di stile; le scritture funzionali erano nei fatti praticate da un numero più vasto di professionisti, ma l'italiano continuava a essere uno strumento paludato e poco dinamico per certe forme di comunicazione (e l'educazione linguistica in questo senso doveva ancora prendere forma); infine, i dialetti godevano ancora di grande circolazione e impiego pratico.

Nonostante questo stato di cose, ciò che rende particolarmente interessante indagare le vicende e le proposte di didattica della scrittura è la sua straordinaria pervasività e continuità nel tempo e nei diversi ordini, gradi e tipi di scuola: la lingua era prima di tutto “scritta”. Nei programmi come nelle pagelle, gli *Esercizi scritti di lingua* o *Esercizi per iscritto di lingua* segnano una continuità e una centralità evidenti (accanto alla *bella scrittura*, nel senso di calligrafia, e alle *nozioni di grammatica*) in tutti i tipi di scuola e anche sotto le indicazioni dei legislatori più illuminati; parallelamente, malumori e istanze di rinnovamento mostravano il divenire di un affrancamento necessario dai modi e dagli stilemi della didattica tradizionale, soprattutto di quella improntata a una retorica avvertita come “cattiva” e insincera. Un'importante palestra di innovazione in questo senso, su cui non ci soffermiamo in questa sede, sono state le scuole elementari “serene” (attive, nuove, rinnovate), di cui ci lasciano testimonianze molti quaderni di docenti che hanno sperimentato anche sul fronte della scrittura: lezioni di cose d'impronta positivista, diari, osservazioni e svariate applicazioni del celebre metodo intuitivo *dal noto all'ignoto*⁴ sono state tentate per ravvivare l'insegnamento della composizione scritta.

⁴ Di cui Giuseppe Lombardo Radice – redattore dei programmi scolastici dei primi anni Venti durante il ministero di Giovanni Gentile – è stato uno degli ultimi e più avanzati interpreti (tra i frutti manualistici più interessanti del periodo, si segnala la collana di manualetti *Dal dialetto alla lingua* edita da Paravia, su cui Demartini, 2010). Molte informazioni sul suo impegno politico e pedagogico si trovano negli studi più o meno recenti a lui dedicati, di mole e taglio diversi: ad esempio Carlini, 1961, Ingrao e Lombardo Radice,

Nella scolarità successiva, questi metodi facevano più fatica ad affermarsi. Con minime differenze a seconda del tipo di scuola, ma con una grande omogeneità di fondo, per l'italiano si trovavano indicazioni solo apparentemente precise: *Componimenti (non meno di due)*, *Brevi ed elementari precetti su l'arte di scriver lettere* (ad esempio per chi si avviava a professioni di tipo commerciale), *Esercizi di lingua* o *Esercitazioni scritte* (in riferimento sempre al componimento) e via dicendo; in realtà, si trattava di proposte generiche, prive di specificità e di gradualità, impermeabili alle varietà linguistiche⁵ e per nulla fondate su una moderna riflessione didattica. Insomma, la didattica della composizione scritta, cioè dell'uso della lingua nella dimensione del testo, stentava a uscire dalla mera ripetizione di proposte tradizionali che altro non erano se non ripetizione di contenuti e di stilemi per lo più avulsi dalla realtà linguistica e comunicativa; cosa che influiva non poco sul conseguimento a lungo termine di una solida padronanza del codice e dei suoi impieghi.

Di questa conseguenza dà testimonianza un breve intervento di Benedetto Croce sul primo volume della *Critica*, dunque risalente ai primissimi anni del Novecento. La questione discussa era quella dell'introduzione delle cattedre di stilistica presso le facoltà di Lettere dell'università italiana, il cui profilo era stato delineato da Ciro Trabalza in un opuscolo a esse dedicato, e da cui Croce fa scaturire le sue considerazioni. Nonostante l'insegnamento della stilistica si prospettasse come studio della letteratura in chiave estetica, il filosofo lo definisce ancora «un indirizzo di ricerche assai vago e di valore ancor dubbio» (Croce, 1903: 157), dietro al quale si celava un'esigenza molto più pratica: «esercitare gli studenti universitari nell'arte dello scrivere» (*ibid.*). Tant'è che, fra lo studio di «Ragioni estetiche de' mutamenti» e «Principi d'arte»⁶, ricorre insistentemente la voce «Correzione de' componimenti», e compaiono punti specificatamente dedicati a fasi del processo di scrittura (una per tutti, la «Revisione»). Si sarà pur trattato, in teoria, di avviamento alla scrittura letteraria, ma, nella realtà, Ciro Trabalza fa la sola cosa che un accorto uomo di scuola quale era poteva fare: strutturare uno spazio didattico per riprendere le basi della scrittura, tamponando lacune evidenti. Croce si accorge di questo e scrive allarmato:

Qualche professore della Facoltà di Lettere di Napoli, da me interrogato sulle ragioni che avevano indotto quella facoltà a proporre l'impianto di una cattedra di stilistica, mi ha detto che si era voluto soddisfare così ad un bisogno, avvertito da tutti gl'insegnanti universitarii, e nascente dalla impreparazione letteraria della maggior parte dei giovani che il liceo manda all'università. Perfino i laureandi presentano tesi con errori di grammatica, e talora di ortografia! – Se è così, il rimedio mi sembra peggiore del male. Il liceo non prepara i giovani come dovrebbe? E migliorate il liceo, ed avviate ai mezzi che lo facciano funzionare seriamente! Ricorrendo invece al poco legittimo espediente di migliorare e di rimediare alle deficienze del liceo, si snatura questa, e ci si mette per un pendìo pericoloso. Dopo la scuola di grammatica e di esercizi di composizione, converrà istituire, nell'università,

1968, Cavallera, 1997, Demartini, 2011. Sua moglie, Gemma Harasim, è stata invece una delle maestre cui si deve di più, anche in chiave di riflessione teorica (Harasim, 1914; Sistoli Paoli, 2009).

⁵ Pur intuitive e proposte in alcuni testi, come mostra – tra i primi e più accurati nell'analisi – la distinzione in livelli linguistici vivacemente presentata da Pier Gabriele Goidànich (1918, cfr. Serianni, 2006: 29).

⁶ Questi virgolettati sono citazioni di Croce dal programma stilato da Trabalza per gli insegnamenti in questione.

una scuola di coltura generale, ossia più o meno un liceo completo; e poi – perché no? – un piccolo ginnasio, o anche una quinta classe elementare, o una scoletta serale complementare. (ivi: 158)

Al di là del punto di vista specifico, la riflessione in merito ai contenuti del percorso di studi apre uno spiraglio su una questione formativa che potremmo definire trasversale. Assieme al complesso oggetto in discussione (i corsi di stilistica), emerge un problema di fondo, forse banale, forse inatteso: gli studenti universitari non sapevano scrivere. Non una novità, certo, ma sicuramente un richiamo a tutti coloro che sono convinti che in passato si scrivesse generalmente “meglio”. I problemi e le condizioni non erano quelle odierne, e che la scrittura non fosse un bene diffusamente distribuito è un dato di fatto; tuttavia, anche i non molti che avrebbero dovuto scrivere a livello “alto”, i depositari della cultura umanistica (si sa, saldamente separata da quella scientifica⁷) che, dopo la laurea, avrebbero intrapreso carriere di prestigio, nei fatti facevano fatica.

3. STRUMENTI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO NELLA PRIMA METÀ DEL NOVECENTO

Se la situazione delle scuole secondarie (anche di quelle teoricamente più qualificanti) successive alle elementari⁸ era quella accennata da Croce, è utile allora porsi una domanda: dove si potevano trovare, in pratica, indicazioni ed esercizi per riflettere e lavorare sulla lingua e sulla scrittura, nei primi decenni del secolo? E di quale tipo erano? Per provare a rispondere a queste domande, e limitandoci al grado secondario inferiore d'istruzione, verranno considerate soprattutto le proposte di esercizio di alcune grammatiche, e di altri testi dedicati più nello specifico alla didattica dell'espressione e della scrittura.

3.1. *Grammatiche*

La grammatica, insieme nozione, materia scolastica e libro di testo (cfr. Serianni, 2006: 25), era ed è considerata lo strumento didattico per eccellenza per affinare l'uso della lingua materna. Al di là delle varie tipologie circolanti fra Otto e Novecento⁹ – manzoniane oppure puriste, di taglio narrativo o schematico, aperte a metodi didattici (come quello *dal dialetto alla lingua*) o prive di connotazione pedagogica e così via –, una costante le accomunava: la lingua in esse veniva smembrata, analizzata, parcellizzata, ma raramente agli studenti era chiesto di ricomporla in un oggetto unico quale è il testo. Un oggetto comunicativo che Bruno Migliorini (1941: 302) farà intuire ai suoi lettori

⁷ È scontato ribadire come la nota e radicata separazione tra le “due culture”, umanistica e scientifica (riprendendo l'immagine diventata celebre da metà Novecento grazie a Charles P. Snow, e di recente ripresa e discussa da Bernardini e De Mauro, 2005), sia una delle concause anche di una certa arretratezza della scrittura in lingua italiana per scopi che non fossero eminentemente letterari.

⁸ Tralascieremo, qui, di esaminare la situazione della scuola elementare, rinviando allo studio di Bonomi, 1996 e al più recente volume di Papa, 2012, ricco di esempi.

⁹ Per un esame approfondito delle quali si rinvia ai lavori citati alla nota 1 e ad altri di storia della grammaticografia e dell'educazione linguistica (Patota, 1993, Bonomi, 1998, Fornara, 2005, Gensini, 2005).

confrontando «la lingua con una macchina, per esempio con un'automobile, o con un cronometro», in cui solo l'unione dei vari pezzi permette il movimento d'insieme; un oggetto che, però, rimane il grande assente – rispetto alla visione odierna di didattica della lingua – nelle grammatiche della prima metà del secolo. Assente in quanto raramente gli allievi erano chiamati a sperimentare la grammatica nel testo o a produrre diversi tipi di testo; nei libri di grammatica, i testi erano per lo più brani letterari da osservare o sui quali fare esercizi mirati.

A riprova di ciò, qui di seguito si riporta un elenco dei tipi di esercizio più ricorrenti sulla base della consultazione dei volumi riportati in bibliografia (con esempi di consegne laddove la descrizione potesse non essere sufficientemente chiara¹⁰):

- esercizi di analisi grammaticale, logica e del periodo;
- esercizi di riconoscimento e distinzione: (*In un brano dell'antologia sottolineare tutti i verbi e dire quali esprimono un'azione e quali uno stato d'essere; Distinguere, nelle seguenti proposizioni, i pronomi indefiniti dagli aggettivi*);
- esercizi di copiatura e ripetizione;
- esercizi di correzione di errori;
- esercizi di produzione vincolata: (*Scrivete cinque proposizioni contenenti...; Formare otto proposizioni in cui siano le locuzioni seguenti...*);
- esercizi di uso del vocabolario;
- esercizi di formulazione teorica mirati o di riepilogo (*Dire il modo e il tempo dei verbi contenuti nelle seguenti proposizioni; Che cosa è il verbo?; Quali sono i limiti del troncamento e dell'elisione?*).

Maggiormente stimolanti e orientati ad attivare più conoscenze in contesto e più azioni cognitive simultaneamente sono, in genere, le due seguenti tipologie:

- Esercizi di completamento (che stimolano o meno la riflessione a seconda del grado di complessità della scelta richiesta): *Sostituire ai puntini altrettanti pronomi interrogativi: ... è stato? - ... vuoi? - ... è che verrà interrogato? [...]; Mettete un verbo conveniente a questi soggetti: Il cannone... Il vento...; Mettere un pronome personale al posto dei puntini, nelle frasi seguenti: 1. ... canta. - 2. Io ... lodo perché studi [...]; Mettete i segni d'interpunzione nel raccontino seguente;*
- esercizi di trasformazione e riscrittura (nei quali si intravede una certa attenzione per l'uso contestuale e variato della lingua, ma che non sono associati a una vera riflessione linguistica, almeno per quanto si ricava dalle sole indicazioni manualistiche): *Riducete a più regolare grammatica e sintassi questi modi snelli, vivaci, arditi della nostra lingua: Cenato che ebbe, se ne andò a letto; Come te la passi? A me non me la fai [...]; Volgere il seguente brano di lettera, dando alla persona cui si scrive del voi anziché del tu.*

Attività specifiche come quelle sopra riportate non sono certamente estranee alla grammaticografia odierna, e conservano qualche utilità per la verifica mirata, ma certamente stentano a stimolare l'esercizio profondo e articolato della lingua scritta.

¹⁰ Le consegne qui riportate sono tratte dai seguenti volumi ristampati o editi per la prima volta negli anni Trenta: Fornaciari (1930), Goidànich (1934), Villaroel e Lami (1935), Palazzi (1937).

3.2. Manuali di stilistica

Nella prima parte del Novecento, i manuali di stilistica per la scuola erano un tipo di volume che poteva essere più o meno diverso dal libro di grammatica, ma che sicuramente si prefiggeva obiettivi in larga parte differenti anche se in certa misura complementari. In alcuni casi, le grammatiche potevano contenere sezioni di stilistica, spesso abbinata alla versificazione (in particolare dagli anni Trenta in poi) e viceversa, ma l'essenza profonda della distinzione conservava alcune specificità. Per comprendere meglio che cosa potevano contenere questi volumi, dobbiamo anzitutto ricordare che il termine *stilistica* – antico e nuovo allo stesso tempo – era sia portatore di una secolare tradizione retorica, sia preso a prestito dalle più nuove prospettive linguistiche primonovecentesche d'oltralpe, che pian piano stavano diventando note anche in Italia¹¹. Nei manuali scolastici, esso individua soprattutto quei testi che offrono agli allievi esempi e modelli letterari in riferimento ai vari generi, dei quali comprendere il funzionamento retorico per poi essere in grado di (provare a) riprodurlo nei propri componimenti, forzando i giovani scriventi a un italiano scritto per lo più poco dinamico e moderno. Nonostante la netta critica di Benedetto Croce, i “precetti”, “manuali”, “trattatelli”, “principi” di stilistica continuavano a essere pubblicati e ristampati¹², e nei casi in cui si intravedeva una conseguenza della lezione crociana l'esito non era che questo: libri in cui alla stilistica tradizionale si sommavano malintese considerazioni estetiche. Al di là della critica del filosofo, questi prodotti editoriali condensavano l'idea più tradizionale di insegnamento linguistico sui banchi di scuola; accanto a questi (o, materialmente, in uno stesso volume), le “raccolte di componimenti” o di “temi svolti” completavano in quadro di un'educazione linguistica arretrata e lontana dal promuovere una moderna concezione della scrittura come abilità articolata e funzionale alla comunicazione nelle sue varie forme.

La differenza più evidente rispetto alle grammatiche era che nei volumi di stilistica al centro vi era il testo. Erano (o avrebbero dovuto essere), infatti, proprio questi volumi i supporti dedicati all'affinamento dell'espressione, soprattutto scritta, che si sarebbe dovuta costruire sulla base di una solida conoscenza dei migliori esempi letterari e dell'arsenale di artifici retorici disponibili. Sono però proprio alcuni di questi manuali a slegarsi man mano dalle caratteristiche più tradizionali del genere e ad accogliere nuovi modi di intendere l'esercizio sulla lingua. Accade cioè che la “vecchia” stilistica si presenti in qualche caso rinnovata: ne sono prova opere come Malagoli (1922) o Roedel (1940), che, oltre la superficie dei titoli convenzionali, al loro interno offrono esercizi non classici, ma ispirati a un modo almeno parzialmente nuovo di intendere la stilistica, che alla tradizionale educazione del gusto alla scelta e alla combinazione delle parole integra concezioni più moderne. Ad esempio, i 146 esercizi di Roedel, esplicitamente ispirati a quelli di Bally (1909/1951) e affini a quelli che proporrà Migliorini nella sua grammatica (Migliorini, 1941), mostrano una decisa propensione a far lavorare l'apprendente sulle sfumature e sulle variazioni contestuali della lingua, chiedendogli operazioni come distinguere fra falsi sinonimi (quali *riconoscimento-ricognizione-riconoscenza*), graduare l'intensità di quasi

¹¹ Ovviamente con un significato profondamente diverso: ci si riferisce agli indirizzi di studio legati ai nomi di Charles Bally e Leo Spitzer, con le specifiche differenze che li caratterizzano (sulla prima ricezione dell'opera di Bally nella riflessione sulla didattica dell'italiano, cfr. Demartini, 2014: 98-108).

¹² Per citare qualche esempio, si vedano in bibliografia testi come Raimondi, 1913, 1930, Pratesi, 1921, Molari, 1922, Valmaggia, 1933.

sinonimi del tipo *utile-indispensabile-opportuno-necessario*, inserire in una certa frase la parola più adeguata e così via.

4. SCRIVERE A SCUOLA SECONDO GIUSEPPE LOMBARDO RADICE

Tra i più attenti osservatori e commentatori dei fatti di scuola nel periodo considerato, troviamo alcune figure particolari: quelle di certi pedagogisti (Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codignola, Marco Agosti), che, da un punto di vista in un certo senso privilegiato, hanno saputo vedere e analizzare in modo particolarmente acuto la situazione dell'insegnamento, mettendolo in relazione con le più profonde questioni linguistiche e didattiche. Non a caso Tullio De Mauro (1980: 102) ha parlato di Lombardo Radice come del «vero e grande filosofo del linguaggio del primo quarto di secolo»: in lui, la sensibilità linguistica era ravvivata e resa profonda dalla passione per la pratica scolastica, e per l'indagine dei suoi processi (le sperimentazioni didattiche) e dei suoi prodotti, che permettevano al pedagogista di assumere una collocazione moderna e originale rispetto a quella della maggior parte dei linguisti del tempo. Aiuterà a comprendere meglio questa posizione almeno accennare, ad esempio, ai pionieristici studi svolti dal pedagogista siciliano nelle valli del Canton Ticino sulla lingua degli scolari di sei-dieci anni, studi metodologicamente avanzati tutti da riscoprire, che constano di riproduzioni del parlato dei bambini in classe e di accurate analisi delle pratiche didattiche della maestra Maria Boschetti-Alberti (Lombardo Radice, 1924).

4.1. *La questione della scrittura nelle Lezioni di didattica: la frode scolastica*

Per riprendere la critica ai più diffusi strumenti per insegnare a scrivere, soffermiamoci, qui, sull'opera principale e più nota di Lombardo Radice, e cioè sulle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (Lombardo Radice, 1914): un testo che esamina uno ad uno tutti i principali nodi critici della didattica elementare e postelementare, senza trascurare nulla (si spazia da *La lezione* a *Lo studio libero e la biblioteca scolastica* a *Lingua e grammatica* e molto altro), ma soffermandosi con particolare finezza e profondità proprio sulle questioni di didattica della lingua.

Un capitolo è specificamente dedicato alla critica del componimento (o “tema retorico”). Sebbene la topica tradizionale dello scrivere nella scuola italiana primonovecentesca sia piuttosto nota, per calarsi appieno nel vivo dei testi proponiamo un esempio di consegna tratta da un quaderno del 1913 (il destinatario è un tredicenne, allievo del biennio inferiore della scuola di commercio):

Tema di componimento

Il nonno entrando in casa e mostrando a' suoi nipotini una bella arancia disse loro: Chi di voi mi saprà dire a che assomiglia quest'arancia, l'avrà in premio. Che avrà risposto Gigi per meritarsela? Che avrà egli fatto? Amplificate e compite il soprascritto raccontino.

Non si è volutamente scelta una consegna fra le molte lacrimevoli, patetiche, valoriali¹³, ma una ancor più banalmente vuota: perché questa situazione? Quale motivazione e quali idee e conoscenze sollecita? E poi chi era Gigi? E soprattutto: perché sforzarsi di saperlo? Similmente, pochi adolescenti avevano qualcosa da dire su *La gioia del ritorno*, su *Una vittima del dovere* o su *I sacrifici ignoti della vita quotidiana* (Lombardo Radice, 1914: 222). Il punto è che simili «esercizi di insincerità» (Giuseppe Fraccaroli) altro non erano che una «tortura nuovissima» (Dino Provenzal), in cui non solo non si esercitava veramente la scrittura, ma si mettevano a tacere gli istinti e il pensiero critico, a favore di una visione uniforme e irrealistica della società. Così, come testimonia una docente, accade che

Ad esprimere le scene di commozione che *il distacco dalla famiglia* suggerisce, provvedono largamente poche frasi che parrebbero sincere, se non ricorressero in troppe pagine. «La mamma non parlava; un grosso nodo le serrava la gola», «ella mi abbracciò in silenzio, mentre goccioloni grossi grossi le scendevano giù per le gote», «il babbo si tergeva le lacrime col rovescio della mano» [...] (ivi: 227).

Parallelamente, la società sublima la sua crudeltà nelle tinte letterarie:

Nelle scuole complementari accorrono le figliuole dei piccoli borghesi, degli operai degli agricoltori; molte di esse traggono tuttora una vita aspra e triste, tra gli stenti, la povertà grande, il sudiciume [...]. Ma se debbono descrivere la *capanna del contadino*, la *casetta di Maria*, l'*abituro della domestica montanina o della balia*, ecco sorgere come per incanto tante casette povere sì, ma linde, graziose e bianche, con le persiane verdi e il giardinetto fiorito [...] (ivi: 228).

È da molti, moltissimi casi del genere (e dai conseguenti “svolgimenti”) che scaturisce la critica di Lombardo Radice: decisa, puntuale e ricca di esempi, si propone di dimostrare l'arretratezza dei contenuti, delle forme e delle modalità tipiche della più diffusa se non unica forma di esercizio scritto proposto ai ragazzi («quasi il simbolo dell'artificiosità delle cose che si studiano e si fanno a scuola», ha scritto di recente Luca Serianni, 2010: 53). Una simile pratica stereotipata, basata sulla mera ripetizione di luoghi comuni intorno ad argomenti convenzionali, rappresentava il problema centrale della scrittura a scuola. Per offrire un'immagine incisiva di questo stato di cose, Lombardo Radice cita un'efficace sintesi di Augusto Monti, tratta da un articolo comparso su *Nuovi Doveri*: «Il tema è un argomento che il maestro impone unico a molti scolari, tutti diversi da lui e tutti diversi fra loro, perchè tutti, nello stesso tempo, esprimano su di esso idee che non hanno, in una lingua che spesso non sanno» (ivi: 225-226). Insomma, un artificio didattico fine a sé stesso che altro non rappresenta se non il perpetrarsi di un'autentica «frode scolastica» (ivi: 232): una frode, sì, perché si tratta di un meccanismo collaudato, rassicurante e capillarmente diffuso attraverso la manualistica.

Una manualistica che degenera anche nell'offrire quella che forse è la sola indicazione di scrittura che potrebbe avere una qualche efficacia: quella della pianificazione strutturale del testo. Anche qui, però, l'irrigidimento normativo vanifica l'intento. Al riguardo,

¹³ Lombardo Radice (1914: 227-230) ne offre una gustosa rassegna tratta dalle scuole femminili: alle ragazze veniva proposto di continuo di pronunciarsi su piccoli drammi (partenze, distacchi, lutti) e su questioni etiche (generosità, invidia, rimorso, diligenza e quant'altro), rispetto alle quali le giovanissime mettevano da parte la sincerità del loro pensiero ed esercitavano «frasi stereotipate e rugiadosi proverbi».

Lombardo Radice riporta la testimonianza di Dino Provenzal (qui sintetizzata), che descrive la struttura-tipo del componimento e le sue spie linguistiche:

Lo schema di settantacinque su cento componimenti è questo: «Tema: Dimostrare che ecc. ecc.». *Verissima è la sentenza espressa nel tema.* (Meno male che il dimostratore è già persuaso fin da principio, sicchè ha tutta l'aria di voler dar le prove di un assioma, ossia di quella sola verità che non può dimostrarsi). *Infatti* (componimenti senza un *infatti* nella prima colonna non ne esistono)... e qui venti o trenta righe di... *ragionamento* (lo chiamano così). Questo... ragionamento per lo più è copiato da autori famosi [...] (ivi: 226).

Dal punto di vista dei docenti più accorti, è mortificante leggere «una *mandata* di lavori simili» (ivi). Dal punto di vista degli allievi, solo chi ha capito le regole del contratto didattico e assembla a dovere (oggi diremmo: copia-incolla) un elenco di banalità mandate a memoria sopravvive alla valutazione. Ma non sa scrivere nel senso più profondo dell'attività.

Secondo il pedagogo, per evitare questo, una prima condizione è necessaria: «l'argomento degli esercizi scritti deve essere [...] scelto dal maestro fra quelli sui quali egli sia *assolutamente sicuro* che gli scolari abbiano qualche cosa da dire» (ivi: 215). E per quanto riguarda gli insegnanti, che conosceva bene, contrariamente ai molti che ne criticavano la pigrizia e la riluttanza al cambiamento senza magari mai aver lavorato con loro¹⁴, il pedagogo sottolineava:

Molti insegnanti dei migliori dichiararono addirittura che sarebbero stati lieti se qualcuno avesse indicato loro una parola invece di «componimento», a contrassegnare la cosa mutata e l'abbandono della esercitazione retorica per un più semplice e sano uso scolastico (esposizione di cose studiate, approfondimento di problemi che la scuola può solo accennare, o *temi* veri e propri col solo valore di «pretesti», per provocare speciali private letture degli scolari) (ivi: 225).

Ciò perché, fra le altre cose, per Lombardo Radice il rinnovamento didattico non poteva prescindere dall'apporto degli insegnanti. Non a caso, nelle *Lezioni di didattica* e in molte altre sue opere sono moltissimi i riferimenti alle pratiche d'aula dei docenti e alle loro opinioni.

4.2. Quali alternative?

Le prese di posizione di Giuseppe Lombardo Radice, spesso molto accese, sono raramente disgiunte da controproposte pratiche. Così, anche per la didattica della scrittura non solo nella scuola elementare, ma anche nella secondaria, propone alcune indicazioni concrete, immediatamente sperimentabili dai docenti. In risposta alla

¹⁴ Gli esempi che si potrebbero portare sono davvero molti e presenti in più sedi, ufficiali, pubbliche e non. A mero titolo di esempio, si riporta la sintesi pungente che Agostino Severino, glottologo milanese direttore della rivista *Lingue Estere*, scrive in una lettera a Bruno Migliorini (con cui collabora alla realizzazione della grammatica del 1941; è autore egli stesso di un manuale per la scuola media): «uomini di cinquant'anni affezionati ai vecchi metodi e riluttanti alle novità».

situazione descritta al paragrafo precedente, per il pedagogo i “temi” si sarebbero potuti ridurre ai seguenti tipi, traendone grande vantaggio:

1. Relazioni su lezioni sentite a scuola. 2. Descrizioni di oggetti, di quadri, monumenti, di luoghi noti alla scolaresca. 3. Osservazioni sulla vita di scuola. [...]. 4. Resoconti della lettura di libri, o di parti di essi [...]. 5. Commento di poesie e di prose. 6. Traduzioni (ivi: 215-216).

Questo repertorio circoscritto permette di realizzare una «varietà di esercitazioni» (ivi) in tutti gli ordini di scolarità. Ciò viene ulteriormente chiarito poco oltre, attraverso l'illustrazione dettagliata di «quel che può essere il componimento, *in ogni materia*» (ivi): italiano, ma anche latino e greco per le scuole in cui si studiano, e poi storia e geografia, filosofia e pedagogia offrono al giovane scrivente una base di contenuti intorno ai quali scrivere senza cadere nella vuota retorica. E, in prospettiva ancor più attuale, Lombardo Radice non trascurava la fisica e le scienze naturali come oggetti di scrittura, consigliando, ad esempio, il «resoconto di speciali libri divulgativi», le «relazioni» di fenomeni e la «descrizione» (ivi: 216-217) di esperienze. Insomma, l'italiano si comincia a profilare concretamente nella veste molto attuale di strumento trasversale alle discipline, materia e veicolo per l'apprendimento¹⁵ (tema intorno al quale di recente la riflessione è molto viva, come mostra per esempio il volume Colombo e Pallotti, 2014).

La fantasia e l'immaginazione – care alla tradizionale didattica della composizione scritta – non verrebbero penalizzate da simili scelte, in quanto nulla le penalizza di più di quell'assurdo che sono i “temi svolti”. Invece, educare i giovani a capire a padroneggiare la lingua e a usarla consapevolmente attraverso le consegne sopra citate è un servizio anche allo sviluppo del pensiero complesso. E un servizio allo sviluppo del pensiero è un servizio allo sviluppo della società: perché educare a scrivere è anzitutto educare a essere «brava gente» (Lombardo Radice, 1914: 220), nel senso non banale di gente che «sappia bene le cose che ha studiato, che parli solo delle cose che sa bene, che non dica venti parole dove cinque basterebbero, o si sbrighi con cinque dove ce ne vorrebbero venti [...]». E che, forte di queste basi e non a priori, sia pronta a sviluppare un proprio stile ed eventualmente una propria propensione alla scrittura letteraria.

5. UNA NUOVA GRAMMATICA PER UNA NUOVA DIDATTICA

A questo punto, addentriamoci nell'ultima parte dell'analisi: la raccolta di alcune proposte innovative, che possono essere singoli esercizi o intere opere di taglio particolare. Come anticipato, si tratterà di una semplice rassegna di casi, degni d'interesse soprattutto se esaminati alla luce della situazione dominante accennata al par. 3. Alcuni di essi, infatti, si collocano pienamente sulla scia di quel rinnovamento grammaticografico e didattico che ha gradualmente preso forma nella prima parte del secolo, e che si trova compiutamente esplicitato e argomentato da Bruno Migliorini

¹⁵ In Lombardo Radice questa è un'intuizione chiave, che pervade le sue opere. Se ne trovano riflessi nelle pagine dedicate all'uso dei libri di testo in rapporto alle lezioni e alla *Lezione* (i corsivi sono tratti dai titoli di due capitoli di Lombardo Radice, 1914), in cui l'autore ritorna sull'antica questione del rapporto pensiero-parola, ribadendo – anche e soprattutto a scuola – la necessità di una lingua realmente comprensibile per gli allievi e aderente alle cose, perché «*le parole con le cose sono precisamente i concetti*» (ivi: 125).

(1934)¹⁶; sono proprio prove ed esperienze come le seguenti ad aver posto le basi di quanto poi linguisti e insegnanti hanno discusso e sperimentato in anni ben più recenti, fino ai giorni nostri. Quelle che scorreremo qui, infatti, sono proposte che adombrano e anticipano alcune intenzioni di fondo: lavorare sulla motivazione degli studenti, prestare attenzione alla lingua contemporanea, non trascurare il registro linguistico e il senso del destinatario, e cominciare a proporre l'esercizio mirato delle diverse tipologie testuali.

5.1. Nuove proposte nei testi di grammatica

Cominciamo la breve rassegna dai libri di grammatica, concentrandoci in particolare sui primi anni Quaranta e sul rinnovamento in atto proprio in quel periodo. La «fioritura di grammatiche» di quegli anni, come l'ha chiamata Giorgio Pasquali (1941: 407), ha infatti visto nascere alcune opere del tutto o in parte innovative, di sicuro interesse: anzitutto gli esempi illustri e noti di Migliorini (1941) e Devoto (1941), ma accanto a questi altri tentativi di guardare alla didattica della lingua e della scrittura da una nuova prospettiva¹⁷.

5.1.1. Una grammatica non noiosa

Quello della grammatica noiosa, «tiranna» (come la chiamava De Amicis, 1906/2006: 340) era uno spettro ricorrente nei tentativi di rinnovamento della grammatica, tant'è che nei primi anni Quaranta il ministro Giuseppe Bottai (1940, 1941) si premura di insistere proprio su questo aspetto, nelle indicazioni dedicate alla produzione di nuovi testi per la nuova scuola media: «il libro di testo [...] dev'essere soprattutto stimolo che tien d'occhio l'interesse dell'alunno, guida che lo incoraggia, [...] ausilio dei momenti migliori», Bottai (1941: 135).

In conseguenza di una simile richiesta, compaiono nelle grammatiche per la scuola media alcuni tentativi non solo di dare alla trattazione una forma colloquiale e narrativa, secondo una mai dismessa tradizione di vecchia data (per dirne uno, si pensi all'illustre precedente collodiano), ma anche di proporre strategie didattiche orientate a stimolare l'attenzione e il coinvolgimento. Ne è un esempio il seguente, che compare nella grammatica di Palazzi e Ferrarin (1941: 167) “nascosto” fra moltissimi esercizi tradizionali:

UN ESERCIZIO DIVERTENTE

Un professore, per impraticare i suoi scolari nell'uso delle voci irregolari dei verbi, metteva in un cappello dei bigliettini sui quali era scritto l'infinito di alcuni verbi irregolari: ogni scolaro doveva tirar fuori due bigliettini e per il giorno dopo doveva scrivere una storiella in cui fossero messe in bella evidenza le forme irregolari dei due verbi pescati.

¹⁶ Cfr. Nesi, 2011.

¹⁷ Senza approfondire, qui, l'argomento, si ricordano però alcuni recenti studi che si sono concentrati proprio su questo periodo, dedicati a singole opere o a uno sguardo più generale: Marazzini, 2004, Baggio, 2009, Viale, 2009, Demartini, 2011 e 2014.

Al di là di quanto l'esercizio risultasse poi davvero divertente e tralasciando di commentare la sua funzionalità rispetto all'obiettivo, è comunque interessante notare una cosa: il tentativo di attivare e ripassare le conoscenze eventualmente sedimentate attraverso un'attività non specifica, ma di lavoro sul testo nell'insieme.

5.1.2. *La lingua viva contemporanea*

Lo studio degli esercizi di lingua (su cui, per un panorama internazionale, cfr. l'ampio lavoro di Meda *et alii*, 2010) è un ambito di grande interesse, che dà conto del reale stato della didattica nella sua forma manualistica. Tra le varie, la grammatica di Bruno Migliorini (fra le più originali, come mostrano gli studi elencati alla nota 15) è quella che esibisce l'impianto sicuramente più innovativo: 275 esercizi di vario tipo occupano la prima parte del volume, alla quale segue l'esposizione teorica.

Accanto alle consegne più classiche, compaiono brillanti letture etimologiche e molti esercizi dedicati a sensibilizzare gli allievi al “tono” delle parole, cioè alle scelte e alle trasformazioni lessicali (sulla scia delle proposte del *Traité* di Charles Bally, 1909/1951, e della grammatica psicologica illustrata ad esempio da Ferdinand Brunot, 1922)¹⁸. Di cifra schiettamente miglioriniana è però un altro genere di esercizi, che trasferisce nel testo scolastico uno dei più profondi e innovativi interessi scientifici del linguista: il lavoro sulla lingua contemporanea. Invece dell'italiano stereotipato e inefficace, i giovani lettori possono incontrare un esercizio del genere:

Fraasi apparentemente sciolte da ogni legame sintattico, si adoperano a scopo indicativo per annunzi pubblicitari, targhe, cartelloni, ecc. oppure nei titoli e nei piccoli annunzi dei giornali, o anche nei telegrammi.

Trasforma ciascuna delle frasi seguenti in un'altra che spieghi di che cosa si tratta all'infuori di quelle necessità di abbreviazione. Per es.: Pericolo di morte. Chi tocca i fili corre pericolo di morte.

Proibito sputare. – Appigionansi. – All'ingrosso e al minuto. – Divieto d'affissione. – Malattie degli occhi. – Tutti da «Giannino». – Cercasi dattilografa. – Appartamento libero fine anno. – Cucina calda a tutte le ore. – Pranzo L. 10. – Pericoloso sporgersi. – Sottoscrivete! – Rifugio. – Trasporti. – Da e per Torino. – Aldo, il parrucchiere di moda. – Lavorare in silenzio. – Pagare alla cassa. – Non toccare. – Massimo buon mercato. – Vietato l'ingresso. – Salita. – Liquidazione. – Sale e tabacchi. – Voltare a destra. – Tenere la sinistra. – A Milano km. 27. – Seguire il tracciato dei chiodi.

Niente citazioni letterarie (che pure non erano assenti nell'opera miglioriniana) né italiano tipicamente scolastico né luoghi comuni: leggere oggi un esercizio del genere è come fare una passeggiata nell'Italia dei primi anni Quaranta, in cui la *Cucina calda a tutte le*

¹⁸ Per una descrizione dei presupposti alla base e alcuni esempi cfr. Viale (2009) e Demartini (2011). Citiamo qui solo un paio di consegne di questo tipo: *Per ciascuna delle locuzioni seguenti, cambia almeno tre volte il modo di esprimere il desiderio, riferendoti a diverse persone. Potrai servirti di questi modelli: Vorrei che andassimo.... - Oh, poter andare.... - Oh se tu potessi andare.... - Sarebbe mio desiderio di andare.... - Come sarebbe bello andare.... [...].* (Migliorini, 1941: 162); *Tra le locuzioni verbali e i verbi di ciascuna coppia c'è soprattutto una differenza di tono: la mamma dirà manda giù un sorso d'acqua, il medico ordinerà di deglutire due pillole ogni tre ore. Foggia delle frasi che rendano evidente questa diversità* (ivi: 168).

ore e i negozi di *Sale e tabacchi* coesistevano coi *Rifugi*. Ai ragazzi era proposto un lavoro sulla lingua da cui erano realmente circondati, col suo lessico e le sue forme di testualità funzionali alla comunicazione veloce ed efficace. La riflessione su testi autentici e noti per esperienza diretta stimolava e coinvolgeva diversi livelli: le conoscenze enciclopediche, quelle grammaticali e quelle potremmo dire pragmatiche, legate all'uso linguistico in contesti diversi.

5.1.3. Verso le tipologie testuali

Può certamente suonare eccessivamente precoce parlare di esercizio sulle diverse tipologie testuali nel periodo considerato, e lo è, se si dovesse immaginare un lavoro sistematico e diffuso in questo senso. Tra gli esempi anticipatori delle tendenze didattiche più recenti possiamo però riportare un caso tratto dal volume *La prima grammatica. Breviario di linguistica, grammatica e stilistica italiana per la scuola media* di Adelchi Baratono (1942), filosofo idealista dagli approfonditi interessi pedagogici. Nonostante una decisa connotazione estetizzante, l'opera presenta un'impostazione per certi aspetti degna di nota: è strutturata in tre parti, la prima delle quali contiene capitoli dedicati al *Linguaggio*, alla *Lingua nazionale*, alla *Grammatica*, mentre la seconda è dedicata a *Morfologia e sintassi*, e la terza approfondisce la *Lingua e lo stile letterario*. La cosa più interessante è che in conclusione di ogni capitolo sono proposte una o più esercitazioni non banalmente compilative, ma spesso dedicate alla manipolazione del testo nel suo insieme, che devono essere svolte in cooperazione da tutta la classe. Vediamone una¹⁹:

Tutta la classe è invitata a collaborare per comporre un periodo (non di più) di argomento *descrittivo-narrativo* proposto da un alunno o dallo stesso Professore (per es. una rissa fra gente avvinazzata, uno spettacolo sportivo), con l'intento di curare la ricerca della *proprietà* dei vocaboli.

Un alunno viene chiamato alla lavagna e scrive il periodo come gli viene. Ora lo deve migliorare: aggiungere, togliere, cangiare, cancellando e sostituendo. Dopo che questo primo alunno vi s'è provato, altri alunni, chiamati a turno od offertisi volontariamente, suggeriranno le loro correzioni. Alla fine, il Professore darà la forma definitiva.

Il medesimo esercizio verrà ripetuto, prima sopra un argomento *concettuale* (per es. che cos'è una radio?), allo scopo di curare la *chiarezza*; quindi sopra un tema *affettivo* (per es. amore di terra lontana) per cercare la *espressività*. (ivi, 17).

In una proposta del genere è facile ravvisare alcune componenti: l'intento di far lavorare gli allievi sulla dimensione del testo, la scelta di argomenti realistici e non di maniera, una esplicita distinzione dei diversi tipi testuali e la centralità della fase di revisione propria e altrui (fondamentale nel processo di scrittura e raccomandata nei più recenti manuali). Anche senza il ricorso alla terminologia oggi circolante, è facile ravvisare nei testi *narrativo-descrittivo* e *concettuale* l'anticipazione di un'intenzione didattica basata sulla presa di coscienza dei diversi usi della lingua a seconda dell'obiettivo. Solo così, per l'autore, si sarebbe realizzata al massimo grado la profonda padronanza della

¹⁹ Su cui cfr. anche Demartini (in corso di stampa).

grammatica che, secondo la distinzione esposta nella sua opera, non era semplice ricordare, né sapere e nemmeno imparare, bensì capire.

5.2. Una nuova manualistica per una nuova società: altri testi di educazione linguistica

Come si è detto, gli strumenti per la didattica dell'italiano erano, oltre alle grammatiche, i manuali di stilistica. Questi, nella realtà composita dei primi decenni del Novecento, si presentavano come contenitori variamente riempiti: se a leggerne alcuni passi pare di trovarsi in un tempo lontano o, anzi, fra pagine senza tempo, fitte di indicazioni slegate dalla realtà linguistica, a leggerne altri l'impressione è ben diversa. Infatti, come nella moderna manualistica per la scrittura, in alcuni di questi volumi si incontrano spiegazioni ed esercizi in cui l'antico sapere retorico è rivisitato in chiave moderna. Non solo: in altri, come si è accennato al par. 3.2, si trovano rivisitati e applicati i presupposti dei più recenti studi linguistici.

5.2.1. Nuovi esercizi di stile

Un esempio del secondo caso appena citato sono gli esercizi “di stile” proposti nel volume *Lingua ed elocuzione* di Reto Roedel (1940), studioso italo-svizzero attivo a San Gallo, di cui è documentato un vivace scambio con Bruno Migliorini (è ad esempio sua una recensione alla grammatica miglioriniana, Roedel, 1941). Come afferma nella premessa all'opera, si tratta di «una stilistica [...] in certo senso inferiore» (Roedel, 1940: 5) rispetto a quella ottocentesca di Wilhelm Wackernagel o a quella, nuova, di Charles Bally, che nulla ha a che vedere nemmeno con gli studi letterari di Francesco De Sanctis; se tutti questi studiosi si sono occupati di *stilistica* «nel suo più alto significato» (*ibid.*), Roedel si propone di offrire a chi impara l'italiano una stilistica «che insegna, per così dire, la struttura dello stile quale consueta espressione verbale» (*ibid.*), e che pertanto preferisce chiamare *elocuzione*.

Il volume contiene 146 esercizi finalizzati ad allenare gli «effetti dell'espressione e della proprietà» (ivi: 7), cioè esercizi di trasformazione e scelta lessicale (come per Migliorini, l'ispirazione era sempre la stilistica di Charles Bally). Le tipologie sono varie: si va da trasformazioni morfologiche che cambiano il senso, alla riflessione sulle conseguenze della presenza o dell'assenza dell'articolo, alla scelta fra quasi sinonimi, alla distinzione delle varie accezioni dei vocaboli, fino al confronto tra forme letterarie e forme dell'uso (le prime delle quali sono da «saper evitare», ivi: 90, e pertanto gli esercizi chiedono di trasformarle nella lingua comune); le parole sono sempre mostrate ed esercitate in contesto (frase, periodo, testo).

Riportiamo qui un esempio dedicato alla conoscenza dei «modi di dire (frasi fatte, traslati ecc.)», esercitati prendendo in esame i verbi (qui *cantare*) nelle loro accezioni figurate (“cantare” per “confessare sotto interrogatorio”) e idiomatiche (“cantare vittoria”):

CANTARE

Gruppo a: Non ho molta fiducia nella gente che canta troppo presto vittoria – È stato zitto per due anni, poi si è deciso a cantare – Se non la

smette di poltrire, bisognerà che tu gliela canti chiara – Tutto quello che dicono non ha importanza: noi abbiamo i documenti e carta canta.

Gruppo b: L'arrestato era al corrente di tutto il complotto, ma il giudice non riuscì a fargli dir nulla – È inutile che lei mentisca: lo scritto parla chiaro – Non è bene annunciare d'aver vinto, quando ancora la lotta è in corso – Visto che non metteva giudizio, gli esposi chiaramente le mie intenzioni.

L'allievo deve esercitarsi in due modi: nel Gruppo A dovrà riconoscere nelle frasi il significato traslato del verbo *cantare* e sostituirlo con un verbo dal significato proprio; nel Gruppo B dovrà sostituire opportunamente il verbo *cantare* (in senso traslato) alle forme verbali dal significato letterale. Pian piano e per esperienza diretta prenderà così confidenza con le diverse accezioni semantiche di questo e di molti altri verbi, senza leggerne i significati (come accade leggendo il dizionario), ma costruendoli in modo potremmo dire induttivo, cioè a partire dalla pratica. Il volume di Roedel si presenta dunque come un manuale di stilistica decisamente atipico, in cui non ci sono spiegazioni di regole ed esibizione di modelli, bensì esercizi che pongono l'allievo in diretto contatto con la lingua.

5.2.2. *Moderne indicazioni di scrittura*

Un caso di manualistica a metà fra tradizione e modernità è invece quello del volume *La parola e la vita* di Alfredo Panzini (1930): rielaborazione della precedente opera di retorica dell'autore (Panzini, 1912) per mano di Augusto Vicinelli, in conformità alle indicazioni dei nuovi programmi. Nella *Prefazione* di Vicinelli, come in molti altri testi del tempo a metà fra impianto classico e nuove prospettive, viene subito precisato che «questo che ora esce non è un testo di retorica», bensì un prodotto dedicato all'analisi estetica del testo letterario, alla quale devono essere avviati i giovani delle scuole inferiori.

Non è certamente questo l'aspetto originale dell'opera. Anzi: per trovarlo è necessario andare al di là delle dichiarazioni di intenti, che spesso sono per lo più un ossequio (dovuto) alle indicazioni politico-culturali. Le pagine più innovative sono invece proprio quelle che, a leggere la prefazione, non ci si aspetta di trovare: quelle dedicate alla scrittura, presenti in gran parte nonostante gli autori avessero dichiarato che il manuale era rivolto a leggere e a «gustare esteticamente i poeti e l'arte» (*ibid.*). Invece, la prima parte dell'opera contiene indicazioni di scrittura pratiche e legate alle diverse tipologie di testo, di eco classica, sì, ma nella realtà non lontane da quelle proposte nei più recenti manuali. Leggiamo ad esempio questa sintesi, che propone ai giovani allievi indicazioni utili per affrontare la progettazione e la stesura di un testo:

- 1° Entrare subito nell'argomento, e «stare al tema».
- 2° Fissare una specie di piano o disegno, cercando la proporzione delle parti; e distinguere le idee ed i fatti principali dai secondari.
- 3° Passare per gradi, non bruscamente, da un fatto ad un altro, da un'idea ad un'altra. [...]
- 4° Evitate le ripetizioni e le amplificazioni vuote. Abbiate il coraggio di tagliar via ciò che, dopo attenta lettura, vi pare inutile: inutile tanto per le idee, quanto per le parole. [...]
- 5° State attenti alla logica. (Panzini, 1930: 16).

Queste indicazioni possono essere presentate in un odierno corso di scrittura senza suonare anacronistiche; allo stesso modo, risulterebbe perfettamente in linea con la didattica più recente raccomandare agli studenti di redigere un testo «tracciandone prima uno schema che tenga conto dell'ordine migliore delle cose» (ivi: 27), cioè facendo una lista, una mappa e poi pianificando una scaletta. Insomma, questo volume offre un esempio di una tendenza in atto nella prima parte del secolo: quella di un cauto recupero, moderato e ammodernato, della migliore arte retorica, i cui presupposti base sono tutt'oggi riproposti – aggiornati – dalla più recente e qualificata manualistica per la scrittura (cfr. per esempio Corno, 2012 e Cignetti e Fornara, 2014).

5.2.3. La manualistica del “senza”

L'urgenza di liberarsi della vecchia retorica è ancor più evidente nei meno cauti, ma più sintetici e incisivi, testi di Marco Agosti, maestro e pedagogo bresciano dedito alla ricerca sul campo e alla sperimentazione in ambito didattico (su di lui, Scaglia, 2016). Se si tralasciano i pur presenti riferimenti al regime, i due volumetti ai quali si accenna qui hanno qualcosa di rivoluzionario ed estremamente attuale, a partire dai titoli emblematici: *Grammatica senza grammatica* e *Stilistica senza retorica* (Agosti, 1939 e 1940). Non sono passati alla storia (anzi: sono pressoché dimenticati) né sono stati adottati massicciamente, eppure il loro taglio innovativo ci dice qualcosa di significativo.

I destinatari privilegiati dei brevi opuscoli (una sessantina di pagine ciascuno, in formato tascabile) erano i candidati e le candidate che si preparavano a sostenere l'esame per diventare maestri: giovani adulti in uscita dalle Scuole Normali, che trovavano potenziali difficoltà nel superare la prova scritta in italiano. Sfolgiare questi libretti mostra chiaramente quanto i problemi di scrittura in lingua italiana fossero radicati e diffusi, nella fattispecie fra coloro che di lì a poco avrebbero insegnato italiano ai bambini.

Se in *Grammatica senza grammatica* (scritto per metà come un dialogo fra professore e candidata) si discute di grammatica secondo modalità in gran parte inedite, ad esempio parlando di sintassi a partire dall'interpunzione (cfr. Demartini, 2014: 269), in *Stilistica senza retorica* sono centrali le indicazioni di scrittura. Anche in questo caso, alla base si trova l'antica precettistica della comunicazione, derivata dalla retorica classica, ma la si trova in una veste più che mai rinnovata a più livelli: alleggerita e sintetizzata, resa moderna da una terminologia più attuale, proposta in relazione agli errori e ai difetti più ricorrenti nei testi. Dopo alcuni capitoli più tradizionali, dedicati alle fasi della scrittura (*invenzione, disposizione, elocuzione*), alle caratteristiche del buon italiano e alle figure retoriche, si incontrano parti più moderne e convincenti, soprattutto per l'attenzione rivolta ai lettori e alle loro esigenze concrete. Ad esempio, l'autore dedica un paragrafo a *Cogliere il motivo centrale del tema*, che considera una caratteristica essenziale di uno scritto d'esame riuscito, e al riguardo scrive:

Sapete quali sono le prove migliori?

Quelle dei candidati che, invece di cominciare a svolgere dalle prime parole il dettato, entrano subito *in medias res*, mettendo a fuoco il motivo centrale del tema e illustrandolo [...].

Il candidato che si mette dal principio a trattare le idee secondarie [...] è come colui che, dovendo cercare una sorgente per valutarne la portata, si perdesse ad esplorare rivoli e rivoletti [...]. Ecco la causa delle divagazioni

inconcludenti, delle sconessioni, dei conglomerati di idee e nozioni [...] (Agosti, 1940: 37).

Agosti sa bene che criticare è semplice, ma dare suggerimenti concreti per evitare questo tipo di errori lo è meno; procede, dunque, qui e altrove, attraverso esempi, soffermandosi, in questo caso, sui titoli proposti nei più recenti concorsi magistrali. Questa modalità indicazione-esempi si ritrova anche nel capitolo *Come si comincia*, in cui, dopo aver raccomandato l'opportunità di un capoverso introduttivo nei testi, compare una serie di esempi di introduzioni diverse (quella generale, quella che pone subito al lettore la tesi, quella che si sviluppa «mediante la rapida analisi delle parti», ivi: 39-40, ecc.).

Insomma, cominciamo a essere di fronte a una manualistica al passo coi tempi, rispettosa delle esigenze di celerità e immediatezza dei lettori novecenteschi. Ciò è ancor più chiaro dalle pagine finali dedicate ai *Difetti di una composizione su tema* e alle *Impressioni di un correttore sullo stile dei candidati*, nelle quali – in maniera molto sintetica ed efficace – sono condensati gli errori sui quali concentrarsi di più per riuscire bene. A mero titolo di curiosità, riportiamo i tre difetti principali individuati: *incompiutezza*, *sproporzione* e *incoerenza*, paragonati il primo a un cavallo con tre zampe, il secondo a un cavallo con tre zampe lunghe e una quarta corta, e l'ultima a un bel cavallo; con però la testa di una pecora.

5.2.4. *Prontuari agili e moderni*

Appare ormai chiaro che gli scriventi (e la scrittura), nei primi decenni del XX secolo, andavano assumendo una connotazione determinata e ben diversa rispetto ai secoli precedenti. E se il giovane scrivente in formazione doveva barcamenarsi fra proposte didattiche spesso non al passo coi tempi, gli scriventi adulti (soprattutto, ma non solo, coloro che scrivevano di professione) necessitavano con urgenza di una manualistica innovativa, snella e moderna. Ne sono prova alcuni testi di educazione linguistica potremmo dire “pratica”, pensati per essere agili ed efficaci, facilmente comprensibili e utili allo scopo di fare “scrivere bene”, in un senso però non più riconducibile all'idea di imitazione di modelli alti, lontani dall'uso reale. Anzi: repentinamente, assieme al veloce mutamento della società e delle forme di comunicazione, anche la scrittura passa dall'essere un patrimonio elitario, all'essere un'abilità trasversale a più professioni e attività. Cioè qualcosa di cui servirsi (bene) a scopi funzionali, attraverso una lingua condivisa e idonea agli obiettivi, da usare in modo mirato e attraverso tecniche comunicative efficaci.

Sono prova di questa tendenza in atto opere (anzi, *guide*) come la *Guida alla grammatica italiana* (Panzini, 1933), che procede per capoversi brevi ed efficaci, con tanto di prontuario finale, o la *Guida allo scrivere corretto* (Mazzucconi, 1935), non dedicata alla grammatica, ma specificamente alla scrittura. In essa c'è, ovviamente, qualcosa della “vecchia retorica”, come la si chiamava spregiativamente in questi decenni, ma sono molti di più gli aspetti moderni, che fanno di questo manualetto un antesignano della più recente manualistica divulgativa dedicata alla scrittura. Divulgativa, sì, perché, come precisa l'autore nell'*Invito alla lettura*:

Chissà quanti miei lettori credono, per semplicità di giudizio, che soltanto chi faccia professione di lettere abbia bisogno dell'ausilio dell'arte dello scrivere. Errore marchiano: tutti ne abbiamo bisogno (ivi: 6).

“Tutti”, cioè anche «un uomo d'affari», «un commerciante» o «un industriale» (*ibid.*). Questi, nel volumetto, troveranno indicazioni organizzate in capitoli brevi, scritti con stile vivace e quasi giornalistico, ricco di domande retoriche e di frasi a effetto («Dimmi quali libri leggi e ti dirò come pensi», ivi: 13), sulla linea del tono deamicisiano nell'*Idioma gentile*. In particolare, troveranno ciò che interessa loro per scopi pratici (cioè ad esempio come usare bene l'interpunzione o come scrivere una lettera efficace e adeguata al destinatario), inclusi degli specchietti finali dedicati a una ripasso “leggero” di grammatica, strutturato sia come un prontuario di risposte ai dubbi, sia come un elenco di modi scorretti contrapposti a quelli corretti (per esempio «figlio a... » da correggersi in «figlio di...»).

E non sono solo i contenuti a mostrare la modernità dell'opera, ma anche il formato, la grafica, l'impaginazione: tutto ciò – assieme all'approccio e allo stile comunicativo dell'autore – segna il passo del cambiamento.

6. UNA LEZIONE PER LA SCUOLA

Non c'è conclusione per un percorso in divenire come quello qui presentato, basato sulla dialettica scuola-lingua-società a più livelli e attraverso varie proposte. Gli esempi, tuttavia, mostrano chiaramente il lento concretizzarsi di alcune tendenze, una per tutte l'uscita della scrittura da un ambiente elitario e letterario per farsi strumento di comunicazione trasversale e viva per tutti. Per quanto riguarda specificamente il discorso scolastico, domina invece una tendenza che Giuseppe Lombardo Radice – e con lui e dopo di lui i linguisti più lungimiranti – aveva intuito molto bene: quella che «il vero insegnamento di lingua è la lezione, cioè tutta la scuola, e insegnanti di lingua tutti gli insegnanti» (Lombardo Radice, 1914: 172-173). Come ha confermato e approfondito il GISCEL alcuni decenni dopo, e come oggi è largamente condiviso (almeno in teoria), la chiave per rispondere più efficacemente alla questione della scrittura a scuola è forse proprio questa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Fonti

- A. B. (1930), [Il nuovo Dottor Boccadoro], *Che cos'è la grammatica? Dialogo per i piccoli ma anche per i grandi*, Chiantore, Torino.
- Bally C. (1909/1951), *Traité de stylistique française* (2 voll.), Libraire Georg & Cie S. A., Genève - Librairie C. Klincksieck (terza edizione), Paris.
- Baratono A. (1942), *La prima grammatica. Breviario di linguistica, grammatica e stilistica italiana*, Sansoni, Firenze.

- Bertrand A. (1940), *Grammatica della Lingua Nazionale italiana. Fonologia, morfologia, sintassi, analisi logica. Ad uso della scuola Media*, Paravia, Torino.
- Brunot F. (1922), *La pensée et la langue. Méthode, principe et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au Français*, Masson, Paris.
- Bottigioni G. (1914), *Nuova grammatica italiana per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e complementari*, Biondo, Palermo.
- Bottai G. (1940), "I libri di testo per la nuova scuola media. Direttive del Ministro Bottai agli editori", in *Giornale della Libreria*, nn. 35, 36, 37, 1940, pp. 121-128.
- Bottai G. (1941), *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze.
- Brunot F. (1922), *La pensée et la langue. Méthode, principe et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au Français*, Masson, Paris.
- Cetti C. (1929), *Libellula. Analisi e sintesi dell'arte dello scrivere*, Bolla, Milano.
- Coli P. L. e Rossi G. (1927), *Dolcissimo Idioma: grammatica della lingua italiana per le scuole medie*, casa edit. Internazionale, Torino tip. Fresching- Parma.
- Croce B. (1903), "Le cattedre di stilistica", in *La Critica*, 1, pp. 157-160.
- De Amicis E. (1906/2006), *L'idioma gentile*, Baldini Castoldi Dalai editore, Milano (ristampa dell'edizione del 1906 a cura di Andrea Giardina).
- De Titta C. (1901), *Grammatica italiana della lingua viva per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e complementari*, Carabba, Lanciano.
- Devoto G. (1939), La norma linguistica nei libri scolastici, in *Lingua Nostra*, I, aprile, pp. 57-61.
- Devoto G. (1941), *Introduzione alla grammatica. Grammatica italiana per la scuola media*, La Nuova Italia, Firenze.
- Devoto G. (1940), "La norma e i suoi presupposti scientifici", in *Lingua Nostra*, II, maggio, pp. 65-68.
- Dore M. C. (1938), *Grammatica italiana per le prime classi delle scuole medie inferiori*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1930), *Grammatica della lingua italiana*, Sansoni, Firenze (edizione interamente riveduta).
- Fraccaroli G. (1907), "Esercizi di insincerità", in *Nuovi Doveri*, anno I, p. 37.
- Goidànich P. G. (1918), *Grammatica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Goidànich P. G. (1934), *Grammatica italiana ad uso delle scuole medie con esercizi, suggerimenti didattici e nozioni di metrica*, Zanichelli, Bologna (terza edizione).
- Harasim G. (1914), *Lingua materna e intuizione*, Battiato, Catania.
- Lombardo Radice G. (1907), *Nozioni di grammatica italiana ad uso scuole medie di primo grado, con numerosi esercizi*, Battiato, Catania.
- Lombardo Radice G. (1914), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli-Genova-Bologna (prima edizione 1913).
- Lombardo Radice G. (1924), "Illustrazione dei nuovi programmi. La lingua italiana. I. I bambini come autori. Contadinelli ticinesi dai sei ai dieci anni", in *L'Educazione Nazionale*, VI, 4, dicembre, pp. 9-30.
- Malagoli G. (1922), *Esercizi di lingua e stilistica italiana. Con richiami delle norme più importanti, per uso degli alunni delle Scuole Medie e Normali*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli-Genova-Bologna-Torino-Firenze.
- Mazzucconi R. (1935), *Guida allo scrivere corretto*, Le lingue estere, Milano.
- Migliorini B. (1934), "Per una nuova grammatica", in *La Cultura. Rivista mensile di filosofia, lettere, arte diretta da Cesare De Lollis*, XIII, 8, ottobre, pp. 109-112.

- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Molari T. (1922), *Precetti elementari di stilistica*, Alfani e Venturi, Firenze.
- Morandi L. e Cappuccini G. (1933), *Grammatica italiana per uso delle scuole*, Paravia, Torino.
- Natoli G. (1929), *Grammatica italiana per le scuole medie inferiori*, Trevisini, Milano.
- Palazzi F. (1937), *Grammatica italiana moderna, con un'appendice contenente un vocabolario dei verbi irregolari, un prontuario dei dubbi e delle incertezze e oltre 230 esercizi*, Principato, Messina-Milano.
- Palazzi F. e Ferrarin A. R. (1941), *La parola e le sue leggi. Grammatica italiana per la scuola media*, Principato, Milano.
- Panzini A. (1912), *Manualetto di retorica, con numerosi esempi e dichiarazioni ad uso delle Scuole Tecniche e Complementari*, Bemporad, Firenze.
- Panzini A. (1930), *La parola e la vita. Avviamento all'arte dello scrivere e all'analisi estetica. Testo di A. P., accademico d'Italia, rinnovato conforme i nuovi programmi da A. Vicinelli*, Mondadori, Milano.
- Panzini A. (1933), *Guida alla grammatica italiana. Con un prontuario delle incertezze. Libretto utile per ogni persona*, Bemporad, Firenze (nuova edizione; prima ed.: 1932).
- Panzini A. (1936), *Semplici nozioni di grammatica italiana. Con esercizi ed esempi ad uso delle scuole medie*, Bemporad, Firenze (11a ed., 1a ed. 1913).
- Pasquali G. (1941), "Grammatiche", in *La Nuova Antologia*, fasc. 1670, 16 ottobre, pp. 407-414.
- Piazza E. (1897), *Grammatica italiana ad uso delle scuole medie con oltre 250 esercizi pratici*, Giusti, Livorno.
- Poli G. (1930), *Grammatica italiana con brevi nozioni di stilistica, ad uso delle scuole medie*, Paravia, Torino.
- Predieri G. (1905), *Grammatica della lingua italiana o precetti di ortoepia, ortografia, morfologia, sintassi e metrica, illustrati con 45 riassunti sinottici e oltre 300 esercizi, ad uso dei Ginnasi, delle scuole Tecniche e delle scuole Normali*, Barbèra Firenze.
- Pratesi L. (1921), *Stilistica e metrica nostra. Brevi cenni riassuntivi*, Cappelli, Bologna (prima edizione 1911).
- Provenzal D. (1933), *Grammatica per le scuole medie inferiori*, A. Mondadori, Milano-Verona (prima ed. 1932).
- Provenzal D. (1911), "Una tortura nuovissima", in *Rassegna contemporanea*, n. 1.
- Raimondi I. (1913), *La retta via. Nozioni di stilistica e di metrica, con 100 temi di componimento, ad uso delle scuole complementari*, Cappelli, Rocca S. Casciano.
- Raimondi I. (1930), *Manuale di stilistica e di metrica con temi di componimento, ad uso delle scuole medie e di avviamento*, Cappelli, Bologna.
- Roedel R. (1940), *Lingua ed elocuzione. Esercizi di stilistica italiana*, Libreria Fehr Editori, San Gallo.
- Roedel R. (1941), recensione a Bruno Migliorini, *La Lingua Nazionale: Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1941, in *Lingua Nostra*, III, 5, settembre, p. 120.
- Severino A. (1941), *La lingua della patria. Grammatica italiana con esercizi lessicali ed etimologici e con gli esempi degli scrittori moderni*, Paravia, Torino.
- Sterzi M. (1938), *La lingua italiana dei giorni nostri. Corso completo d'ortoepia, d'ortografia, di sintassi della proposizione, di morfologia, di sintassi del periodo, con nozioni di retorica e di*

versificazione, corredato di esercizi, di prontuari e di riassunti; per le classi inferiori delle scuole medie e degli Istituti medi d'ogni ordine e tipo, Perrella, Roma.

- Trabalza C. (1903), *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie*, Milano, Hoepli.
- Trabalza C. (1921), *Novissima grammaticetta italiana. Edizione interamente rivista per il Corso Popolare e per le prime classi delle scuole medie, con breve appendice di esercizi*, Paravia, Torino.
- Trabalza C. e Allodoli E. (1934), *La grammatica degl'italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Trabalza C. e Allodoli E. (1935), *La piccola grammatica degl'italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Trombetti A. (1918), *Grammatica italiana ad uso delle scuole*, Società editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli.
- Ugolini F.A. (1941), *Grammatica italiana. Con esercizi ad uso della Scuola Media*, Garzanti, Milano.
- Valmaggi L. (1933), *Esercizi di stilistica e metrica*, Paravia, Torino (prima edizione 1903).
- Villaroel G. e Lami A. (1935), *Principi elementari di grammatica italiana ad uso delle scuole medie inferiori*, La prora, Milano.

Studi

- Ascenzi A., Sani R. (2009) (a cura di) *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica Edizioni, Macerata.
- Baggio S. (2009), "L'Italia nelle grammatiche scolastiche del 1941", in *Rivista italiana di dialettologia*, XXXIII, pp. 219-258.
- Bernardini C., De Mauro T. (2005), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonomi I. (1996), "Note sull'insegnamento della grammatica italiana nella scuola elementare tra il 1860 e i primi del '900", in *Acme. Annali della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università degli studi di Milano*, vol. 49, 1, pp. 99-130.
- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- Carlini A. (1961) (a cura di), *Il pensiero pedagogico dell'idealismo. Gentile, Lombardo-Radice, Codignola*, La Scuola, Brescia.
- 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*, presso l'Accademia della Crusca, Firenze.
- Cavallera H. A. (1997), "Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia", in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi, Armando, Roma, pp. 427-460.
- Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, con prefazione di Luca Serianni, Carocci, Roma.
- Cives G. (1990), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementari dall'Unità d'Italia al 2000*, M. Valerio, Torino.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico nel primo sessantennio postunitario*, presso l'Accademia della Crusca, Firenze.
- Colombo A., Pallotti G. (2014) (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma.

- Dario C. (2012), *Scrivere e comunicare*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- D'Amico N. (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano.
- De Blasi N. (1993), *L'italiano nella scuola*, in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- Demartini S. (2010), «Dal dialetto alla lingua» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire», in *Letteratura e dialetti*, n. 3, pp. 63-80.
- Demartini S. (2011), «Grammatiche di ieri utili oggi? Le esperienze di Giacomo Devoto e Bruno Migliorini», in Corrà L. e Paschetto W. (a cura di), *La grammatica a scuola: come? Quando? Quale? Perché?*, Atti del XVI Convegno nazionale del GISCEL Padova, 4-6 marzo 2010, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-136.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.
- Demartini S. (in corso di stampa), «Verso una nuova grammatica scolastica. Spunti ed esempi dai manuali di grammatica italiana per la scuola media della prima metà del Novecento», in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*, Atti del XIV Congresso SILFI, Madrid, 4-6 aprile 2016, Peter Lang, Frankfurt".
- De Mauro T. (1980), *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, il Mulino, Bologna.
- Favini L. (2011), «L'insegnamento dell'italiano nella storia dei programmi scolastici», in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 33-63.
- Fornara S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Gensini S. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma.
- Ingrao C., Lombardo Radice L. (1968) (a cura di), *Nel trentesimo della morte: Giuseppe Lombardo Radice*, fascicolo monografico di *Riforma della scuola*, XIV, 8-9.
- Lacaita C. G., Fugazza M. (2013) (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, FrancoAngeli, Milano.
- Marazzini C. (1997), «Grammatica e scuola dal XVI al XIX secolo», in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*, Incontro di Studio n. 10, 16 maggio 1996, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano, pp. 7-27.
- Marazzini C. (2004), «La grammatica di Bruno Migliorini», in Milani C. e Finazzi R. B. (a cura di), *Per una storia della grammatica in Europa*, Atti del convegno, Milano, 11-12 settembre 2003, I. S. U. Università Cattolica, Milano, pp. 349-367.
- Meda J. et alii (a cura di), (2010), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19. and 20. Centuries*, 2 voll., Polistampa, Firenze.
- Nesi A. (2011), ««Per una nuova grammatica». Da Trabalza a Migliorini: qualche tessera», in Santipolo M. e Viale M. (a cura di), *Bruno Migliorini nella cultura del Novecento*, Atti della Giornata di studio, supplemento a «Concordi», numero monografico, 2/2011, Società Industrie Tipolitografiche - Dosson di Casier (TV), pp. 87-96.
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, ItaliAteneo, Roma.
- Patota G. (1993), «I percorsi grammaticali», in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, I, *I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 93-137.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua, una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi, autori, documenti*, FrancoAngeli, Milano.

- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Ragazzini D. (1983), *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze.
- Santamaita S. (2010), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Santoni Rugiu A. (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma.
- Scaglia E. (2016), *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (2017), "Il trionfo degli analfabeti: non si è mai scritto tanto e tanto male", in *L'Espresso*, <http://espresso.repubblica.it/visioni/2017/04/10/news/il-trionfo-degli-analfabeti-non-si-e-mai-scritto-tanto-e-tanto-male-1.299215>.
- Sistoli Paoli N. (a cura di) (2009), *Gemma Harasim. L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Aracne, Roma.
- Tomasi T., Genovesi G., Catarsi C., Ragazzini D., Lombardi G. (1978), *La scuola secondaria in Italia. 1859-1977*, Vallecchi, Firenze.
- Viale M. (2009), "Migliorini tra grammatica ed educazione linguistica", in Santipolo M. e Viale M., (a cura di), *Bruno Migliorini, l'uomo e il linguista (Rovigo 1896-Firenze 1975)*, Atti del convegno di studi, Accademia dei Concordi, Rovigo, 11-12 aprile 2008, Accademia dei Concordi Editore, Rovigo, pp. 291-311.

Sitografia

<http://www.indire.it/museo-virtuale/mostra-lombardo-radice/>.

<http://www.codisv.it/scritture/index.cfm/archivio/pagella-1192.html>.