

LESSICI E GRAMMATICHE
NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO
TRA OTTOCENTO E NOVECENTO

a cura di
Massimo Prada e Giuseppe Polimeni

Quaderni di Italiano LinguaDue

1



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

© ITALIANO LINGUADUE, 2018

Università degli Studi di Milano

www.italianolinguadue.unimi.it

ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

Comitato scientifico

Massimo Arcangeli

Monica Barsi

Franca Bosc

Gabriella Cartago

Michela Dota

Andrea Felici

Pietro Frassica

Giulio Lepschy

Michael Lettieri

Edoardo Lugarini

Danilo Manera

Bruno Moretti

Silvia Morgana

Franco Pierno

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Maria Cecilia Rizzardi

Giuseppe Sergio

Paolo Silvestri

Roberto Ubbidiente

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Franca Bosc

Michela Dota

Valentina Zenoni



ILD | ITALIANO
LINGUADUE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

**LESSICI E GRAMMATICHE
NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO
TRA OTTOCENTO E NOVECENTO**

Convegno internazionale
Università degli Studi di Milano, 22-23 novembre 2016

a cura di
Massimo Prada e Giuseppe Polimeni

INDICE

Premessa <i>Massimo Prada, Giuseppe Polimeni</i>	6
Grammatiche e vocabolari nella scuola del Regno d'Italia <i>Claudio Marazzini</i>	12
Le pagine grammaticali sull'italiano spiegato in francese nei dizionari franco-italiani del primo Ottocento <i>Monica Barsi</i>	21
M. Santagnello, maestro di lingua italiana nella Londra del primo Ottocento <i>Giovanni Iamartino, Lucia Berti</i>	39
«El Arte completo de la lengua italiana» (1851), de José López de Morelle y su tratamiento del léxico <i>Beatriz Hernán-Gómez Prieto</i>	64
Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali <i>Elisa Marazzi</i>	125
La «Grammatichetta popolare con nuova orditura sul sistema d'insegnamento naturale della lingua» (1843) del ticinese Giuseppe Curti (con una postilla di Romeo Manzoni) <i>Joël F. Vaucher-de-la-Croix</i>	150
L'opera grammaticale di Benedetto Colarossi <i>Paolo Silvestri</i>	168
Fare (storia della) lingua italiana con lessici dell'Ottocento in rete <i>Carla Marengo</i>	190
Dizionari dei sinonimi per studiare l'italiano tra Otto e Novecento <i>Ludovica Maconi</i>	207
Alfredo Panzini: tra lessicografia e grammatica <i>Matteo Grassano</i>	219
Purismo, classicismo e illuminismo nella pedagogia linguistica di Basilio Puoti <i>Sandra Covino</i>	233
Il «Saggio di nomenclatura» e i «Primi rudimenti di grammatica» di Carlo Mele <i>Nicola De Blasi</i>	244

Un momento del razionalismo linguistico in Italia: la grammatica per non udenti di Severino Fabriani (1845, 1875) <i>Massimo Prada</i>	257
«Per meglio servire alla intelligenza de' giovinetti»: la «Sintassi» di Raffaello Fornaciari sui banchi di scuola <i>Alessio Ricci</i>	297
Il fantasma delle «Prose». L'eredità di Pietro Bembo nella grammaticografia scolastica italiana <i>Giuseppe Patota</i>	318
«Un guazzabuglio di cose diverse». La classificazione dei complementi nelle grammatiche postunitarie <i>Cecilia Demuru</i>	328
La didattica dell'italiano tra lingua e letteratura nelle grammatiche postunitarie <i>Dalila Bachis</i>	346
«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 <i>Silvia Demartini</i>	355
La «Grammatica» di Pier Gabriele Goidànich: una linguistica «utile alla vita pratica» <i>Paola Cantoni</i>	378
Verga a scuola, tra grammatiche e antologie <i>Margherita De Blasi</i>	391
Questioni d'abbicci: presentazioni e rappresentazioni del sistema alfabetico italiano fra Ottocento e Novecento <i>Luisa Revelli</i>	402
Terminologia metalinguistica nella grammaticografia e nelle pratiche scolastiche postunitarie <i>Luisa Revelli</i>	422

PREMESSA

*Massimo Prada e Giuseppe Polimeni*¹

Nella storia della lingua italiana la seconda metà dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento sono unanimemente considerati come un'epoca di definizione della moderna fisionomia dei nostri usi linguistici, una sorta di "laboratorio" che prepara momenti di svolta nella visione complessiva del ruolo della lingua nella società, ma anche nell'effettivo profilo del mezzo espressivo e comunicativo.

Scavi di rilievo metodologico, con approcci diversi, hanno portato alla luce, con lo sguardo di studiosi del secondo Novecento (che quell'epoca avevano, anche se marginalmente, conosciuto), significativi momenti ed episodi, letti alla luce di paradigmi altrettanto convincenti, nel loro proporsi in uno sviluppo diacronico e complementare.

In quest'epoca che può dirsi di trapasso, tuttora da sondare a fondo negli episodi che sono apparsi fin qui minori, si può oggi discendere con un sguardo che si avvale del filtro delle generazioni di distacco, per tentare una storia, se pure per punti e per occasioni, certo nuova nella distanza, sedimentati le forme di partecipazione e i punti di vista interni.

Il Convegno *Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento* si proponeva di portare l'attenzione su quest'epoca, facendo tesoro dell'insegnamento dei maestri che per primi hanno avvicinato gli anni di formazione della "storia linguistica dell'Italia unita", ma al tempo stesso recuperando dalle pieghe della memoria d'archivio, regione per regione e se possibile, città per città, una straordinaria ricchezza di testimonianze e di nuove possibilità di approfondimento e di studio. Il Convegno prima, e ora gli atti, oltre a dare profondità a pubblicazioni e a esperienze tra i due secoli, portano alla luce figure fino a pochi anni fa soltanto parzialmente indagate, lette per un'esperienza soltanto o da un punto di osservazione non direttamente collegato all'indagine sulla lingua.

Il campo delle grammatiche e quello del lessico, come luoghi dove trova spazio la descrizione di uno standard, ma anche come specchi di un sistematico variare dello standard stesso, sono apparsi cartine di tornasole privilegiate nella ricostruzione di un'epoca, della sua complessità, delle figure che l'hanno popolata e resa unica.

Non semplicemente monumenti della prescrizione, momenti del limite posto dalla lingua nel suo farsi storia presente, ma elementi capaci di rendere ragione del cambiare dello standard, dell'evolversi dell'uso sulla base delle istanze della società, i lessici e le grammatiche del secondo Ottocento e dei primi decenni del Novecento dicono le possibilità di una lingua che, mentre risolve i conti con i suoi autori e con la tradizione, dirige le sue forze verso un modello pronto a divenire moderno e a essere sfruttato appieno nei mezzi di comunicazione di massa.

¹ Università degli Studi di Milano.

Lessici e grammatiche sono considerati non nella loro entità separata e distinta come mezzi di trasmissione della consapevolezza linguistica, ma vengono riportati al contesto in cui sono effettivamente funzionali nella pratica, la didattica della lingua: strumenti insostituibili, per i tempi, nell'insegnamento dell'italiano, si propongono come modelli, ma al tempo stesso come riflesso delle modalità operative di proporre una lingua, di riprendere modi tipici di un uso quando esso è ritenuto scorretto.

Sulla valenza didattica come punto di vista nuovo e peculiare con cui leggere il panorama lessicografico e grammaticografico postunitario porta l'attenzione *Claudio Marazzini*, che nella sua prolusione fa notare la necessità di riscrivere il quadro complessivo degli studi sulla storia delle grammatiche e dei lessici prendendo in considerazione proprio l'esperienza della scuola, quella che alcuni autori – Alessandro Manzoni per primo – hanno descritto e stigmatizzato negli aspetti e nelle pratiche di conservazione della norma e dell'adesione a una lingua fittizia, attenta all'espressione del bello e non alla resa del pensiero. Il saggio invita a rivedere strumenti complessivi di studio e di analisi del percorso storico, la sintesi storica del Trabalza in prima battuta, contestualizzandoli in una situazione storica e nella temperie culturale: prendono così rilievo, sulla base del suggerimento dello studioso, repertori in apparenza minori, vivi nella pratica e nell'uso (quello scolastico, ma non solo), destinati a condizionare le scelte della realtà della lingua.

Un importante contributo sulla ricezione delle teorie grammaticografiche avvenuta Oltralpe nella prima metà dell'Ottocento è quello proposto da *Monica Barsi*, che, con un approccio sintonizzato sulle più recenti ricerche in campo lessicografico, porta alla luce e studia le pagine di riflessione grammaticale offerte dai vocabolari: in una tradizione aperta nel secolo XVII dai primi vocabolari bilingui si colloca una ricerca che fa risaltare la necessità di individuare una grammatica pronta a essere appresa, disponibile in un solo strumento che sia tutt'uno con il vocabolario. Significative sono le scelte dei singoli repertori, attenti ad alcuni aspetti più che ad altri, sintonizzati su modelli secenteschi o su quelli settecenteschi.

Nel quadro dell'interesse inglese per l'Italia, sia sul versante del turismo ottocentesco, sia su quello dell'attenzione per la cultura italiana, si collocano le opere di M. Santagnello, maestro nella Londra della prima metà del XIX secolo, a partire da *A Complete Grammar of the Italian Language*, probabilmente pubblicata nel 1813; sull'attività grammaticografica e lessicografica del Santagnello portano l'attenzione *Giovanni Iamartino* e *Lucia Berti* in un saggio attento da un lato alla novità dei repertori sotto il profilo della teoria, dall'altro a quello degli esercizi, che nelle procedure dei repertori e dei testi diventano elemento essenziale e basilare della didattica, in un percorso in un cui il lettore è seguito passo passo e mai abbandonato. Di grande interesse nella ricerca è inoltre l'indagine sul *Dictionary of the Peculiarities in the Italian Language* (1820), opera originale e innovativa, in cui l'autore, anche sulla base della sua personale esperienza di docente, cerca una strada personale per dimostrare l'inutilità del metodo di insegnamento dell'italiano tramite il francese.

In un contributo dedicato al *Arte completo de la Lengua italiana. Nuevo método para aprenderla sin necesidad de mas libros y aunque sea sin maestro* di José López de Morelle, *Beatriz Hernán-Gómez Prieto* porta l'attenzione su un fondamentale repertorio di insegnamento dell'italiano agli alunni ispanofoni: pubblicato nel 1851, il volume del Morelle mette in atto un metodo di progressivo avvicinamento dello studente all'uso della lingua; centrale

è nella struttura dell'opera – fuoco dell'analisi della studiosa – il lessico dell'italiano. L'indagine sottolinea l'attenzione dell'autore per modi ed espressioni familiari, la sensibilità per gli aspetti paremiologici, lo sguardo particolare sui verbi nella loro "usualità", anche in rapporto con la tradizione della poesia italiana e in un rapporto con i grandi modelli di grammatiche e lessici dell'italiano per i francesi.

L'industria editoriale per la scuola, fiorente a partire dagli anni Settanta del secolo XIX, tra i due poli in dialogo, linguistico e culturale, di Milano e di Firenze, è argomento di un'indagine nuova nell'approccio proposta da *Elisa Marazzi*, che individua autori, tipologie e modalità di pubblicazione, collegandoli alle istanze della scuola postunitaria e alle esigenze di docenti e di alunni: in particolare affiora con evidenza l'approccio della nomenclatura, non diretto alla classificazione, ma alla definizione degli oggetti di uso pratico, sia attraverso i repertori lessicali sia grazie alle carte che le scuole acquisiscono e propongono agli allievi in una moderna forma di visualizzazione di cose e parole.

Joël F. Vaucher-de-la-Croix dedica un'indagine specifica alla *Grammatichetta popolare con nuova orditura sui bisogni dell'istruzione del popolo* (Lugano, 1873) con cui Giuseppe Curti, vicino alle idee di pedagogia moderna, importa il moderno insegnamento della lingua nel Cantone Ticino. Contro i metodi della scuola ticinese, basata su una didattica improntata all'astrattezza e all'insegnamento del bello scrivere, Curti si fa portavoce di tendenze già ben delineate in articoli contemporanei e avvia un processo di definizione dell'espressione (parlata e scritta) come espressione del pensiero. Questa novità sintonizza la grammatica del Curti con quelle più avanzate di ambito europeo, francesi e italiane.

Paolo Silvestri porta l'attenzione sulle grammatiche di Benedetto Colarossi, che nei primi due decenni del Novecento propongono in Spagna una didattica nuova della lingua italiana, attenta sia al versante della resa scritta opportuna e graficamente corretta (nel rapporto grafia-pronuncia), sia alla possibilità di simulare un uso linguistico in situazioni comunicative precise. Accanto a queste grammatiche l'autore definisce un suo metodo, il metodo Colarossi appunto, adattamento del metodo di Max Doppelheim per l'insegnamento delle lingue straniere agli ispanofoni, opzione didattica attenta per definizione agli usi della lingua nei singoli contesti e nella complessità dell'approccio semantico.

Con una prospettiva che intende collegare la ricerca ottocentesca a quella più recente e alla coeva pratica didattica è quella percorsa da *Carla Marello*, che affida a una ricerca sistematica nelle scuole la verifica delle possibilità di uso di strumenti lessicografici *on line*, da un lato quelli facilmente disponibili, dall'altro quelli storici, in particolare il Tommaseo-Bellini, osservati nelle loro possibilità di fornire opzioni di indagine agli studenti. Ne esce in assoluta evidenza la necessità di studiare le soluzioni per evitare le ambiguità del lemma, ma anche la necessità – e in alcuni casi l'urgenza – di una propedeutica che avvicini correttamente chi fruisce degli strumenti *on line*, e in particolare gli studenti.

Sul versante dei vocabolari un seguito non sempre alto hanno avuto i repertori sinonimici, che, abbandonata la tipologia del prontuario di bellezze di lingua, a partire dal Settecento e poi nell'Ottocento, con l'attività del Grassi, si avviano a diventare un insostituibile elemento di educazione linguistica: *Ludovica Maconi* ripercorre la linea della fortuna dei repertori dei sinonimi nell'Ottocento, valutando l'incidenza della ricerca del Grassi, di quelle del Fanfani e del Tommaseo, non semplicemente affrontando il

problema della diffusione, ma individuando nella ricerca della proprietà espressiva uno degli elementi fondanti e comuni di questa ricerca, che tanta fortuna ha avuto nella scuola e nella pratica didattica in generale.

Figura di rilievo nella narrativa del primo Novecento, Alfredo Panzini ha navigato le acque della riflessione sulla grammatica con un approccio del tutto singolare, indagato in questo volume da *Matteo Grassano*: lo scrittore affida al suo *Dizionario moderno* alcune significative riflessioni sulla lingua, a livello di lessico, ma anche nella considerazione di fatti morfologici, valutando l'incidenza di forestierismi, considerando la razionalità e l'applicabilità di soluzioni manzoniane. Non un paradigma definito, ma un quadro dettato dalla sensibilità per la lingua ispira le riflessioni della *Guida alla grammatica italiana*, che, in continuità con una tipologia in parte ottocentesca, discute problemi, cerca di risolvere incertezze e dubbi che la scrittura di una lingua di cultura non poteva non porre a un pubblico nuovo che cercava di “fermarla” sulla carta.

Considerando in prima istanza le *Regole elementari della lingua italiana* (1833), ma anche le edizioni di testi trecenteschi, come i *Fatti d'Enea [...] ridotti in volgare da frate Guido da Pisa* (I ed. 1834), e le antologie di prosatori italiani finalizzate all'insegnamento dell'arte dello scrivere, *Sandra Covino* traccia un profilo completo della ricerca di Basilio Puoti nella Napoli della prima metà dell'Ottocento, verificando, anche attraverso la testimonianza di allievi illustri (il De Sanctis per primo), la straordinaria capacità di sintesi di istanze settecentesche e l'attenzione all'efficacia espressiva, come elemento caratterizzante di una didattica moderna: centrale nell'analisi della studiosa è l'importanza attribuita dal Puoti all'esercizio della traduzione dei classici latini e greci, ma anche la straordinaria sensibilità per le possibilità offerte dalla selezione lessicale, in un equilibrato rapporto critico con la tradizione degli autori.

Se è vero che le radici di quest'epoca vanno ricercate nella prima metà del secolo XIX e, ribaltando il paradigma consueto, con una ricerca degli affioramenti al Sud, è proprio a Napoli, nella città che è del Puoti e del De Sanctis, che va ricercata una prima significativa traccia di studio e di costruzione di metodi didattici moderni: *Nicola De Blasi* ripercorre le tappe fondamentali della ricerca di Mele intono alla didattica dell'italiano, prima considerando l'esperienza della *Saggio di nomenclatura familiare col frequente riscontro delle voci napoletane alle italiane*, esempio significativo di come la didattica tenti di estirpare la voce dialettale o fornire quella italiana prima che prenda campo nella competenza dell'alunno quella napoletana, quindi considerando i *Rudimenti di grammatica italiana*, che nel 1835 offrono una grammatica attenta al concreto, in dialogo con gli esperimenti del Gherardini: da un lato si offrono esempi di scritture errate (come farà poi, tra gli altri, il Collodi nella *Grammatica di Giannettino*), dall'altro si attua un'educazione alla lingua che si basa su processi di definizione dell'astratto a partire dal concreto.

A un manuale degli anni '80 è dedicato anche il contributo di *Massimo Prada*, che studia la grammatica scritta da Severino Fabriani per le allieve sordomute dell'istituto modenese; il volume non interessa solo in quanto manifestazione tarda, ma reale, del razionalismo linguistico in Italia, né solo come risultato di una riflessione che tenta di rivitalizzare la grammaticografia su fondamenti illuministi e portorealisti, ma anche in quanto tentativo di una sua rifondazione funzionale a una didattica “speciale”: quella per i non udenti, che richiedevano, secondo il sacerdote, trattazioni orientate alla massima trasparenza e alla più salda aderenza alla struttura del pensiero.

Alessio Ricci considera, con un'indagine metodologicamente stratificata, gli interventi autoriali di Raffaello Fornaciari che nel 1882 fa confluire le indicazioni della *Sintassi*

italiana dell'uso moderno (1881) nella *Grammatica italiana dell'uso moderno, compendiate e accomodata per le scuole*. Il contributo porta in luce alcuni momenti dell'adattamento del modello innovativo messo a punto nel 1881, notando per carotaggi la grande capacità dello studioso di trasferire nel repertorio scolastico i lati più significativi della novità del suo repertorio maggiore, attento da un lato agli letterari, ma anche alla duttilità della sintassi nell'uso "parlato".

L'esperienza del rapporto con gli autori e con le autorità della lingua è argomento dell'indagine di *Giuseppe Patota*, che porta alla luce nelle grammatiche del secondo Ottocento e del primo Novecento la presenza di un modello silenzioso, quello del canone bembiano. L'azione, non visibile, ma efficace, delle *Prose* è nel pervasivo concetto di armonia neoplatonica, principio che struttura il capolavoro grammaticografico del Bembo ed entra nelle grammatiche scolastiche, trasportando nella formazione linguistica, in epoche diverse e ancora tra i due secoli, il principio che la lingua scritta, con il filtro degli scrittori, deve prevalere su quella parlata.

A *Cecilia Demuru* si deve uno studio sulla classificazione dei complementi nelle grammatiche postunitarie, attento in primo luogo a ricostruire le indicazioni che il Ministero della Pubblica Istruzione ha proposto ai docenti. Sulla *Grammatica italiana* di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini (1894) si concentra quindi l'analisi della studiosa, che verifica le modalità innovative di spiegare la sintassi (della frase semplice e della frase complessa), ma anche il tentativo di sfrondare la "babele" della precettistica e del lessico della lingua.

Il panorama delle grammatiche di fine secolo e delle prime esperienze novecentesche è percorso da un punto di vista trasversale dalla ricerca di *Dalila Bachis*, che considera gli strumenti di insegnamento dello standard nel loro riflettere un'idea di lingua sostanzialmente espressa dal contatto e dal riferimento agli autori: il saggio traccia con analitica indagine del corpus selezionato l'uso e la presenza nei repertori scolastici di testi letterari, considerando il fatto che essi diventano testimonianza di forme e di soluzioni che forniscono precetti stilistici e che danno l'avvio a un approccio che sarà poi del Novecento e di certe grammatiche attente alla voce d'autore.

Nel panorama italiano novecentesco delle grammatiche per la scuola (e per la scuola media in particolare) *Silvia Demartini* traccia un percorso personale molto convincente, mettendo in luce la presenza di veri e propri testi-modello, che hanno goduto di un successo scolastico straordinario e che sono diventati un riferimento, il più delle volte implicito, per le grammatiche coeve e per quelle della seconda metà del secolo: il quadro è tracciato con competente riferimento al quadro normativo, ma soprattutto all'opera di figure che hanno avuto un peso significativo nella storia della lingua e della didattica del prima metà del secolo XX (Croce, Gentile, Lombardo Radice). Il saggio traccia un profilo dei nuovi orientamenti precettistici, valutando il passaggio dalla didattica della grammatica a quello della stilistica, per arrivare ai primordi dell'insegnamento delle tipologie testuali, in continuità rinnovata nel metodo con alcuni esperimenti già ottocenteschi sui generi letterari.

Alla *Grammatica italiana ad uso delle scuole* (1918) dedica un saggio analitico *Paola Cantoni*, che mette in luce l'attenzione del linguista per le esigenze reali della scuola, in rapporto alla pratica concreta di un apprendimento che deve essere graduale e deve poter attingere ai risultati dell'analisi comparativa. In questa direzione Goidanich dichiara e mette in pratica la volontà di costruire uno strumento capace di dare conto delle varietà diatopiche dell'italiano, attento sia alle criticità portate dalla peculiare

situazione italiana, sia alle problematiche della formazione a una lingua che è diversa dalle varietà del *parlato*; l'attenzione alla lingua letteraria *comune* quanto a quella *familiare*, porta l'autore a valorizzare la prospettiva lessicale, aprendo a fonti orali e alla definizione di un'effettiva lingua d'uso (anche domestica).

Passando in rassegna i programmi scolastici tra Ottocento e Novecento, *Margherita De Blasi* prende in considerazione il ruolo che la prosa di Giovanni Verga ha nel percorso di formazione linguistica della scuola postunitaria. Se nei programmi scolastici di italiano le pagine verghiane entrano soltanto nel 1923, con la Riforma Gentile, è necessario attendere la *Grammatica degli italiani* (1934) di Trabalza e Allodoli per vedere citata la prosa di Verga, il più delle volte per indicare e stigmatizzare usi bassi o scorretti. Sdoganata da Croce in una selezione di passi, la ricerca di Verga entra gradualmente nelle antologie scolastiche, valorizzata per il portato della sua specificità narrativa.

Il panorama editoriale trova una significativa corrispondenza negli obiettivi didattici individuati da *Luisa Revelli* in un'indagine sistematica (*Questioni d'abbicci*) delle proposte di rappresentazione dell'alfabeto italiano veicolate da repertori, manuali, grammatiche tra i due secoli: la definizione della grafia dell'italiano in quelli che saranno i 21 caratteri standard rappresenta la sintesi del confronto avvenuto in un'epoca in cui si stabilizza definitivamente un modo di rendere graficamente i fonemi e quindi si definisce la norma della lingua anche sul versante della sua rappresentazione effettiva. Non soltanto questione di libri per la scuola, ma, questione nella "questione", in vista dei futuri sviluppi portati dai mezzi di comunicazione di massa, quest'istanza andrà a coinvolgere il rapporto degli italiani con la lingua scritta (e di riflesso con quella parlata). Nel seguire, con approccio trasversale, la terminologia metalinguistica nella didattica dell'italiano tra XIX e XX secolo (*Terminologia metalinguistica nella grammaticografia e nelle pratiche scolastiche postunitarie*) la studiosa passa al vaglio l'approccio definitorio di alcuni fatti e fenomeni rilevato in un corpus significativo di grammatiche, valutando oscillazioni, varietà di definizioni, soluzioni di spiegazione che dicono da un lato la difficoltà a far riferimento a competenze glottologiche (in via di diffusione), dall'altro lato esprimono il tentativo di autori (e, per riflesso, di maestri e di docenti) nel mediare un sistema che può apparire arduo e non è ancora definito. Significativo rilievo acquisisce il riscontro offerto dai quaderni conservati al Codisv, un campione esemplare che aiuta, in questo caso, a verificare il rapporto tra la codificazione di uno standard e la sua effettiva acquisizione.

GRAMMATICHE E VOCABOLARI NELLA SCUOLA DEL REGNO D'ITALIA

*Claudio Marazzini*¹

Comincerò ricordando che nessuno degli strumenti normativi destinati alla lingua italiana, a differenza di quelli dedicati al latino, ha avuto il suo sviluppo iniziale in connessione con la scuola, dalle Origini fino al secolo XVIII. Grammatiche e vocabolari sono nati come sofisticati strumenti di un'élite di letterati intenta a dibattere sulla questione della lingua o impegnata a definire il proprio modello di italiano. Questo vale dalla *Grammatichetta vaticana* in poi, dal Liburnio in poi, passando attraverso i capolavori assoluti della grammaticografia e lessicografia del Cinquecento e del Seicento, e la situazione muta soltanto nel Settecento, parallelamente alle riforme scolastiche che investono molti stati italiani, e sotto l'influsso della cultura francese, soprattutto di Port-Royal. La *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle* si presenta di per sé come uno strumento didattico che dichiara una potenzialità prima affidata alla retorica, non alla grammatica. Questa grammatica nasce in una scuola, che tale era effettivamente Port-Royal, non solo un centro di pensiero, e il suo universalismo, così caro ai riscopritori e rivalutatori moderni, si fonda soprattutto sul confronto tra una lingua moderna viva, il francese, e il latino, cioè la lingua eterna della scuola. Come abbiamo detto, dal Settecento in poi, anche in Italia, la storia della grammatica entra in connessione sempre più stretta con la scuola.

Ancora oggi la più ricca e ampia storia della grammatica italiana resta quella di *Ciro Trabalza*. Sembra incredibile, perché il quadro delle conoscenze si è molto allargato. Il *long-seller* Trabalza è sempre lì al suo posto, nessuno gli contende il primato quanto a strumento di riferimento e di consultazione, e anche oggi può fornirci la possibilità di verificare quale sia la differenza tra l'impianto didattico-pedagogico, chiaramente espresso dal programma di questo nostro convegno, e il quadro a cui si riferiva Trabalza nel 1908. Fra l'altro, la data del 1908 è significativa, perché potrebbe essere assunta a un dipresso come il punto finale della diacronia che vogliamo esaminare nel nostro convegno, che concentra l'attenzione su quanto accadde tra la metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Un simile taglio cronologico delimita lo spazio che va dalla scuola preunitaria dei diversi stati italiani alla scuola dello stato unitario, con tutti i problemi connessi nell'educazione popolare, e con l'aprirsi di un dibattito vivacissimo sulla questione della lingua, parallelo alla fondazione della linguistica scientifica e accademica (basti pensare al celebre intervento di Ascoli rivolto, pur in sua assenza, al convegno dei pedagogisti italiani). Dunque, tra l'Unità e la prima guerra mondiale si sviluppò una fase in cui l'Italia fu laboratorio di varie sperimentazioni.

Come vedeva Trabalza tutto questo, dal suo punto di osservazione, collocato nel 1908? In realtà non lo vedeva per niente. Nello schema della sua storia della grammatica, l'incontro con la scuola è un accidente secondario e assolutamente privo di significato. La storia della grammatica, nella sua trattazione, non si misura sulla funzionalità sociale,

¹ Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Presidente dell'Accademia della Crusca.

cioè sul servizio che deve prestare al pubblico, sia esso costituito da letterati o da studenti, siano questi studenti seminaristi o allievi dei collegi dei nobili presenti in vari stati italiani preunitari; non importa a Trabalza che con le riforme della Lombardia austriaca e poi con l'Unità italiana nascano grammatiche per le scuole comunali, scuole aperte ai figli dei contadini e degli operai, destinate a un ceto nuovo obbligato alla scuola primaria da uno stato che per la prima volta prova a pensare e a organizzare la formazione dei cittadini. Trabalza non utilizza questo schema nella fase costruttiva del suo libro e non si commuove quando ne incontra le conseguenze pratiche. In questo senso, ci sentiamo tutti più vicini all'impianto scelto da Simone Fornara nella piccola Bussola Carocci dedicata alla *Breve storia della grammatica italiana*, uscita nel 2005, quindi a 97 anni dal Trabalza. Però, naturalmente, il *long-seller* Trabalza mantiene intatta la sua ricchezza di dati, per ora imbattibile, anche se è un libro assolutamente distante dalla nostra visione moderna del problema della grammatica nella scuola e nella speculazione linguistica.

Non dico ovviamente nulla di nuovo, se rammento l'impianto fortemente crociano del libro di Trabalza, cioè la contraddizione di uno studioso che ebbe la ventura di costruire la storia della grammatica proprio nel momento in cui il pensiero dominante dichiarava che la grammatica era una pseudoscienza e uno strumento empirico. Per la verità, l'idea che la grammatica fosse un espediente scolastico avrebbe potuto essere sviluppata proprio privilegiando gli aspetti storici dell'organizzazione scolastica e verificando la posizione che occupava in essi la lingua italiana. Ma non fu così, perché Trabalza, in tutto il suo libro, si tormentò proprio arrovellandosi attorno allo *status* della grammatica in quanto scienza o pseudoscienza, seguendone la demolizione teorica, il fallimento progressivo, il suo dissolversi nell'estetica, secondo la prospettiva che attribuiva a Vico e a De Sanctis, continuamente citati a dritta e a manca, a torto e talora pretestuosamente, nello sforzo di allinearsi alle idee di Croce.

L'adesione a Croce è ancora più forte di quanto si possa vedere consultando l'edizione della *Storia della grammatica italiana* nella ristampa anastatica di Forni, consultazione comunissima e forse maggioritaria tra gli studiosi. Occorre sempre essere vigili quando si adoperano ristampe anastatiche, perché hanno un'apparente aspetto di verità fotografica, e invece possono essere variamente manomesse e manipolate, come del resto anche certi PDF di Google che ormai usiamo continuamente, talora illudendoci che siano perfetti equivalenti dei libri. Devo fare io stesso autocritica: in anni passati, non mi sono accorto immediatamente che l'edizione anastatica della *Storia della grammatica* di Trabalza, nell'edizione di Forni, ha subito il taglio di due elementi che invece sono molto significativi: il primo è la dedica a Benedetto Croce, e il secondo è la *Prefazione*, in cui si attribuisce esplicitamente alla lettura dell'*Estetica* di Croce il suggerimento risolutivo per l'impianto del libro, anzi «il criterio direttivo» per mettere in atto l'idea stessa di una storia della grammatica italiana. Così scriveva Trabalza: «Per tale stretta dipendenza, oltre che per omaggio di riverente e affettuosa gratitudine, il libro porta in fronte il nome illustre e caro di Benedetto Croce». Tagliata via la dedica, l'editore Forni avrà pensato bene di far sparire anche la *Prefazione*, e i tagli risultavano alla fine perfettamente mimetizzati, perché le prime pagine eliminate erano numerate in romano, mentre il resto del libro, conservato fedelmente nell'anastatica, era numerato in arabo. Nessuna traccia della manomissione, dunque; ma se rileggiamo ora la parte che è stata eliminata nell'edizione Forni, con un'operazione che forse involontariamente ha cancellato una traccia del tormentato rapporto di Trabalza con il suo filosofo preferito, troviamo tuttavia una constatazione che non possiamo non condividere, non soggetta all'usura del tempo e al cambiamento delle mode culturali, e che anzi spiega proprio la

grande durata di questa *Storia della grammatica italiana*. Dice infatti Trabalza (1908: VIII): «chi non sentirà d’approvare le idee che qui si sostengono, non potrà, mi auguro, disconoscere l’utilità de’ ragguagli che il libro porge su di un complesso non trascurabile di opere e di questioni». Poiché quest’affermazione precede il ringraziamento ai bibliotecari della Comunale di Perugia e dell’Universitaria di Padova, non c’è dubbio che vada intesa per confermare appunto il merito che ancora pienamente riconosciamo a questo libro, cioè l’esplorazione di una miriade di testi che altrimenti affonderebbero nella palude dell’oblio. Si avviava in questo modo una ricognizione di testi minori che non si è più arrestata, e che ha un punto di riferimento nella bibliografia di Maria Catricalà, ma che ora si approfondisce, anche in occasione del nostro convegno (penso al libro di Benedetto Colarossi di cui ci parlerà Paolo Silvestri, al Santagnello di cui parlerà Iamartino, e tralascio il Franscini svizzero edito da Vaucher-De-La Croix², che vedo ora aver aggiunto un’altra grammatica scritta da un ticinese, il Curti, di cui ci parlerà in questo convegno, e tralascio anche il Severino Fabriani di cui parlerà Massimo Prada). Alcuni di questi titoli erano già compresi nella citata bibliografia della Catricalà, anche se ovviamente il riferimento era limitato a una citazione bibliografica, mentre ogni scavo attorno a testi minori rivela un orizzonte imprevedibile di interesse. Con il Franscini, per esempio, si aprono prospettive sul rapporto tra la didattica in Svizzera e quella in Italia, un nuovo capitolo sui rapporti tra questi due territori contigui geograficamente, ma dalla storia così diversa quanto a istituzioni; e possiamo facilmente intuire che si tratta di un rapporto interessante, se pensiamo che persino Manzoni dovette imparare la grammatica in un collegio svizzero, durante il periodo di Lugano, dove rimase fino al 1798, e dove conobbe il padre Soave. Antonio Stoppani, celebre autore del *Bel Paese*, ci ha lasciato un delizioso libretto biografico dedicato ai *Primi anni di Alessandro Manzoni*, e in queste paginette celebra il Soave come educatore e insegnante, ricordandolo anche per la *Grammatica*, una grammatica che anche chi vi parla ha cercato anni fa di rivalutare, collocandola in una posizione di privilegio nel quadro delle riforme scolastiche del Settecento, e sottraendola al giudizio limitativo che su di essa pesava proprio per responsabilità del Trabalza, il quale non apprezzava affatto la grammatica razionale e generale. La biografia manzoniana di Stoppani non ci dice molto sui contenuti della scuola del Soave (si sofferma soprattutto sull’uso della bacchetta punitrice, sulle punizioni fisiche, che il buon padre somasco, da vero illuminista, non amava praticare: tanto che risparmiò le busse al piccolo Manzoni, qui presentato un po’ ribelle e piuttosto irriverente nei confronti del maestro). Però lo Stoppani (1874: 72) ci ricorda che «A’ miei tempi erano ancora molto in uso nelle scuola la sua [del Soave] *Grammatica* e la sua *Aritmetica*». Non sappiamo come si svolse il rapporto tra Manzoni e il suo insegnante di grammatica. Forse non fu gran cosa. Certo sappiamo che Manzoni, come dimostrano le stesure del trattato *Sulla lingua italiana*, non amava troppo le categorie grammaticali, e lo Stoppani ci ricorda il contrasto del giovane allievo con il maestro Soave relativamente all’uso delle maiuscole di rispetto collocate negli elaborati scolastici. La fonte della notizia trasmessa da Stoppani (1874: 76-77), per la verità, è un articolo del Cantù, da cui attinge:

Era poi uno spasso – scrive il Cantù – [...] quando [Alessandro Manzoni] mi raccontava le sue capestrerie nel collegio di Lugano, dove i suoi l’avévano tramutato, allorché la procella giacobina s’avvicinava alla Lombardia. Deliziavasi soprattutto nel ricordo del buon padre Francesco Soave. Questi s’indispettiva quando Alessandrino, invaso dalle idee allora irruenti, non

² Cfr. Franscini, 2016.

voleva scrivere *re* e *imperatore* e *papa* colle majùscole [...]. Il Manzoni rincrescévasi d'aver talvolta inquietato quel padre, che tanto fece, sebbene non sempre il mèglio, per istruzione della gioventù³.

La notizia è curiosa, perché segnala un conflitto ideologico di natura grammaticale, e la veridicità del ricordo di Cantù e di Manzoni pare confermata, visto che la *Grammatica* del Soave, nell'edizione originale del 1771, porta effettivamente «Re» e «Papa» in maiuscolo, cioè esattamente nella forma rifiutata dal giovanissimo Manzoni nelle sue smanie per le «idee allora irruenti», anche se nell'edizione moderna a cura di Fornara queste maiuscole sono state “manzonizzate”, e non si vedono più⁴.

Direi dunque che una strada produttiva per lo studio delle grammatiche sta proprio nella loro collocazione nella pratica della scuola, e diventa interessante anche seguire l'evoluzione della loro forma grafica e tipografica, il progressivo distanziarsi dalla forma indifferenziata del libro per adulti, l'avvicinarsi all'impostazione di uno strumento didattico. Quest'attenzione moderna e legittima segna il distacco dalle discussioni suscitate a suo tempo dal libro di Trabalza, e posso dimostrarlo facendo riferimento a un libro che fu appunto originato dalla *Storia della grammatica* di Trabalza, e che porta come titolo *Il concetto della grammatica. A proposito di una recente storia della grammatica*, libro uscito nel 1912 con la prefazione di Benedetto Croce e con scritti di Vossler, Vidossich, Trabalza stesso, del filosofo Rossi e di Giovanni Gentile. In questo libro poco si parla del rapporto tra scuola e grammatica. Vi fa cenno il Vossler, che classifica le grammatiche secondo una triplice tipologia, la grammatica scolastica per apprendenti, la grammatica accademica che vuole fissare le norme, la grammatica scientifica, che a sua volta si presenta in tre forme: a) come “grammatica-logica”, in una forma che svela la propria falsità, perché la grammatica non coincide mai con la vera logica; b) come “grammatica psicologica”, che a sua volta fallisce; c) infine come “grammatica storica”, che di per sé è destinata a distruggere ogni concetto di grammatica, perché è il trionfo dell'instabilità.

Come si vede, anche Vossler non si interessava della funzione della grammatica nella scuola, ma si occupava della possibilità teorica della sua esistenza e della sua legittimità come scienza. È vero tuttavia che alla forma delle grammatiche scolastiche tornava Trabalza in una lettera a Vossler, dove, dopo aver letto il saggio dello studioso tedesco, si chiedeva se le grammatiche scolastiche del futuro avrebbero potuto conservare la «forma tradizionale»⁵, e si chiedeva quale forma avrebbero potuto assumere, una volta abbandonati gli schemi, escogitando nuovi sistemi di esposizione. Non dimentichiamo che Trabalza era un uomo di scuola, e che nel 1903, quindi prima della *Storia della grammatica*, aveva pubblicato un volume sull'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie, un libro in cui però lo spazio assegnato alla didattica per mezzo della grammatica era ridottissimo, praticamente azzerato, tanto è vero che l'affermazione conclusiva sulla materia era la seguente: «la grammatica, lo stile e la retorica devono esser trattati dall'insegnante per la sola via diretta del *commento*» (Trabalza, 1903: 175). La grammatica, dunque, era strumento riservato esclusivamente alla scuola primaria, e nella scuola secondaria la sua funzione era risolta nel commento ai testi, cioè nel rapporto con i testi letterari.

³ Stoppani cita il passo di Cantù dal giornale “Il Pungolo” del 15 ottobre 1873. Anche se in Titta Rosa, 1954: 383, nell'intervista di C. Fabris al Manzoni, si legge che Soave fu il maestro del Manzoni solo un giorno, come supplente.

⁴ Cfr. Soave, 2001: 102; nell'ed. originale, Soave, 1771: 52.

⁵ Vossler *et alii*, 1912: 25.

Non è comunque strano che un uomo di scuola, per quanto convinto dell'impostazione idealistica dell'insegnamento della lingua, cercasse di dialogare con Vossler sulla forma possibile di una nuova grammatica adattata al mutare dei tempi e delle concezioni estetiche, ed è interessante la risposta del Vossler, che insisteva sulla netta distinzione tra grammatica scolastica e logica, accettando per la grammatica scolastica la norma attinta alla grammatica che aveva definito "accademica", benché questa norma fosse priva di valore scientifico. Vossler accettava dunque la norma corrente senza addentrarsi nella problematicità della norma stessa, ma ammettendo che la nuova grammatica avrebbe potuto fare appello alla sociologia, alla fonetica, all'acustica, alla geografia, cioè a una serie di scienze diverse e ausiliarie. Non ci sono invece riferimenti alla scuola nell'intervento di Gentile e in quello di Rossi collocati nello stesso libro sul *Concetto della grammatica*, per cui l'attenzione maggiore, e con i limiti di cui ho parlato, si ha nei vari interventi di Vossler. La diversità delle discussioni suscitate dal libro di Trabalza, rispetto ai nostri moderni interessi, è dunque evidente: non a caso, questa discussione si svolgeva nel momento in cui la concezione antigrammaticale e antinormativa della linguistica idealistica era al suo massimo trionfo.

Dovremo dunque staccarci dalla prospettiva teorica neoidealistica e dall'impostazione del problema che poneva l'accento su questioni di natura teorica e filosofica, e allora, mutando direzione, molto potremo fare in quanto storici di un settore specifico, che qualche cosa può dire, se si affianca alle indagini degli storici della scuola e della pedagogia. L'analisi delle grammatiche, soprattutto di quelle minori e dimenticate, ma a suo tempo importanti ed effettivamente utilizzate nelle scuole, potrà arricchire il quadro della storia dei sistemi di insegnamento, cominciando, come già dicevo, dall'evoluzione della grammatica nella sua forma materiale, cioè nella forma tipografica, e proseguendo nell'indagine della sua capacità di accogliere una strumentazione didattica via via più attenta alle necessità degli utenti. Posso citare a questo proposito l'*Introduzione alla grammatica italiana per uso della classe seconda delle scuole elementari* di Giovanni Gherardini, uscita a Milano nel 1825, che contiene un *Avvertimento ai maestri* con indicazioni pratiche, con in aggiunta la raccomandazione di «spiegare di mano in mano agli Alunni il significato delle varie parole che s'incontrano nelle tavole», e con un *Modello di interrogazioni da usarsi dal Maestro per riconoscere se lo scolare ha imparato le materie esposte nel presente libro* (cfr. Gherardini, 1825: 2, 37, 97). Questa è indubbiamente un'innovazione notevole, di cui del resto già il Trabalza prendeva nota, pur senza alcun commento.

Nulla del genere si trova nella celeberrima e fortunatissima grammatica del Puoti, tanto per istituire immediatamente il raffronto con un manuale celebre. Oppure si potrà vedere in che modo si comporta Vincenzo Troya, uomo di scuola che trapassa dal periodo preunitario all'Italia appena unificata, in quanto protagonista di riforme scolastiche al tempo di Carlo Alberto, e poi in quanto collaboratore di Domenico Berti nella Firenze neocapitale del regno. Vincenzo Troya merita di essere ricordato anche in quanto autore di grammatiche, specializzato nell'educazione scolastica e nell'allestimento di libri per la scuola, libro di grammatica e libro di lettura uniti, combinati in maniera graduata, dalle frasi elementari fino ai testi complessi, dando origine al "sussidiario", cioè un libro didattico che si affianca alla grammatica con nozioni di matematica, di geometria, con nozioni pratiche sulla moneta, con testi letterari. La grammatica di Troya era corredata da una buona quantità di esercizi e di interrogazioni di cui il maestro poteva avvalersi.

Ritengo insomma che una via nuova per valorizzare la grande e apparentemente oscura produzione di grammatiche nel periodo postunitario passi proprio attraverso la collocazione di queste opere nella pratica scolastica, in modo che si possano ricostruire

le condizioni reali in cui si svolgeva l'insegnamento della lingua. Negli anni '60 del secolo scorso questo tipo di analisi fu praticato con risultati eccellenti da un pioniere degli studi in questo settore, Marino Raicich, uno studioso che ricordo qui oggi con piacere, anche perché in quegli anni ebbi l'onore di conoscerlo direttamente e di frequentarlo. I suoi lavori, come è noto, confluirono in due volumi, uno, più celebre, del 1981, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, l'altro, del 1996, *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*. Questi studi sono ancora oggi un modello a cui si deve far riferimento, e aprono prospettive interessanti, collegando le idee e le opere linguistiche ai programmi scolastici, alle relazioni ministeriali, ai pareri dei revisori e ispettori nominati dai ministri della Pubblica istruzione: basti pensare agli interventi di Carducci sui libri scolastici, a cui Raicich diede lo spazio che effettivamente meritavano.

Interessante è anche il collegamento con il materiale realmente prodotto nella scuola, con gli elaborati dei ragazzi. Questo, per sua natura, è materiale effimero e deperibile, a cui raramente gli archivi e le biblioteche hanno attribuito importanza. Ciò ne ha favorito la distruzione, per cui quaderni di scuola ed elaborati scolastici sono merce rara, anche se avrebbero la capacità di restituirci la realtà quotidiana dell'insegnamento, a volte meglio delle testimonianze burocratiche o dei libri d'autore, come si vede in un libro recente di Elena Papa (2012), che ha riprodotto una serie di quaderni ed elaborati provenienti da fondi archivisti torinesi. A volte troviamo traccia dell'uso scolastico nelle chiose e postille apposte ai testi di scuola sopravvissuti. Non a caso, anni fa citavo l'esemplare in mio possesso della grammatica di Bruno Migliorini *La lingua nazionale*, edizione 1941, che reca alcune correzioni vistosamente introdotte in inchiostro verde, evidentemente allo scopo di adeguare il libro alle condizioni sopravvenute per la caduta del regime fascista: ad esempio, Migliorini (1941: 304) commentava le forme «Via Garibaldi» e «la legge Mussolini», cioè i casi in cui il secondo sostantivo si unisce al primo senza preposizione, ma esprimendo un rapporto di dipendenza: ebbene, il correttore o censore, dotato di vistoso inchiostro verde brillante, ha sostituito manualmente “prestito Parri” a «la legge Mussolini», e ha cancellato «Via Costanzo Ciano» e «Asse Roma-Berlino», là dove si spiegava che questi nessi tra sostantivi potevano incontrarsi nell'indicazione di parti della città e in espressioni abbreviate di uso corrente⁶. Non scopro nulla di nuovo dicendo questo, perché gli storici del libro da tempo sono attenti alle note e postille come elemento prezioso per ricostruire la storia materiale del prodotto tipografico nella sua reale circolazione. Potrei accostare queste correzioni di natura “politica”, che tuttavia ci ricordano come gli esempi introdotti in una grammatica non siano sempre neutri: potrei a questo punto scorrere quelli della grammatica di Trabalza-Allodoli, ricca di esempi tratti dagli scritti di Mussolini. Altre correzioni, di natura categoriale, non più politica, trovo nell'esemplare in mio possesso degli *Elementi di grammatica* del Troya (1851: 35), in cui una mano ignota ha modificato la categoria delle *Proposizioni volitive* in *Proposizioni esclamative*.

Quanto ai vocabolari, a cui dedicherò soltanto un breve cenno conclusivo, credo che il loro uso all'interno delle aule scolastiche richiederebbe un rilancio sostanziale, perché questo strumento ha perso molto terreno e non è stato sostituito da nulla di valido. La fortuna otto-novecentesca del vocabolario nella scuola è stata segnata dalla trasformazione del vocabolario da strumento voluminoso, in strumento, se non “mobile”, almeno “trasportabile”: i grandi vocabolari che hanno segnato la storia della lessicografia italiana erano in molti volumi, ma nell'Ottocento si è sviluppata un'editoria di vocabolari “svelti”. Fra l'altro andrebbero esplorati da questo specifico punto di vista

⁶ Cfr. Migliorini, 1941: 304-305 (esemplare in mio possesso); altra correzione, ivi: 192, con l'eliminazione del nome di Mussolini dopo una frase citata come esempio relativamente all'uso delle virgolette.

tutti gli antecedenti, perché la tradizione del dizionario in un solo volume destinato alla scuola, che potremmo chiamare “portatile” nel senso di ‘pratico’ e ‘maneggevole’ (Migliorini, parlando del Cappuccini, usava ancora, in questo senso, l’aggettivo «manuale»⁷) ebbe origine negli anni immediatamente precedenti l’Unità italiana. L’uso del vocabolario portatile o manuale si diffuse in misura via via maggiore, con evidente successo di mercato. Primo della lista, collocherei l’iniziatore di questa linea editoriale, cioè l’istriano Antonio Bazzarini, che si era procurato fama di buon lessicografo con la ben più ampia *Ortografia universale*, e poi divenne celebre per il *Vocabolario usuale tascabile della lingua italiana*, ristampato molte volte dal 1839 al 1855. L’editore Giuseppe Pomba, benemerito nel campo della lessicografia per aver voluto e finanziato il Tommaseo-Bellini, presentando la ristampa torinese del Bazzarini uscita nel 1843, affermava che le prime quattro edizioni di questo piccolo vocabolario avevano procurato uno smercio di 36.000 esemplari⁸. Nella prima edizione del 1839, Bazzarini aveva esplicitamente dichiarato di avere in mente le esigenze della «gioventù», anzi della «prima età», la più adatta ad apprendere la lingua, ciò che richiedeva però un dizionario particolare, limitato nella mole e nel costo, allo stesso tempo diverso da quelle che definiva con un certo disprezzo le «ortografie da saccoccia»⁹. Un’ulteriore prova della circolazione del suo *Vocabolario usuale tascabile* è l’uso che ne fece lo scrittore Carlo Dossi, come segnalò a suo tempo Contini (1970: 577):

nella biblioteca di Corbetta una copia del dizionarietto scolastico di Antonio Bazzarini (un lessicografo istriano abbastanza vicino al Gherardini) reca segnato di mano del ginnasiale Carlo un bel po’ del patrimonio raro dell’*Altrieri*.

Il secondo della serie dei vocabolari scolastici di facile uso può essere indicato nel piccolo e maneggevole *Vocabolario della lingua italiana* di Longhi e Toccagni, del 1851 (seconda edizione nel 1853), corredato anche di una grammatica, rivolto «ai giovani studiosi che si applicano alle scienze naturali»¹⁰. Terzo può essere il Sergent, benché gran plagiario di tutta la lessicografia esistente, dal Tommaseo al Gherardini al Bazzarini al Longhi-Toccagni¹¹. Anche la lessicografia toscana della metà dell’Ottocento, che emerge soprattutto nella figura di Pietro Fanfani, si rivolgeva ai giovani e alla scuola. Per la verità, il celebre *Vocabolario della lingua italiana* di Fanfani, del 1855, non porta ancora la dicitura «per uso scolastico», che però comparirà dalla seconda edizione; e tuttavia i «dilettissimi giovani» sono già ricordati nell’introduzione. Contini, che abbiamo citato poco sopra per documentare il vocabolario di Bazzarini nelle mani del giovane Carlo Dossi, proseguiva chiedendosi se lo scapigliato piemontese Faldella si fosse condotto diversamente, o se avesse tratto a sua volta ispirazione da qualche dizionario: come ha mostrato l’edizione dello *Zibaldone*, Faldella fece analogo uso del vocabolario del Fanfani¹². I vocabolari di piccola dimensione svolsero la loro funzione accanto a una

⁷ Cfr. Bruno Migliorini, in Cappuccini, Migliorini, 1950: IX.

⁸ Cfr. Bazzarini, 1843: 8. L’edizione torinese reca la firma di Bazzarini (come si usava un tempo al posto del *copyright*) sotto la dicitura (stampata) in cui dichiara di avvalersi delle leggi di protezione della stampa, cioè della Convenzione internazionale del 22 maggio 1840: è dunque un’edizione autorizzata.

⁹ Cfr. Capitani, 1970: 324-325. Nel 1843, Bazzarini si trasferì a Torino e collaborò con l’editore Pomba alla realizzazione di un vocabolario italiano-latino.

¹⁰ Così leggo nel frontespizio di Longhi, Toccagni, 1853. Di questo testo si ebbe una terza ed. nel 1856, e nel 1877 si era alla settima.

¹¹ Cfr. Sergent, 1861, ristampato più volte, almeno fino al 1884.

¹² Cfr. Faldella, 1980.

serie di vocabolari dialettali che assunsero presto il compito che Manzoni aveva immaginato per loro nella Relazione del 1868. Non torno su questo argomento, sul quale mi sono soffermato in un intervento al X convegno ASLI del 2012, dove ho elaborato un grafico sulla base delle informazioni che si ricavano dalle bibliografie di Bacchi della Lega e di Angelico Prati, per documentare come il massimo periodo di fioritura nella pubblicazione di dizionari dialettali si collochi tra il 1870 e il 1879, cioè dopo la Relazione manzoniana¹³.

Tra il 1884 e il 1890 Policarpo Petrocchi pubblicò a dispense il *Nòvo dizionario universale della lingua italiana*, raccolto in due volumi che recano la data del 1887 e del 1891, e immediatamente ne curò un'edizione scolastica con il titolo *Nòvo dizionario scolastico della lingua italiana dell'uso e fuori d'uso*. Paola Manni dà alcune informazioni sulla considerevole fortuna di questo vocabolario, uscito presso Treves nel 1892, ristampato anche più spesso dell'opera maggiore da cui era derivato, tanto che nel 1911 era giunto al 99° migliaio, nel 1921 al 291° migliaio: dunque circa duecentomila copie in quel decennio, un volume d'affari considerevole, che spiega l'interesse degli editori per la realizzazione di altri strumenti del genere¹⁴. La fortuna del Petrocchi spiega insomma la nascita dello Zingarelli e del Cappuccini. Lo Zingarelli compirà un secolo nel 2017; il Cappuccini ha compiuto un secolo in questo mese di novembre in cui ci troviamo. La nascita dell'altro celebre vocabolario scolastico, il Palazzi, è più tarda: risale al 1939. La storia di queste opere si lega strettamente alla scuola dell'Italia unita, e il Cappuccini, come è noto, ha avuto una brillante prosecuzione grazie al rimaneggiamento di Bruno Migliorini, che nel dopoguerra ne divenne autore principale.

Tutti questi vocabolari sono opere che hanno trovato nella scuola, prima ancora che nel generico “pubblico medio”, il mercato preferenziale che le ha fatte vivere. Oggi le opere lessicografiche sono entrate in crisi, e questo è uno dei problemi aperti, perché il vocabolario resta uno strumento fondamentale della didattica linguistica. Una possibile soluzione di questa crisi, di cui si è discusso ampiamente a Firenze durante la Piazza delle lingue 2014 organizzata dall'Accademia della Crusca, sta probabilmente in un'impostazione nuova, che si rifaccia al vocabolario “manuale” dell'Ottocento. Deve trattarsi di un rinnovamento che colleghi il vocabolario in maniera più stretta ed efficace ai supporti della telefonia mobile, al mondo di ciò che in inglese si definisce come il *mobile*, la comunicazione connessa con computer portatili, *smartphone* e analoghe tecnologie¹⁵. Un modello credo possano essere le bellissime *app* per telefonino dell'Oxford Dictionary e del vocabolario della RAE, la Real Academia Española: questa è la nuova frontiera con cui ci dobbiamo confrontare.

¹³ Cfr. Marazzini, 2013: 473-487.

¹⁴ Cfr. Manni, 2001: 13. Il *Nòvo dizionario scolastico* ebbe una nuova edizione nel 1930, riveduta da Manfredo Vanni, e poi proseguì la propria vita presso la casa editrice Garzanti.

¹⁵ Cfr. Marazzini, Maconi, 2016.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzarini A. (1843), *Vocabolario usuale tascabile della lingua italiana*, G. Pomba e C., Torino.
- Capitani L. (1970), voce “Bazzarini, Antonio”, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 7, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp.324-25.
- Cappuccini G., Migliorini B. (1950), *Vocabolario della lingua italiana*, II ristampa riveduta, Paravia & C., Torino.
- Contini G. (1970), *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Einaudi, Torino.
- Faldella G. (1980), *Zibaldone*, a cura di C. Marazzini, Centro Studi Piemontesi, Torino.
- Francini S. (2016), *Grammatica inferiore della lingua italiana*, introduzione a cura di J. F. Vaucher-de-la Croix, Apice libri, Firenze.
- Gherardini G. (1825), *Introduzione alla grammatica italiana per uso della classe seconda delle scuole elementari*, Dall’Imperiale Regia Stamperia, Milano.
- Longhi A., Toccagni L. (1853), *Vocabolario della lingua italiana*, II ed., con una Grammatica italiana di F. M. Zanotti, a spese di Ernesto Oliva stampatore libraio, Milano.
- Manni P. (2001), *Polcarpo Petrocchi e la lingua italiana*, Franco Cesati editore, Firenze.
- Marazzini C. (2013), “Voci vernacole e buoni scrittori. Vocabolari dialettali e vocabolari della Crusca”, in Tomasin L. (a cura di), *Il Vocabolario degli Accademici della Crusca e la storia della lessicografia italiana*, Atti del X Convegno ASLI Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Padova, 29-30 novembre 2012 – Venezia, 1 dicembre 2012), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 473-87.
- Marazzini C., Maconi L. (a cura di) (2016), *L’italiano elettronico. Vocabolari, corpora archivi testuali e sonori*, Firenze, 6-8 novembre 2014, Atti della Piazza delle lingue, Accademia della Crusca, Firenze.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, prima ristampa, Felice Le Monnier, Firenze.
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall’Unità d’Italia alla Repubblica*, Società Editrice Romana, Roma.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri Lischi, Pisa.
- Raicich M. (1996), *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Sergent A. (1861), *Vocabolario della lingua italiana*, Pagnoni, Milano.
- Soave F. (1771), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, presso i fratelli Faure librai, Parma.
- Soave F. (2001), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, a cura di S. Fornara, Libreria dell’Università Editrice, Pescara.
- Stoppani A. (1874), *I primi anni di Alessandro Manzoni. Spigolature*, Tipografia Bernardoni, Milano.
- Titta Rosa G. (a cura di) (1954), *Colloqui col Manzoni*, Ceschina, Milano.
- Trabalza C. (1903), *L’insegnamento dell’italiano nelle scuole secondarie. Esposizione teorico-pratica con esempi*, Hoepli, Milano.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano [ed. anastatica, Forni, Bologna 1963].
- Troya V. (1851), *Elementi di grammatica italiana ad uso delle scuole elementari*, Co’ tipi del R.I. de’ Sordo-muti, Genova.
- Vossler C., Vidossich G., Trabalza C., Rossi M., Gentile G. (1912), *Il concetto della grammatica. A proposito di una recente storia della grammatica*, Casa Tipografico-editrice S. Lapi, Città di Castello.

LE PAGINE GRAMMATICALI SULL'ITALIANO SPIEGATO IN FRANCESE NEI DIZIONARI FRANCO-ITALIANI DEL PRIMO OTTOCENTO

Monica Barsi¹

Nella storia della lessicografia franco-italiana², il primo dizionario contenente una parte preliminare dedicata alla descrizione della grammatica dell'italiano è quello di Antoine Oudin, intitolato *Recherches italiennes et françoises ou dictionnaire contenant Outre les mots ordinaires, une quantité de Proverbes & de Phrases, pour l'intelligence de l'une & l'autre langue. Avec un abrégé de Grammaire Italienne* e pubblicato a Parigi da Antoine de Sommaville nel 1640. Sappiamo che al figlio d'arte del noto grammatico e lessicografo César Oudin era sembrato opportuno rimandare gli utenti del suo repertorio a un'agevole guida da usare in caso di bisogno, cioè l'*abrégé de Grammaire Italienne* annunciato nel sottotitolo³. Da quel momento in poi ne assumono la stessa funzione altre simili pagine in cui l'italiano è spesso commentato a confronto con un francese ormai storicamente consolidato a livello nazionale e ampiamente descritto da una ricca grammaticografia. Un esempio significativo di questa analisi in ottica contrastiva è il commento di un redattore dell'inizio del XVIII secolo, qui citato in prima battuta per alcuni suoi severi quanto liberi giudizi, pertinenti ancora successivamente. Il *corpus* di dizionari preso in considerazione appartiene tuttavia all'epoca preunitaria, durante la quale si assiste a un sorprendente susseguirsi di alcuni compendi grammaticali che forniscono, in apertura d'opera, una rapida descrizione delle regole dell'italiano in francese. La traduzione è il tramite della spiegazione ed anche il filtro interpretativo per ogni argomento, trattato secondo una scomposizione diversa da quella interna all'idioma materno e rispondente alle esigenze del pubblico straniero⁴. Questo procedimento è costitutivo di una tipologia grammaticale a sé stante che sembra adattarsi perfettamente al luogo in cui è collocata, cioè il paratesto dei dizionari, volumi consultati con frequenza in modo assolutamente mirato alla risoluzione di singoli problemi principalmente lessicali, ma che possono riguardare anche dubbi di grammatica.

¹ Università degli Studi di Milano.

Ringrazio i colleghi della mia università Giuseppe Polimeni e Massimo Prada per avermi dato l'occasione di riflettere su un aspetto della lessicografia franco-italiana di cui non avevo ancora apprezzato l'interesse e ringrazio di cuore Jacqueline Lillo per i suoi consigli, sempre immancabili ogni qualvolta si affronti la storia dei dizionari che attraversano le Alpi.

² In questo ambito, si dispone ormai dell'imprescindibile repertorio curato da Jacqueline Lillo: Lillo, 2008b. Si ricorda anche la precedente opera di Mario Mormile: Mormile, 1993.

³ L'*Abregé de grammaire italienne* contiene, in breve appunto, le regole di pronuncia, un approfondimento sull'apostrofo, sulle parti del discorso (articolo, nome pronome, verbo, avverbio, congiunzione, preposizione, interiezione) e sugli accenti; si veda Mattarucco, 2008: 33-34 e *passim*. Si vedano anche i recenti studi su figure di lessicografi che sono anche autori di grammatiche in Lillo, 2016.

⁴ Sullo sguardo dello straniero in lessicografia, due contributi sono particolarmente significativi a questo riguardo: Minerva, 2007a e 2007b.

1. PREMESSA DI UNA SOFFERENZA

La riedizione del fortunato dizionario di Giovanni Veneroni pubblicata nel 1729 ad Amsterdam presso Jacques Desbordes contiene una prefazione in cui viene confrontata la qualità del francese e dell'italiano parlati in entrambi i casi come lingue straniere. L'autore, rimasto anonimo, riflette sulla pratica del francese che ha la meglio su quella dell'italiano per via delle grammatiche a disposizione:

E posso dire per esperienza, che, in tanto tempo, in tanti viaggi, ed in tanti paesi che ho scorsi, pochissime sono state le persone da me trovate, che parlando Italiano abbiano potuto farsi credere mezzamente Italiane. All'incontro, mi sono incontrato in migliaia d'Uomini, che, non essendo Francesi, pure parlavano così bene quella Lingua, che avrebbero, per così dire, potuto spacciarsi per nati in quella Città, dove il Linguaggio è il più puro. Non è molto difficile cosa, credo, d'investigarne la Cagione. I Francesi col desiderio di rendere la loro favella universale, e quasi necessaria a tutte le Nazioni della Terra, hanno fatto tutti gli sforzi loro per insegnarla sino alle radici, non trascurando le Regole le più minute e quasi inutili, per mettere in stato il povero Forestiere d'impossessarsene con facilità e con fondamento. La materia degli Accenti, che in tutte le Lingue produce senza dubbio una delle maggiori difficoltà, è stata con tanta chiarezza spiegata con Regole e dimostrata con l'uso di molti Moderni Autori di Grammatiche Francesi, che è colpa di chi non le legge, o di chi non le siegue, se altri pronuncia male.

A riprova di queste considerazioni, constata che le grammatiche dell'italiano risultano oscure, compresa quella del Buonmattei⁵ che sembra pur essere la migliore:

GI'italiani al contrario poco pensierosi sono presi d'insegnare le Regole de' loro Accenti, da' quali dipende la buona o la cattiva pronuncia: o se l'han fatto, ciò non fu d'una maniera a non poter servire che a Suoi, e con tanti giri di parole, d'eccezioni e contraddizioni, che anzi imbrogliono che istruiscino. Le loro Grammatiche non si studiano di qua da' Monti perché non s'intendono, tanto sono elleno Metafisiche e astratte; Così che la migliore, anzi l'ottima, che è quella di Benedetto Buonmattei, si rende oscura in moltissimi luoghi anche a quelli del di lui Paese; Anzi spessissime volte bisogna saper la Lingua, come egli la sapeva, se si vuol poter cavarne il netto.

L'auspicio di nuovi manuali più efficaci presso un pubblico di stranieri conclude questa prefazione:

Molte sono le Grammatiche da tal Gente composte e pubblicate con le Stampe; ma sono quasi tutte difettose. Non è adunque meraviglia se i Forestieri, privi di tutti i soccorsi accennati, profittano così leggermente, e se la Lingua Italica non sa uscire da' suoi troppo angusti confini, se non guasta e contraffatta. Il male non è però tanto disperato, cui medica mano non sia ancora in istato d'apportarvi opportuno, benchè pigro il rimedio. Non tarderà molto, così mi si fa sperare, a comparire in pubblico una nuova

⁵ Sui grammatici italiani citati nei dizionari franco-italiani qui presi in considerazione, si vedano gli studi di Tralza, 1908, Marazzini, 1997 e Bonomi, 1998.

Grammatica Italiana, la quale sarà un estratto di quanto di buono è stato detto da gl'Italiani Auttori di Lingua, ed in cui nulla resterà à desiderarli⁶.

Oltre a nuove importanti grammatiche anche diversi dizionari colmeranno questo vuoto che si fa sentire pressantemente in terra straniera tramite il paragone spontaneamente effettuato, in base all'uso, con l'altra lingua.

2. QUATTRO GRAMMATICHE DI CONSULTAZIONE OTTOCENTESCHE

Nella prima metà dell'Ottocento si contano numerosi esempi di dizionari bilingui inclusivi di pagine grammaticali sull'italiano, redatte soprattutto in occasione di riedizioni e rimaneggiamenti di opere già esistenti i cui formati possono essere anche molto diversi tra loro. Per queste parti dedicate alla grammatica, infatti, non è tanto la relazione che intrattengono con il dizionario vero e proprio ad essere significativa, ma la loro continuità nell'arco temporale considerato. Le accomuna, per nostro interesse, lo stesso tentativo di divulgazione del sapere che è precedente all'adozione dei libri di testo nella futura scuola pubblica e una selezione degli argomenti molto simile che ne fa un genere grammaticografico a sé stante. Tra il 1803 e il 1854, si distinguono, in diversi dizionari, almeno quattro 'grammatiche' che diversamente intitolate vengono proposte ai lettori.

La prima è l'*Abregé de grammaire italienne* ed è contenuta in un dizionario di formato tascabile del 1803, dichiaratamente basato sulle opere di Alberti, Bottarelli e Baretti (qui consultato e citato nell'edizione del 1806), e in un altro dizionario tascabile posteriore, basato sull'opera di Cormon e Manni del 1830 (successivamente ristampato):

- (1) *Nuovo Dizionario portatile francese-italiano ed italiano-francese, compilato dai Dizionari d'Alberti, Bottarelli, Baretti, ed altri esattissimi Autori; Preceduto da un compendio di Grammatica Italiana, e dalle Congiugazioni dei Verbi regolari ed irregolari della Lingua Francese. Ciascuna voce è notata coll'accento di prosodia, secondo la naturale sua pronunzia. Tomo II. Italiano-francese, Va Seguin, Avignone, 1803⁷ (p. V-LVII).*
- (2) *Dizionario portatile italiano-francese; ristretto di quello di Cormon e Manni, arricchito d'un gran numero di sinonimi, e di differenti significati d'un vocabolo dell'una e dell'altra lingua; preceduto da un Compendio di Grammatica Italiana, e dalle coniugazioni de' verbi regolari ed irregolari della lingua francese, coll'accento di prosodia sopra ciascuna voce italiana; dall'abate Lauri, professore di lingua italiana, B. Cormon, Parigi e Blanc, Lione, 1830 (p. I-XXX)⁸.*

⁶ Prefazione del *Dictionnaire italien et françois, contenant Tout ce qui se trouve dans les meilleurs Dictionnaires, & particulièrement dans celui de la Crusca: Nouvelle Edition Augmentée de quantité de Mots, Phrases, Proverbes, & Manières de parler, des Noms Historiques, Poëtiques, Géographiques, & de tous les Arts, & Sciences qui ne se trouvent pas dans les autres Editions: Enrichie d'une infinité de Notes & Additions, tirées des meilleurs Auteurs Italiens, & François, & où l'on donne connoissance de plusieurs mauvais Mots qui se trouvent dans les Editions précédentes. Par le SR. Veneroni, Secrétaire-Interprète du Roi, & Maître des Langues Italienne & François. Tome premier, Jacques Desbordes, Amsterdam, 1729.*

⁷ Il primo tomo è intitolato: *Nouveau dictionnaire portatif françois-italien et italien françois rédigé d'après les Dictionnaires d'Alberti, de Bottarelli, de Baretti et des autres Auteurs les plus estimés; précédé d'un Abrégé de Grammaire italienne, & des Conjugaisons des Verbes tant réguliers qu'irréguliers de la Langue Française. L'Accent prosodique est apposé sur tous les mots italiens; suivant leur vraie prononciation. Tome I François-Italien, Ve Seguin, Avignon, 1803.*

⁸ Il primo tomo è intitolato: *Dictionnaire portatif français-italien; abrégé de celui de Cormon et Manni, enrichi d'un grand nombre de synonymes et des différentes significations d'un mot de l'une et de l'autre langue; précédé d'un Abrégé de*

Il compendio grammaticale è estratto, senza che sia segnalato, dal fortunatissimo *Maître italien* del Veneroni che dalla seconda metà del XVII secolo e ancora per tutto il XIX circola in diverse edizioni⁹. Tra i due dizionari è sicuramente intervenuta una revisione come prova il cambiamento di denominazione del paragrafo intitolato «Article indéfini» nel più moderno «Des prépositions de et à»¹⁰.

La seconda è la *Grammaire italienne* nel dizionario di Augusto Buttura e Pietro Piranesi, pubblicato a Parigi nel 1832: *Dictionnaire Français-Italien et Italien-Français, à l'usage des deux nations; précédé 1° De la prononciation, de la grammaire et de la versification françaises; 2° De la prononciation, de la grammaire et de la versification italiennes*; Par A. Buttura, Lefèvre, Ledentu, Paris, 1832 (p. III-XXVII)

Nella Préface, scritta probabilmente dal Piranesi che avrebbe completato il dizionario per le lettere R-Z della parte italiana dopo la morte di Buttura, si trovano delle osservazioni sulla sintesi grammaticale messa a disposizione:

On trouvera, outre le Dictionnaire, la grammaire et la versification des deux langues. M. Buttura ne s'est pas contenté, comme dans les autres Dictionnaires, de donner seulement la prononciation, et la conjugaison des verbes. Mais voyant l'intérêt et la nécessité d'avoir des notions exactes, et les plus nouvelles, sur la grammaire, il l'avait annoncée dans la partie italienne de l'ouvrage, et il y renvoyait la solution de toutes les difficultés.

Il compendio grammaticale è un estratto della *Grammaire italienne simplifiée et réduite à XX leçons, Avec des thèmes, des Dialogues et un petit Recueil de traits d'histoire en Italien, à l'usage des commençans* di Angelo Vergani (rivista dal Piranesi e pubblicata a Parigi presso Théophile Barrois fin dal 1823¹¹).

La terza è l'*Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français* ed è contenuta in diversi dizionari: (1) alcuni dei dizionari derivati da quello dell'Alberti, tra cui i primi a contenere il compendio grammaticale sono quelli milanesi del 1834 e del 1835¹² e (2) il monumentale dizionario in quattro tomi di Antonio Sergent, Alessandro Strambio e Lorenzo Tassi¹³:

- (1) *Nouveau Dictionnaire Français-Italien, composé sur les dictionnaires de l'Académie de France et de la Crusca, enrichi de tous les termes techniques des sciences et des arts, par M. L'abbé François D'Alberti de Villeneuve Nouvelle édition notablement corrigée, améliorée et augmentée. On y a joint pour la première fois 1° Un traité de la prononciation française et de la prononciation italienne. 2° Un Abrégé de la grammaire des deux langues. 3° La prononciation écrite à côté de chaque mot. 4° L'accent prosodique sur tous les mots italiens. 5° Des remarques et des observations grammaticales sur les difficultés de la langue française. 6° La synonymie française et*

Grammaire Italienne et des conjugaisons des verbes réguliers et irréguliers de la langue française, avec l'accent prosodique sur chaque mot italien; par l'abbé Lauri, professeur de langue italienne, Paris, B. Cormon et Blanc, Lyon, 1830.

⁹ Su Veneroni e sulle diverse edizioni del *Maître Italien*, si vedano tra i vari studi Mormile, 1989 incluso il *Repertorio cronologico* posto alla fine del volume e Minerva, 1996.

¹⁰ Sulla descrizione grammaticale del francese, si veda in particolare Chervel, 2006.

¹¹ Si vedano i libri repertoriati in Choppin, 1987.

¹² Per le diverse tipologie del dizionario bilingue dell'Alberti di Villanova, si vedano i contributi di Jacqueline Lillo: Lillo, 2008a, 2010 e 2013.

¹³ Su questo dizionario, si veda Lillo, 2007.

italienne avec les nuances qui distinguent les synonymes entr'eux, et leurs différentes significations, Tome premier, G. Truffi et Comp., Milan, 1834 (pp. IX-XXIII)¹⁴;

Grand Dictionnaire Français-Italien composé sur les Dictionnaires de l'Académie de France et de la Crusca, enrichi de tous les termes techniques des sciences et des arts. Par l'Abbé François D'Alberti de Villeneuve Seconde Edition notablement corrigé, amélioré et augmentée On y a joint pour la première fois 1. Un traité de la prononciation française et de la prononciation italienne. 2. Des notions élémentaires et générales de grammaire française et italienne. 3. La prononciation écrite à côté de chaque mot dans les deux langues. 4. De nouvelles définitions de plusieurs mots abstraits de philosophie rationnelle, par M. le prof. Romagnosi. 5. De nouvelles définitions de plusieurs mots abstraits de médecine, par M. le prof. Rasori. 6. La synonymie française et italienne des mots dont la nuance nous paraissait plus difficile à distinguer 7. Les différentes Acceptions, les Phrases dites Gallicismes, toutes les locutions nobles, proverbiales et familières. / Les règles et solutions grammaticales concernant chaque mot, Tomo Secondo, Louis Nervetti, Milano, 1835 (pp. IX-XXIII)¹⁵;

- (2) *Grande Dizionario italiano-francese compilato sui dizionari dell'Accademia francese e della Crusca e sulle opere dei migliori lessicografi moderni contenente i significati proprj, figurati e famigliari di ciascun vocabolo, i termini tecnici, le principali sinonimie e la soluzione delle difficoltà grammaticali della lingua italiana per A. Sergent, A. Strambio e L. Tassi preceduto da un sunto di grammatica italiana ad uso dei francesi e dal Dizionario geografico italiano-francese e francese-italiano e seguito da un dizionario dei nomi proprj "Tutti gli altri autori possono aspirare alla lode; i lessicografi non possono sperare che di evitare la critica" Andrieux, Volume Primo, Francesco Pagnoni, Milano, s.d. [1855-1859¹?; 1860-1864²?] (pp. IX-XXIII)¹⁶.*

Il compendio grammaticale incluso in questi diversi dizionari risulta elaborato appositamente e non basato su grammatiche preesistenti. Nei primi due paragrafi, la grammatica è definita in relazione al contenuto lessicale che occupa naturalmente, nell'opera, il primo posto:

¹⁴ Il secondo tomo è intitolato *Nuovo Dizionario Italiano-Francese composto sui Dizionari dell'Accademia di Francia e della Crusca, ed arricchito di tutti i termini proprj delle scienze e delle arti dell'Abate Francesco D'Alberti di Villanova Nuova Edizione notabilmente corretta, migliorata ed accresciuta alla quale va annesso per la prima volta 1° Un Trattato della pronuncia francese e della pronuncia italiana. 2° Un Compendio della gramatica delle due lingue. 3° La pronuncia scritta accanto a ciascun vocabolo. 4° L'accento di prosodia sopra tutte le voci italiane. 5° Note ed osservazioni gramaticalì sopra le difficoltà della lingua francese. 6° La sinonimia francese ed italiana con le gradazioni che distinguono i sinonimi fra loro, e le loro diverse significazioni, Tomo secondo, G. Truffi e Comp., Milano, 1835.*

¹⁵ Il primo tomo s'intitola *Grande Dizionario italiano-francese composto sui Dizionari della Crusca, dell'Accademia di Francia, ed arricchito di tutti i termini proprj delle scienze e delle arti dell'Abate Francesco De Alberti di Villanova Seconda edizione notabilmente corretta, migliorata ed accresciuta alla quale si aggiugne [sic] 1.° Un trattato della pronunzia francese e della pronunzia italiana. / 2.° La pronunzia scritta accanto a ciascun vocabolo delle due lingue. / 3.° L'accento di prosodia sopra tutte le voci italiane, Tomo Primo, Luigi Nervetti, Milano, 1834.*

¹⁶ Il secondo tomo di questo secondo volume porta lo stesso titolo; il titolo dei primi due tomi del primo volume è *Grand Dictionnaire français-italien rédigé sur les dictionnaires de l'Académie française et de la Crusca et sur les ouvrages des meilleurs lexicographes modernes présentant les acceptions propres, figurées et familières de chaque mot, tous les termes techniques, la conjugaison des verbes irréguliers ou défectueux, les principales synonymies et la solution des difficultés grammaticales de la langue française par A. Sergent et A. Strambio précédé de tables synoptiques de la langue française à l'usage des Italiens par le Prof. Tassi et suivi d'un dictionnaire des noms propres, et d'un dictionnaire géographique "Tous les autres auteurs peuvent aspirer à la louange, les lexicographes ne peuvent aspirer qu'à échapper aux reproches" Andrieux, François Pagnoni, Milan, s.d.*

Il faut distinguer deux choses dans le matériel d'une langue: les mots dont elle se compose; et les modifications que reçoivent la plupart de ces mêmes mots, pour indiquer dans le discours les différens rapports des idées qu'ils représentent.

Les mots, leurs diverses acceptions tant au propre qu'au figuré, les locutions particulières qui en résultent, sont consignés dans les dictionnaires: l'exposition des modifications que les mots subissent, est l'objet de la grammaire. Celle-ci est donc un complément nécessaire du premier, et c'est pour cela que nous plaçons ici un précis de la grammaire italienne.

La distinzione che viene fatta tra il contenuto del dizionario e il contenuto della grammatica giustifica la presenza del compendio iniziale, redatto con lo scopo preciso di essere collocato in apertura.

La quarta grammatica porta il titolo di *Nozioni gramaticali delle due lingue* ed è contenuta in un dizionario ridotto, basato, come altri repertori, su quello di Cormon e Manni pubblicato a Milano da Ernesto Oliva a partire dal 1852: *Dizionario francese-italiano ed italiano-francese compilato sulle tracce di quello di Cormon e Manni notabilmente accresciuto e migliorato dietro la scorta dei lessici più recenti e più accreditati preceduto da un Trattato Gramaticale delle due lingue; aggiuntovi la pronunzia francese per comodo degli Italiani ed i Dizionarii dei Nomi proprii francese-italiani sì Personali che Geografici*, Milano, Ernesto Oliva, 1852 (p. IX-XXXIX).

L'edizione qui utilizzata è quella del 1854, identica a quella del 1852 per il contenuto ma parzialmente riformulata nel titolo: *Dizionario francese-italiano ed italiano-francese compilato sulle tracce di quello di Cormon e Manni preceduto da un Trattato Gramaticale delle due lingue; aggiuntovi la pronunzia francese per comodo degli Italiani ed i Dizionarii dei Nomi proprii francese-italiani sì Personali che Geografici. 3° Edizione notabilmente accresciuta e migliorata sui lessici più accreditati*, Ernesto Oliva, Milano, 1854.

Il "Compilatore", che sembra coincidere con il redattore del dizionario, dedica nel *Proemio* dell'edizione del 1854 qualche riga proprio alla grammatica:

Nel modo stesso che un dizionario, per quanto ricco e completo, non comprende tutte le voci ed i modi di dire possibili di una lingua, così un trattato, anche esteso ed accuratissimo di gramatica, non potrebbe tutte riferirne le regole e le eccezioni (1).

Fu perciò detto a ragione che la migliore gramatica sarà la più breve, quella cioè, che, tenendo conto di ciò che è fondamentale, sorvola le licenze, gli ardimenti, le così dette difficoltà che altro non sono fuorché leggi di quell'uso che fu e sarà sempre dominatore dei linguaggi. Col concetto di tali verità proponiamo un succoso complesso delle vere regole riguardanti le due lingue, che per le loro affinità possono agevolmente mettersi a riscontro l'una dell'altra, proponendoci di servire tanto all'italiano che voglia vedervi le parti variabili della lingua francese, quanto al francese che voglia veder quelle dell'italiana. Non parlando né di antiche frasi, né di antiche ortografie, in cui l'italiano ed il francese variarono quasi ad ogni secolo, ci siamo attenuti alla moneta che corre a' di nostri, e che, se non è quella di tutti i libri, è quella di chiunque parli e scriva con proprietà e chiarezza.

(1) Tre gravissimi volumi in foglio costituiscono la parte dell'enciclopedia metodica che riguarda la gramatica, principale fatica di D'Alembert. Per noi il Corticelli, il Cinonio, ed altri autori di opere anche voluminose, non hanno ancora potuto preparare i materiali di un codice della lingua, mentre il Buonmattei in un breve volume, ed il Manfredi in poche pagine ne esposero sufficientemente le regole importanti.

La definizione della grammatica che meglio si adatta ad essere inserita in un dizionario è stringente: deve essere una grammatica esclusivamente sincronica che corrisponda alla lingua in uso, parlata e scritta. Nella nota l'esempio francese è quello della grammatica contenuta nei tre volumi del dizionario *Grammaire & Littérature* pubblicati nel 1782, 1784 e 1786 nell'*Encyclopédie méthodique*. D'Alembert è citato come autore di riferimento ma è in verità Nicolas Beauzée il redattore delle parti grammaticali. Tra i grammatici italiani sono citati diversi nomi: Corticelli e il Cinonio non sembrano soddisfare le attese di sintesi del compilatore, mentre sono stimati a tal proposito Buonmattei e Manfredi. Di quest'ultimo, verosimilmente Eustachio Manfredi, si trova sorprendentemente attestata la notorietà per uno scritto grammaticale di cui si è persa la memoria e che poteva forse avere un legame con la sua partecipazione alla polemica Orsi-Bouhours¹⁷.

Questi argomenti non saranno ripresi nelle riedizioni successive del dizionario. Già nella riedizione del 1858¹⁸ le pagine introduttive contenenti la grammatica non sono infatti più pubblicate per le ragioni spiegate da Teodoro Algier nella prefazione:

L'esperienza che le nozioni gramaticali non si vanno di solito dagli scolari a prendere nei vocabolari; per cui in questa nuova Edizione non si è creduto opportuno ripubblicare il Trattato Gramaticale che accompagna le anteriori. Ma per far cosa utile a quella numerosa porzione degli studiosi della lingua francese che non ha qualche volta la pazienza di consultare due libri insieme, il Dizionario e la Gramatica, il Compilatore ha creduto di esporre e sviluppare la parte più difficile e più importante della lingua, vale a dire la Conjugazione dei Verbi, riducendola, dietro alle più accreditate gramatiche francesi, alle regole più brevi e più semplici, col mezzo delle quali riesce impossibile che non si giunga a conjugare facilissimamente qualunque verbo.

La tendenza descritta sarà quella della lessicografia successiva e più in generale dell'editoria che va verso una produzione sempre più specializzata e parcellizzata.

3. PER UNA TIPOLOGIA DI GRAMMATICA

Le sintesi grammaticali prese in considerazione sembrano nella maggior parte dei casi frutto, come si è detto, di un lavoro aggiunto a quello del lessicografo senza che esso risponda a un modello teorico. L'idea di base consiste nel fornire delle pagine di riferimento per l'utente che può non disporre di una grammatica separata o cerca rapidamente la soluzione ai suoi problemi in un unico libro con il vantaggio di trovare spiegazioni nella sua lingua madre, il francese. Gli indici dei casi citati permettono di confrontare tra loro gli argomenti trattati:

¹⁷ Devo a Giuseppe Polimeni l'ipotesi sull'identità del Manfredi, nonostante sia mia la responsabilità delle affermazioni e delle eventuali imprecisioni.

¹⁸ *Dizionario francese-italiano e italiano-francese compilato sulle tracce di quello di Cormon e Manni preceduto da una breve teoria sulla conjugazione de' verbi; aggiuntovi la pronunzia francese per gli Italiani ed i Dizionarii de' nomi proprii francesi-italiani sì personali che geografici. Quarta edizione riveduta, corretta ed accresciuta da Teodoro Algier professore di lingua francese*, Presso Ernesto Oliva, Milano, 1858.

<p><i>Abregé de grammaire italienne</i> (<i>Nuovo Dizionario</i> cit, éd. 1806)</p>	<p><i>Grammaire italienne</i> (<i>Dictionnaire Français-Italien</i> cit, éd. 1832)</p>	<p><i>Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français</i> (<i>Nouveau Dictionnaire</i> cit, éd. 1834)</p>	<p><i>Nozioni gramaticali delle due lingue</i> (<i>Dizionario francese</i> cit, éd. 1854)</p>
<p>De l'orthographe, de la prononciation, et de l'accent prosodique, p. V</p> <p>De la prononciation des Voyelles, p. VI</p> <p>De la prononciation des Consonnes, p. VI</p> <p>De l'Accent prosodique, ou de la Quantité, p. VIII</p> <p>Des parties du discours.</p> <p>Des articles, p. XV</p> <p>Articles définis, p. XV</p> <p>Article indéfini, p. XVI</p> <p>Des Noms, p. XVII</p> <p>Du Genre des Noms substantifs, p. XVII</p> <p>Du Nombre des Noms substantifs, p. XVIII</p> <p>Des différens degrés de signification des Noms substantifs; ou des Augmentatifs et des Diminutifs, p. XX</p> <p>Du Genre et du Nombre des Noms Adjectifs, p. XXII</p> <p>Des Degrés de signification et de comparaison des Noms Adjectifs, p. XXII</p> <p>Des Pronoms, p. XXV</p> <p>Des Verbes, p. XXXI</p> <p>Des Adverbes, p. LVII</p>	<p>Leçon première De la prononciation italienne, p. III</p> <p>Leçon II De l'article, p. IV</p> <p>Leçon III Des prépositions appelées segnacasi, signes pour les cas, p. VI</p> <p>Leçon IV Règles pour former le pluriel des noms, p. VII</p> <p>Leçon V Règles pour connaître le genre des noms, p. VIII</p> <p>Leçon VI Des adjectifs, p. IX</p> <p>Leçon VII Des Augmentatifs et des diminutifs, p. IX</p> <p>Leçon VIII Des comparatifs et superlatifs, p. X</p> <p>Leçon IX Des noms des nombre, p. X</p> <p>Leçon X Des pronoms personnels, p. XI</p> <p>Leçon XI Des pronoms possessifs, p. XIII</p> <p>Leçon XII Des pronoms démonstratifs, p. XIV</p> <p>Leçon XIII Des pronoms interrogatifs et relatifs, p. XIV</p> <p>Leçon XIV Des pronoms indéterminés, p. XV</p>	<p>Du Nom ou substantif, p. IX</p> <p>De l'article, p. X</p> <p>De l'adjectif, p. XI</p> <p>Du pronom, p. XIII</p> <p>Du verbe, p. XV</p> <p>De l'adverbe, p. XXIII</p> <p>De la préposition, p. XXIII</p> <p>De la conjonction, p. XXIII</p> <p>De l'interjection, p. XIII</p>	<p>La Gramatica p. X</p> <p>Parti della Gramatica p. X</p> <p>Dell'Ortografia e dell'Ortoepia p. X</p> <p>Della pronuncia delle vocali nella lingua francese p. XI</p> <p>Della pronunzia francese delle consonanti p. XIII</p> <p>Dell'Etimologia p. XVI</p> <p>Parti del discorso p. XVI</p> <p>Dell'Articolo p. XVI</p> <p>Della Preposizione p. XVI</p> <p>Del Nome p. XVI</p> <p>Declinazioni p. XVII</p> <p>Dei pronomi p. XX</p> <p>Dell'aggettivo p. XXI</p> <p>Delle congiunzioni p. XXII</p> <p>Degli avverbi p. XXII</p> <p>Degli interposti p. XXII</p> <p>Dei verbi p. XXII</p> <p>Della sintassi p. XXXIX</p>

Table, LVIII-LIX	<p>Leçon XV Des verbes auxiliaires, avere, avoir et essere, être, p. XVI</p> <p>Leçon XVI Des verbes et des participes, p. XVII</p> <p>Leçon XVII Des verbes irréguliers, p. XIX</p> <p>Leçon XVIII Sur les différentes manières de rendre en italien le pronom on, p. XXIV</p> <p>Leçon XIX Des adverbes, des prépositions, des conjonctions et des interjections, p. XXIV</p> <p>Leçon XX Sur les particules explétives, et sur les mots qui sont susceptibles de retranchement et d'augmentation, p. XXV</p>		
------------------	---	--	--

La parte riservata ai verbi è, come si può notare per lo spazio che occupa, la più estesa. Le tavole di coniugazione, riportate all'inizio o alla fine del dizionario, sono in effetti un rimando necessario per gli infiniti dei verbi lemmatizzati all'interno del dizionario e sono semplicemente incluse nella grammatica dove esiste.

Per quanto riguarda il trattamento dei diversi argomenti grammaticali, un piccolo campione, quello dei nomi alterati, permetterà di osservarne la specificità. Si sa che tutte queste parole italiane non hanno corrispettivi in francese, se non in qualche raro caso. Come emerge dai relativi passi (riportati integralmente in appendice), la descrizione in francese e i diversi tentativi di traduzione, sempre in francese, rivelano non tanto il tipo di formazione ma l'articolatissima variazione dei registri. Si vedano per esempio nell'*Abrégé de grammaire italienne* e nell'*Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français* le precisazioni sulle sfumature di significato che gli alterati contengono:

On doit remarquer 1^o que les diminutifs ne déprisent pas la chose, comme quelques-uns des augmentatifs, et que pour dire, *un petit vieillard*, on peut se servir indifféremment de: vecchietto, vecchino, vecchietto, vecchiarello, vecchiarellino, vecchiuzzo; comme aussi de: casina, casetta, casuzza, casuccia, casucciola, pour dire, *maisonnette* ou *petite maison*. – 2^o. Que les diminutifs en *ino* et *ina*, ont quelque chose de caressant, de flatteur et de joli. Exemple: il Principino, *le petit Prince*; la Principina, *la petite Princesse*; camerino, *petite chambre*.

Vecchio, vieux; c'est l'idée simple: *vecchione*, vieillard de haute taille, ou très-avancé en âge; c'est l'augmentatif: *vecchiaccio*, vilain vieillard; c'est une nuance

de mépris qu'on donne à l'idée primitive, et qui renferme en même temps une idée d'augmentation: *vecchietto*, petit vieillard, diminutif; *vecchiotto*, *vecchierello*, *vecchierellino*, *vecchettino*, sont des diminutifs, qui renferment différentes nuances de fraîcheur, d'amabilité, de gaieté, qu'il est presque impossible de rendre; *vecchiuccio*, petit vieillard dont on fait peu de cas; on voit ici l'idée de mépris réunie à celle de diminution.

Nel primo caso si nota nella descrizione dei diminutivi in *-ino* et *-ina* l'uso di ben tre aggettivi – *caressant*, *flateur* e *joli* – per renderne chiara l'accezione. Nel secondo caso il tentativo di spiegare ogni termine porta a sopporre l'impossibilità di una traduzione completa.

D'altra parte, l'*Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français* definisce, nel presentare l'argomento, il tipo di grammatica offerta:

La langue italienne a la propriété de pouvoir, par l'augmentation d'une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot, modifier l'idée principale de ce mot par l'idée accessoire d'augmentation ou de diminution, et donner même à cette dernière plusieurs nuances qu'on ne saurait souvent exprimer en français que par une longue périphrase. Nous n'expliquerons point ici les règles particulières de ces modifications, que peuvent subir les substantifs, les adjectifs et même quelques adverbes, parce qu'elles seules exigeraient un long ouvrage: mais quelques exemples en donneront une idée.

Il criterio del “pronto uso” induce l'autore della sintesi grammaticale a utilizzare i traduttori come spiegazione pratica ed è in questa sorta di bilinguismo che si possono ricavare gli elementi di una teoria.

4. CONCLUSIONE

La lessicografia franco-italiana corre in parallelo all'elaborazione dei manuali di grammatica, soprattutto quelli rivolti a un pubblico di apprendenti stranieri ma si specializza anche in una produzione che mira in alcuni casi a offrire il “tutto in uno”, ovvero una strategia editoriale di vendita. Le pagine grammaticali riflettono in ogni caso problematiche che scaturiscono dalla necessità di dover passare alla traduzione come punto di arrivo ineluttabile. Gli scarti che si producono da una lingua all'altra evidenziano particolarità linguistiche che, difficilmente riducibili a una categorizzazione, vengono messe in evidenza dalla pluralità dei traduttori nella lingua d'arrivo. Si amplia così il modo di considerare da una parte la grammatica a livello teorico e, dall'altra, la grammatica di ogni lingua, non solo quella straniera ma anche la propria. I paratesti dei dizionari bilingui contengono inoltre delle opinioni sui libri di grammatica che ne attestano l'uso e la fortuna nel corso del tempo. Lo sguardo è quello di alcuni professionisti del mondo editoriale e la loro prospettiva è spesso periferica sia per la posizione minore che occupano nel mondo della cultura, sia per i destinatari stranieri a cui si rivolgono. Detengono tuttavia il merito di far affiorare una *doxa* linguistica, che è quella della loro generazione e più in generale della loro epoca. I dizionari bilingui ci aiutano in questo senso a recuperare una memoria collettiva non sempre del tutto rappresentata dalle opere maggiormente degne di nota.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIII^e au XIX^e siècle*, Retz, Paris.
- Choppin A. (dir.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, 2. Les manuels d'italien (1789-1986)*, Publications de la Sorbonne, 1987.
- Lillo J. (2007), "Le Grand dictionnaire français-italien..., Le Grande dizionario italiano-francese... de A. Sergent, A. Strambio et L. Tassi (1855-1859)", in Dotoli G., *L'architecture du dictionnaire bilingue et le métier du lexicographe*, Actes des journées italiennes des dictionnaires, Schena, Fasano, pp. 105-123.
- Lillo J. (2008a), "Les éditions des dictionnaires de François Alberti de Villeneuve (1737-1801)", in Colombo Timelli M., Barsi M. (eds), *Lexicographie et lexicologie historiques du français. Bilan et perspectives*, Polimetrica International Scientific Publisher, Monza, pp. 127-155.
- Lillo J. (2008b), *1583-2000: Quattro secoli di lessicografia italo-francese. Repertorio analitico di dizionari bilingue*, ed. Jacqueline Lillo, Peter Lang, Bern.
- Lillo J. (2010), "Francesco D'Alberti di Villanuova Renewal of Bilingual Lexicography", in *International Journal of Lexicography*, vol. 23, pp. 189-205.
- Lillo J. (2013), "Francesco Alberti di Villanuova et son dictionnaire 'universel' bilingue", in *Les best-sellers de la lexicographie franco-italienne XVI^e-XXI^e siècle*, Carocci, Roma, pp. 55-81.
- Lillo J. (a cura di) (2016), *Les dictionnaires bilingues des maîtres ou professeurs auteurs de manuels pédagogiques*, numéro édité par Jacqueline Lillo, in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°56, (SIHFLES, Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde).
- Marazzini C. (1997), "Grammatica e scuola dal XVI al XIX secolo", in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano, pp. 7-27.
- Mattarucco G. (2008), *Les premières grammaires de la langue italienne à l'usage des français (1549-1656)*, Diffusion Atelier national de reproduction des thèses, Lille.
- Minerva N. (1996), *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, CLUEB, Bologna.
- Minerva N. (2007a), "Représentations de l'Autre. L'italien et les Italiens dans quelques dictionnaires bilingues des XVII^e-XVIII^e siècles", in Kibbee D. A. (ed.), *History of Linguistics 2005*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 308-320.
- Minerva N. (2007b), "D'hier à aujourd'hui: architectures en regard", in Dotoli G. (ed.), *L'Architecture du dictionnaire bilingue et le métier du lexicographe*, Schena, Fasano, pp. 175-197.
- Mormile M. (1989), *L'italiano in Francia. Il francese in Italia. Storia critica delle opere grammaticali francesi in Italia ed italiane in Francia dal Rinascimento al Primo Ottocento*, Albert Meynier, Torino.
- Mormile M. (1993), *Storia dei dizionari bilingui italo-francesi. La lessicografia italo-francese dalle origini al 1900*, Schena, Fasano.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano.

APPENDICI

Si riportano nella prima appendice i passi sui nomi alterati delle grammatiche citate (ad esclusione delle *Nozioni gramaticali delle due lingue* in cui non vi è alcun accenno a questo argomento). Nella seconda appendice sono riprodotte le immagini delle prime pagine di tutte e quattro le grammatiche presentate, con l'indicazione delle dimensioni reali del dizionario in cui si trovano.

Des différens degrés de signification des Noms substantifs; ou des Augmentatifs et des Diminutifs

Les augmentatifs consistent dans le changement de la dernière lettre d'un nom, en *one*, en *accio*, etc. Pour dire quelque chose de grand ou de gros, on se sert de la terminaison en *one*. Ainsi de: cappello, *chapeau*, se forme: cappellone, *grand* ou *groschapeau*; de: sala; salone, *grande salle*, et ainsi des autres.

Les augmentatifs terminés en *one* sont toujours masculins, quand même le mot radical seroit du féminin. Exemple: una porta, un portone; la camera, il camerone.

Les autres augmentatifs se forment en changeant la dernière lettre du mot en *accio* pour le masculin, et en *accia* pour le féminin; ils signifient alors quelque chose de mauvais et de méprisable, comme: cappello, *chapeau*; cappellaccio, *grand vilain chapeau*.

Sala, *salle*; salaccia, vilaine salle.

Casa, *maison*; casaccia, *méchante* ou *vilaine maison*.

Les noms terminés en *ame*, marquent abondance, comme: gentame, *quantité de gens*; ossame, *quantité d'os*.

Remarquez pourtant, que sous toutes ces terminaisons il y a des noms qui ne sont point augmentatifs; par exemple, en *one*, on trouve: bastone, etc. en *ame*, stame, etc.; en *accio*, et en *accia*: laccio, laccia, etc.

Il y a deux sortes de diminutifs, les uns de caresse, les autres de compassion.

Les diminutifs de caresse sont terminés en *ino*, *etto*, *ello*, pour le masculin, et en *ina*, *etta*, *ella*, pour le féminin. Exemple: povero, pauvre; poverino, poveretto, poverello, *pauvre petit*; poverina, poveretta, poverella, *pauvre petite*.

Les diminutifs de compassion sont terminés en *uccio*, *icciuolo*, pour le masculin; en *uccia*, *icciuola*, pour le féminin. Exemple: de uomo, homme, on fait: uomuccio, uomuzzo, uomicciuolo, *pauvre petit homme*.

On doit remarquer I^o que les diminutifs ne déprisent pas la chose, comme quelques-uns des augmentatifs, et que pour dire, *un petit vieillard*, on peut se servir indifféremment de: vecchietto, vecchino, vecchietto, vecchiarello, vecchiarellino, vecchiuzzo; comme aussi de: casina, casetta, casuzza, casuccia, casucciola, pour dire, *maisonnette* ou *petite maison*. – 2^o. Que les diminutifs en *ino* et *ina*, ont quelque chose de caressant, de flatteur et de joli. Exemple: il Principino, *le petit Prince*; la Principina, *la petite Princesse*; camerino, *petite chambre*.

Tavola, *table*, fait tavolino, *petite table*.

Casa, *maison*; casino, *petite maison*.

Camera, *chambre*; camerino, *petite chambre*.

Beretta, *bonnet*; berettino, *petit bonnet*.

On voit par ces exemples que plusieurs noms féminins en *a*, ont leurs en *ino*, masculin.

Abbrégé de grammaire italienne (p. XX-XXI)

Leçon VII Des augmentatifs et des diminutifs

Les substantifs, et les adjectifs employés comme substantifs, peuvent devenir augmentatifs et diminutifs.

Les augmentatifs terminés en *one* et *ona*, marquent une idée de grandeur et de grosseur: *braccio*, bras, *braccione*, grand ou gros bras; *donna*, femme; *casa*, maison, *casona*, grande maison.

Les augmentatifs terminés en *otto* (1) et *otta* expriment une idée de vigueur et de force: *giovine*, jeune, *giovinotto*, jeune homme vigoureux; *giovine*, jeune femme, *giovinotta*, jeune femme robuste; *vecchio*, vieillard, *vecchiotto*, vieillard robuste; *vecchia*, vieille, *vecchiotta*, vieille robuste; *toro*, taureau, *torotto*, taureau robuste.

Les augmentatifs terminés en *accio*, *accia* et *azzo*, marquent une idée de mépris; *corpo*, corps, *corpaccio*, vilain corps; *popolo*, peuple, *popolaccio* ou *popolazzo*, populace ou vilain peuple.

Les diminutifs en *ino*, *ina*, *etto*, *etta*, *ello*, *ella*, *erello*, *erella*, marquent une certaine grâce ou gentillesse, comme *fanciullo*, enfant, *fanciullino*, petit enfant; *fanciulla*, enfant, *fanciullina*, petite enfant; *fiore*, fleur, *fiorellino*, petite fleur, autrefois fleurette; *cane*, chien, *cagnolino*, joli petit chien; *carro*, char, *carretto*, petit char; *fiume*, rivière, *fiumicello*, petite rivière; *pianta*, plante, *pianticella*, petite plante; *vecchio*, vieillard, *vecchierello*, petit vieillard; *vento*, vent, *venterello*, petit vent.

Les diminutifs en *uccio*, *upola*, *aglia*, *ame*, *icciatto*, *icciuolo*, marquent le mépris; *uomo*, homme, *omuccio*, petit homme vilain; *casa*, maison, *casupola*, petite vilaine maison; *soldato*, soldat, *soldataglia*, soldatesque; *gente*, gens, *gentame*, un amas de gens; *uomo*, homme, *omicciato*, petit vilain homme; *donna*, femme, *donnicciuola*, petite vilaine femme.

Toutes les fois que, pour former des diminutifs, on substitue à la dernière voyelle des mots terminés en *co*, *go*, *ca*, *ga*, les terminaisons qui commencent par *e* ou *i*, telles que *ino*, *etto*, *ello*, *ina*, *etta*, *ella*, etc., il faut ajouter une *h* après le *e* ou le *g*, exemples: *fresco*, frais, *freschetto*, un peu frais, *fresca*, fraîche, *freschetta*, un peu fraîche; *largo*, large, *larghetto*, *larghetta*, un peu large, etc.

Observez que plusieurs noms féminins en *a*, qui expriment des choses inanimées, comme *la tavola*, la table; *la camera*, la chambre, etc., deviennent masculins au diminutif, et font *il tavolino*, la petite table; *il camerino*, la petite chambre, etc.

On trouve quelquefois des diminutifs de diminutifs, comme *uccellettino*, de *uccelletto*, petit oiseau; *cosettina*, de *cosetta*, petite chose, etc.

(1) Cette observation avait été négligée par la plupart de nos grammairiens.

Grammaire italienne (p. IX)

Des augmentatifs, diminutifs, etc.

La langue italienne a la propriété de pouvoir, par l'augmentation d'une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot, modifier l'idée principale de ce mot par l'idée accessoire d'augmentation ou de diminution, et donner même à cette dernière plusieurs nuances qu'on ne saurait souvent exprimer en français que par une longue périphrase. Nous n'expliquerons point ici les règles particulières de ces modifications, que peuvent subir les substantifs, les adjectifs et même quelques adverbes, parce qu'elles seules exigeraient un long ouvrage: mais quelques exemples en donneront une idée.

Vecchio, vieux; c'est l'idée simple: *vecchione*, vieillard de haute taille, ou très-avancé en âge; c'est l'augmentatif: *vecchiaccio*, vilain vieillard; c'est une nuance de mépris qu'on donne à l'idée primitive, et qui renferme en même temps une idée d'augmentation: *vecchietto*, petit vieillard, diminutif; *vecchiotto*, *vecchierello*, *vecchierellino*, *vecchettino*, sont des diminutifs, qui renferment différentes nuances de fraîcheur, d'amabilité, de gaité, qu'il est presque impossible de rendre;

vecchiuccio, petit vieillard dont on fait peu de cas; on voit ici l'idée de mépris réunie à celle de diminution.

Libro, livre; *librone*, gros livre; *libraccio*, gros vilain livre; *libretto*, *librettino*, *libriccino*, *libricciuolo*, petit livre, livret; *librettuccio*, *librettuccino*, *libercolo*, petit livre de peu de mérite.

Zuppa, soupe; *zuppone*, grande soupe; *zuppetta*, petite soupe.

Poeta, poète; *poetone*, grand poète; *poetaccio*, *poetastro*, mauvais poète; *poetino*, petit poète; *poetonzolo*, *poetuzzo*, petit poète sans mérite.

Fresca, fraîche; *freschetta*, *freschettina*, *frescozza*, *frescoccia*, bien fraîche.

Bene, bien; *benone*, très-bien; *benino*, assez bien.

Les substantifs féminins, qui prennent la désinence augmentative en *one*, deviennent masculins. *Donna*, femme, est féminin; *donnone*, grande et grosse femme, est masculin.

Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français (p. XX)



A B R É G É

DE GRAMMAIRE ITALIENNE.

DE L'ORTHOGRAPHE, DE LA PRONONCIATION, ET DE L'ACCENT PROSODIQUE.

La Langue Italienne fait usage de vingt-deux lettres,

que l'on écrit,	et que l'on prononce, comme en français,	que l'on écrit,	et que l'on prononce, comme en français,
A, a	a	M, m	emme
B, b	bi	N, n	enne
C, c	ci	O, o	o
D, d	di	P, p	pi
E, e	é	Q, q	kou
F, f	effé	R, r	erre
G, g	dgi	S, s	esse
H, h	acca	T, t	ti
I, i	i	U, u	ou
J, j	ï	V, v	vi
L, l	elle	Z, z	dzetta

Dans la Langue Italienne tout ce qui se prononce est écrit, et tout ce qui est écrit se prononce. Les voyelles conservent toujours le son qu'elles ont dans l'alphabet. Les consonnes, à l'exception de six, affectent uniformément les voyelles qui leur sont adaptées; et ce qui concerne les cinq qui s'écartent de l'indication alphabétique, se réduit à un très-petit nombre de règles générales.

ITALIANO-FRANCOISE.

a

Prima pagina dell'*Abregé de grammaire italienne*, in *Nuovo Dizionario portatile francese-italiano ed italiano-francese, compilato dai Dizionari d'Alberti, Bottarelli, Baretti...*, Tomo II. Italiano-francese, Va Seguin e Figli, Avignone, 1806, 13,6 cm x 14,2 cm x 5,8 cm.

GRAMMAIRE

ITALIENNE.

DÉFINITIONS.

La Grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement.

L'Article est un petit mot qu'on met devant les noms, pour en faire connaître le genre et le nombre.

Le Nom ou le Substantif désigne les personnes ou les choses.

L'Adjectif exprime une qualité des personnes ou des choses.

Les Genres sont dans l'origine un rapport des mots à l'un ou à l'autre sexe. Il y a en italien, comme en français, deux genres, le masculin et le féminin.

Il y a deux Nombres : le singulier, qui ne désigne qu'une personne ou une chose ; et le pluriel, qui désigne plusieurs personnes ou plusieurs choses.

L'Augmentatif se dit de certaines terminaisons qui servent à augmenter le sens des noms.

Le Diminutif est une terminaison qui diminue la force du mot.

Un adjectif est au positif, quand il exprime simplement la qualité ; il est au comparatif, quand, outre la qualité, il exprime la comparaison ; il est au superlatif, quand il exprime la qualité dans un très haut ou dans le plus haut degré.

Le Superlatif peut être absolu ou relatif. Le Superlatif absolu exprime une qualité au suprême degré, mais sans aucun rapport avec une autre chose ; le Superlatif relatif exprime la qualité dans le plus haut degré, avec rapport à quelque autre chose.

Les noms de Nombre sont ceux dont on se sert pour compter.

Il y en a de deux sortes, les Cardinaux et les Ordinaux.

Les nombres Cardinaux sont ceux qui servent absolument et simplement à désigner les divers nombres.

Les Ordinaux marquent l'ordre et le rang. Le Pronom est un mot qu'on met à la place du nom.

Les Pronoms personnels marquent directement les personnes.

Les Pronoms possessifs marquent la possession ou la propriété de quelque chose.

Les Pronoms démonstratifs indiquent ou montrent l'objet dont il s'agit dans le discours.

Les Pronoms relatifs sont ceux qui ont rapport à un nom ou à un pronom qui précède.

Les Pronoms indéterminés expriment ordinairement leur objet d'une manière générale et indéterminée.

Le Verbe est un mot qui exprime une action faite ou reçue par le sujet ; ou bien il n'indique que l'état du sujet.

L'Infinitif exprime l'action ou l'état en général, sans nombres ni personnes.

Le Participe est ainsi appelé, parce qu'il participe de la nature du verbe et de celle de l'adjectif.

Il y a deux verbes qu'on nomme Auxiliaires, parce qu'ils aident à conjuguer tous les autres.

Les Prépositions marquent les différents rapports que les choses ont les unes avec les autres.

L'Adverbe exprime quelque circonstance du nom, du verbe ou même d'un autre adverbe.

Les Conjonctions servent à joindre ensemble les différentes parties du discours.

Les Interjections servent à marquer une affection ou un mouvement de l'âme, soit de douleur, soit de joie, etc.

Les Particules copulatives sont de certains mots qui entrent dans une phrase, sans être nécessaires au discours, auquel ils donnent toutefois plus de force.

LEÇON PREMIÈRE.

DE LA PRONONCIATION ITALIENNE.

La langue italienne a vingt-deux lettres, qu'on prononce ainsi :

A, B (1), C, D, E, F, G, H, I, a, bè, tchè, dè, è, effe, gè, acca, i, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, i, elle, emme, enne, o, pè, ou, erre, esse, T, U, V, Z, tè, ou, vè, dzeta.

PRONONCIATION DES VOYELLES.

A.

Cette voyelle se prononce comme en français (2) : parla. Elle a un son plus allongé,

(1) Les Florentins prononcent bi, ci, pi, gi, ti.

(2) On ne donne point la traduction française, parce qu'il s'agit de la première leçon ne doit s'occuper que de la prononciation.

A.

Prima pagina della *Grammaire italienne*, in *Dictionnaire Français-Italien et Italien-Français...*, Lefèvre, Ledentu, Paris, 1832, 15 cm x 22,3 cm x 3,7 cm.

A B R É G É

DE LA GRAMMAIRE ITALIENNE À L'USAGE DES FRANÇAIS

Il faut distinguer deux choses dans le matériel d'une langue: les mots dont elle se compose; et les modifications que reçoivent la plupart de ces mêmes mots, pour indiquer dans le discours les différents rapports des idées qu'ils représentent.

Les mots, leurs diverses acceptions tant au propre qu'au figuré, les locutions particulières qui en résultent, sont consignés dans les dictionnaires. L'exposition des modifications que les mots subissent, est l'objet de la grammaire. Celle-ci est donc un complément nécessaire du premier, et c'est pour cela que nous plaçons ici un précis de la grammaire italienne.

Dans la langue italienne, ainsi que dans la française, les mots se partagent en trois grandes classes, qu'on appelle parties du discours. Le *sot*: Le nom ou substantif, *nome* ou *sostantivo*; l'article, *articolo*; l'adjectif, *aggettivo*; le pronom, *pronome*; le verbe, *verbo*; l'adverbe, *avverbio*; la préposition, *preposizione*; la conjonction, *congiunzione*; et l'interjection, *interiezione*.

DU NOM, OU SUBSTANTIF.

Le substantif ou nom, désigne un être ou un objet qui sans avoir besoin d'aucun autre mot subsiste par lui-même, et distingue cet être ou cet objet de tous les êtres ou objets d'espèces différentes.

Les substantifs ont deux propriétés: le genre et le nombre. Le genre n'est autre chose que la distinction des sexes. Il y a donc deux genres: le masculin, représentant tout ce qui est mâle, et tous les êtres auxquels l'analogie ou le caprice ont fait attribuer le même genre: le féminin, qui représente tout ce qui est femelle, et tous les êtres qu'on est convenu de regarder comme tels.

Le dictionnaire seul indique le genre: il faut nécessairement y avoir recours. Cependant on peut établir comme règle générale, sauf peu d'exceptions, que dans la langue italienne, où la terminaison naturelle des mots est toujours une voyelle, les noms d'objets mâles, et ceux qui terminent par *o*, *me*, *re*, *nie*, *go*, *gge*, et *se*, ainsi que les mots composés d'un verbe et d'un nom, comme *grassifasanti*, hypocrite, les substantifs par accident, comme *il bere*, le boire, *il quando*, le temps où, etc. sont du genre masculin. Les noms d'objets féminins, et presque tous ceux qui terminent en *a*, *i*, *ie*, *ia*, *ffe*, *see*, *ve*, sont du genre féminin.

Les noms suivants sont des deux genres.

<i>Carcera</i> ,	Prison.
<i>Cenere</i> ,	Cendre.
<i>Arbore</i> ,	Arbre.
<i>Aere</i> ,	Air.
<i>Dimane</i> ,	Demain.
<i>Fine</i> ,	Fin.
<i>Fonte</i> ,	Fontaine.
<i>Fronte</i> ,	Front.
<i>Fonte</i> ,	Fonte.
<i>Foudre</i> ,	Foudre.
<i>Genesi</i> ,	Génèse.
<i>Margine</i> ,	Marge, ou cicatrice.
<i>Noce</i> ,	Noyer, ou noix.
<i>Oste</i> ,	Armée, ou subergiste.
<i>Serpe</i> ,	Serpent.
<i>Tempe</i> ,	Sujet, peur.

Remarquons néanmoins que les deux premiers ne sont que du genre féminin au pluriel. *Dimane* est féminin lorsqu'il est employé pour indiquer le commencement du jour; mais dans le sens de demain, il est masculin. *Margine*, dans le sens de cicatrice, n'est que du genre féminin. *Noce* est masculin lorsqu'il signifie l'arbre qui porte les noix; féminin lorsqu'il indique le fruit. *Oste* pour armée, est féminin; masculin lorsqu'il signifie subergiste. *Tempe*, lorsqu'il signifie crainte, peur, est féminin, et lorsqu'il signifie, sujet, est masculin.

Dezin. Franc. Ital.

Dans la nature tout être mâle a un individu femelle qui lui correspond. Il s'ensuit que de même dans les langues chaque nom d'être masculin a un correspondant féminin. Plusieurs de ces noms, quant à leur forme, n'ont aucune analogie l'un avec l'autre: et dans le fait, les mots masculins *uomo* homme, *padre* père, *becco* bec, *toro* taureau etc., ne ressemblent nullement à leurs correspondants féminins *donna* femme, *madre* mère, *pecora* bœuf, *vacca* vache: on ne peut donc donner aucune règle touchant ces mots, et l'usage seul les fera connaître. Souvent cependant le nom féminin se forme par un simple changement de la terminaison du masculin; et ces derniers suivent en italien, à peu d'exceptions près, les règles ci-dessous indiquées:

Règles.	Masculin.	Féminin.
ore change en rice	Tutore, Tuteur,	Tutrice.
a, s essa	Poeta, Poète,	Poetessa.
o a	Conte, Comte,	Contessa.
	Zio, Oncle,	Zia.

Le nombre est la propriété qu'ont les substantifs de s'appliquer à un ou plusieurs individus, à une ou plusieurs choses. De là les deux nombres: singulier et pluriel. Un homme, un uomo, la vertu, la virtù, sont du nombre singulier; huit hommes, otto uomini, les vertus, le virtù, sont du nombre pluriel.

FORMATION DU PLURIEL DES NOMS.

NOMS MASCULINS.

Quelle que soit la terminaison des noms masculins, on en forme le pluriel en changeant en *i* la dernière voyelle du singulier, excepté ceux où l'o final est précédé d'un *i* qui ne soit pas accentué, dans lequel cas le pluriel se forme le plus souvent en supprimant simplement l'o, et quelquefois en supprimant l'o, et en substituant *j* à l'*i* qui le précédait. Le petit tableau suivant donnera une idée claire de ces règles.

Règles.	Singulier.	Pluriel.
a change en i	<i>Dramma</i> ,	<i>Drammi</i> .
e i	<i>Padre</i> ,	<i>Padri</i> .
o i	<i>Fratello</i> ,	<i>Fratelli</i> .
io i	<i>Natio</i> ,	<i>Nati</i> .
io j	<i>Tempio</i> ,	<i>Tempj</i> .
chio chi	<i>Occhio</i> ,	<i>Occhi</i> .
gio ghi	<i>Periglio</i> ,	<i>Perigli</i> .
cio ci	<i>Bacio</i> ,	<i>Baci</i> .
gio gi	<i>Agio</i> ,	<i>Aggi</i> .
ajo ou ajo aj	<i>Fortajo</i> ,	<i>Fortinaj</i> .
co chetquelque fois ci	<i>Cuocho</i> ,	<i>Cuochi</i> .
	<i>Porco</i> ,	<i>Porci</i> .
go ghi gi	<i>Luogo</i> ,	<i>Luoghi</i> .
	<i>Antropofago</i> ,	<i>Antropofagi</i> .

Il y a quelques mots d'une désinence irrégulière, comme

<i>Uomo</i> ,	Homme,	<i>Uomini</i> .
<i>Dio</i> ,	Dieu,	<i>Dei</i> .
<i>Bue</i> ,	Bœuf,	<i>Buoi</i> .

NOMS FÉMININS:

Les noms féminins terminés par *a*, changent: cette voyelle en *e*; ceux terminés par *e* ou par *o*, prennent un *i*; ceux en *ia* et en *gia*, transforment ces terminaisons en *ee* et *ge*, à moins que l'accent ne se trouve sur l'*i*, c'est-à-dire qu'on doit prononcer cette voyelle

Prima pagina dell'Abrégé de la Grammaire Italienne à l'usage des Français, in Grand Dictionnaire Français-Italien composé sur les Dictionnaires de l'Académie de France et de la Crusca, enrichi de tous les termes techniques des sciences et des arts. Par l'Abbé François D'Alberti de Villeneuve ... Tomo Secondo, Louis Nervetti, Milano, 1835, 22,5 cm x 32,5 x 6,5 cm.

NOZIONI GRAMATICALI
DELLE DUE LINGUE
ITALIANA E FRANCESE

PROEMIO

Nel modo stesso che un dizionario, per quanto ricco e completo, non comprende tutte le voci ed i modi di dire possibili di una lingua, così un trattato, anche esteso ed accuratissimo di gramatica, non potrebbe tutte riferirne le regole e le eccezioni (1). Fu perciò detto a ragione che la migliore gramatica sarà la più breve, quella cioè, che, tenendo conto di ciò che è fondamentale, sorvola le licenze, gli ardimenti, le così dette difficoltà che altro non sono fuorchè leggi di quell'uso che fu e sarà sempre dominatore dei linguaggi. Col concetto di tali verità proponiamo un succoso complesso delle vere regole risguardanti le due lingue, che per la loro affinità possono agevolmente mettersi a riscontro l'una dell'altra, proponendoci di servire tanto all'italiano che voglia vedervi le parti variabili della lingua francese, quanto al francese che voglia veder quelle dell'italiana. Non parlando nè di antiche frasi, nè di antiche ortografie, in cui l'italiano ed il francese variarono quasi ad ogni secolo, ci siamo attenuti alla moneta che corre a' di nostri, e che, se non è quella di tutti i libri, è quella di chiunque parli e scriva con proprietà e chiarezza.

(1) Tre gravissimi volumi in foglio costituiscono la parte dell'enciclopedia metodica che riguarda la gramatica, principale fatica di D'Alembert. Per noi il Corticelli, il Cinonio, ed altri autori di opere anche voluminose, non hanno ancora potuto preparare i materiali di un codice della lingua, mentre il Buonmattei in un breve volume, ed il Manfredi in poche pagine ne esposero sufficientemente le regole importanti.

IX

Prima pagina delle *Nozioni gramaticali delle due lingue*, in *Dizionario francese-italiano ed italiano-francese compilato sulle tracce di quello di Cormon e Manni* ... Ernesto Oliva, Milano, 1854, 8,5 cm x 13,5 cm x 4,8 cm.

Nel rappresentare con segni italiani e con divisione di sillabe i suoni della lingua francese che differiscono dai nostri, abbiamo seguito il sistema adottato nel Dizionario recentemente pubblicato in Milano da Andrea Ubicini, quantunque siamo d'avviso, che, per esempio, il suono del *g* francese sarebbe meglio rappresentato con un *sg* italiano, che col *dge*, al quale ci siamo attenuti. Il Voltaire, che fece sostituire all'*oi* l'*ai* per proferir l'*e* nelle voci de' verbi, avrebbe anche voluto che tutta si cambiasse l'ortografia francese, e che si scrivesse come si parla, omettendo le lettere mute, escludendo i dittonghi, tranne il solo necessario *eu*; ma gli accademici non vollero piegarsi mai a questa proposta d'innovazione, che renderebbe ancor molto più accessibile la lingua loro. Così presso di noi si continua a preporre il *c* al *q* in molte voci ove non occorre, e non si adottano i tre accenti sulle voci che faciliterebbero a' forestieri l'esatta ortoepia italiana. A miglior tempo la emancipazione anche de' linguaggi e delle scritture. Per ora non osiamo scioglierci dalle pastoie legateci da' nostri padri.

LA GRAMATICA

Gramatica dicesi la scienza di parlare e scrivere corretto; e dicesi pure gramatica il libro che ne insegna le regole.

La lingua italiana e la francese, come figlie della latina, hanno moltissima analogia, e perciò hanno comuni molte regole di gramatica e moltissimi dei caratteri proprii di ciascuna lingua.

PARTI DELLA GRAMATICA

La Gramatica ha quattro parti principali: l'Etimologia, che tratta del valore delle parole; la Sintassi, che tratta della loro collocazione nel discorso e del reggimento, ossia delle esigenze particolari di alcune parole; l'Ortoepia, che insegna la retta pronuncia; l'Ortografia, che insegna a scrivere esattamente le parole che bene si proferiscono.

DELL'ORTOGRAFIA E DELL'ORTOEPIA

La lingua italiana conta vent'una lettere: a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, z, che nelle parole conservano il suono proprio di ciascuna.

x

Seconda pagina delle *Nozioni gramaticali delle due lingue*, in *Dizionario francese-italiano ed italiano-francese compilato sulle tracce di quello di Cormon e Manni* ... Ernesto Oliva, Milano, 1854, 8,5 cm x 13,5 cm x 4,8 cm.

M. SANTAGNELLO, MAESTRO DI LINGUA ITALIANA NELLA LONDRA DEL PRIMO OTTOCENTO

*Giovanni Iamartino e Lucia Berti*¹

1. INTRODUZIONE

Come è noto, l'interesse per l'Italia, la sua cultura e la sua lingua ha caratterizzato alcuni momenti chiave della storia inglese. Se nel Trecento è Chaucer a viaggiare in Italia e a subire l'influsso, più o meno diretto, delle Tre Corone, nel Cinquecento è la realtà culturale e civile inglese tutta a riconoscere il primato europeo del Rinascimento italiano. Dopo la pausa seicentesca, quando il modello culturale di riferimento per gli inglesi diventa la Francia, il Settecento inglese riscopre l'Italia: non c'è più l'elemento di riverente ammirazione per l'Italia come erede diretta della classicità che caratterizza l'epoca Tudor, ma è diffuso l'interesse per l'opera in musica, per i classici della letteratura italiana e, naturalmente, per l'arte e la natura d'Italia come meta culminante del *Grand Tour*². In questo contesto socio-culturale (qui appena abbozzato) va situato l'insegnamento e apprendimento della lingua italiana in Gran Bretagna in età moderna, e la relativa produzione di grammatiche, eserciziari, fraseologie, antologie e dizionari pubblicati in numero sempre crescente nel corso del Settecento, con Baretti e le sue opere "inglesi" a fare da esempio paradigmatico³. L'interesse per l'Italia e la sua lingua non diminuisce affatto nell'Ottocento: è ben nota l'attrazione esercitata dall'Italia sui poeti inglesi, i romantici prima (Byron e Shelley) e i vittoriani poi (Browning e Tennyson)⁴; il viaggio in Italia continua a essere un desiderio da soddisfare per i ceti agiati⁵. Inoltre, a seguito delle guerre napoleoniche, del Congresso di Vienna e dei moti rivoluzionari, molti italiani emigrano e trovano rifugio in Inghilterra, soprattutto a Londra. Qui, come scrive C.P. Brand,

¹ Università degli Studi di Milano.

Anche se la ricerca è stata progettata e condotta congiuntamente, Giovanni Iamartino è responsabile della stesura delle sezioni 1 e 3, Lucia Berti delle sezioni 2 e 4.

² Per l'influsso dell'opera italiana nell'Europa moderna, si vedano testi classici di riferimento quali: Folena, 1983: 219-355; Fenlon e Carter edd, 1995; e Bonomi, 1998. Con riferimento alla ricchissima bibliografia sul *Grand Tour*, si devono citare innanzitutto le ricerche di Attilio Brilli (ad esempio, Brilli, 2006), senza dimenticare contributi importanti quali: Pfister, 1996; Chaney, 1998; Black, 2003; Sweet, 2012; Ouditt, 2014. Una nuova prospettiva sul *Grand Tour* è presentata da D'Amore, 2017.

³ Per le grammatiche d'italiano pubblicate nel Settecento si vedano Mormile e Matteucci, 1997, e Pizzoli, 2004. Sui dizionari bilingui italiano-inglese un'analisi sistematica è stata svolta da O'Connor, 1990. In anni recenti, sul Baretti in Inghilterra ha lavorato in particolare Francesca Savoia: utilissimo Savoia, 2010. Sul Baretti linguista, si vedano Iamartino, 1990, 1993, 1994.

⁴ Per il fascino esercitato dall'Italia sui romantici inglesi si veda almeno Brand, 1957. A questo corrisponde specularmente l'entusiasmo italiano per Lord Byron, sui cui si vedano i saggi correlati di Zuccato, 2004, e Iamartino, 2004.

⁵ Il quadro, tuttavia, non è privo di ombre: si veda McAllister, 2007.

The Italian exiles found that the average educated Englishman had some slight acquaintance with their country, their operas, their art, and even with their language and some of their authors: that he was himself ready to learn more and to have his children learn something of Italian culture. This fashionable sympathy for Italy was turned to good account by many of the exiles who were able to earn a living teaching the Italian language or writing for the periodicals, and thereby further stimulating the existing interest in Italy (Brand, 1957: 26).

Dunque, come era stato nel Cinquecento per chi fuggiva per motivi religiosi, e nel Settecento per i transfughi “alla Baretti”, anche nell’Ottocento l’insegnamento della lingua italiana era una possibilità per i nostri esuli, se avevano le capacità e le conoscenze necessarie per imporsi in un contesto lavorativo sempre più competitivo⁶.

Non diversamente da oggi, i maestri di lingua italiana si servivano di grammatiche, dizionari ed eserciziari durante le loro lezioni. Molti sfruttavano i libri già in circolazione – solitamente, riedizioni di testi pubblicati nel Settecento, come il dizionario e la grammatica del Baretti (1760 e 1762) – ma altri preferivano compilare i propri testi. La pubblicazione di un libro era vantaggiosa, in quanto permetteva all’autore di avere maggiori entrate e di farsi pubblicità; ma dal momento che i testi per la didattica dell’italiano non mancavano, gli autori dovevano sforzarsi di essere innovativi e originali per attirare il pubblico⁷. Inoltre, con l’Ottocento si rende ancora più evidente quella strategia – al contempo didattica e commerciale – che predilige da parte di un dato autore, non la pubblicazione di un solo testo (ad esempio, una grammatica oppure un dizionario), ma un repertorio diversificato e completo di testi, così da fornire agli studenti quanto è necessario per apprendere le regole grammaticali ed esercitarsi ad applicarle, per allargare la padronanza lessicale e fraseologica, per addestrarsi nella lettura e comprensione dei testi letterari.

Di questo approccio ad ampio spettro M. Santagnello, insegnante di italiano nell’Inghilterra del primo Ottocento, è per molti aspetti rappresentativo: egli infatti compila, pubblica, ed evidentemente usa per il proprio insegnamento, una nutrita e organica raccolta di manuali. Di lui non sembrano essere reperibili informazioni biografiche, se non quanto si trova nei paratesti delle sue pubblicazioni e in qualche

⁶ Tale contesto è ben tratteggiato in Wicks, 1937; più recentemente in Spaggiari, 2015: 211-242. I saggi in Tonella Regis (2006), mostrano bene il ruolo di aggregazione svolto dalla libreria dei fratelli Rolandi a Londra nei primi decenni dell’Ottocento. D’altro canto, è ben noto il conflitto a quei tempi tra Antonio Panizzi, divenuto nel 1828 docente d’italiano allo University College prima di assumere un ruolo sempre più rilevante alla British Library, e Gabriele Rossetti, solo dal 1831 docente al King’s College; ed è lo stesso libraio Rolandi a pubblicare nel 1829 un volumetto *Della lingua italiana in Inghilterra*, in cui l’autore, F.C. Albites, si domanda:

«Quanti sono attualmente in Londra i Maestri di Lingua italiana? Non arrivano a cento. Quanti nelle Province? Altrettanti. Qual è il numero delle Famiglie (comprese le Scuole) che imparano la Lingua italiana? Qualche migliajo. Perché dunque i Signori Maestri sono fra loro invidiosi, gelosi, nemici, anzi propriamente come cani e gatti?» (Albites, 1829: 16).

⁷ Anche circa quest’aspetto dell’insegnamento della lingua italiana in Inghilterra, F.C. Albites non è tenero con i propri connazionali: «È invalso in Inghilterra l’uso, che un Maestro di Lingua, debba, per farsi conoscere, scriver un Libro; quindi, la farragine di Grammatiche ristampate coll’aggiunta di *nuove*, i Dizionarj pullulanti d’errori e d’omissioni; le pretese Traduzioni inedite, ma già trattate da altri; i Comenti rivelatori di misteri immaginarj; tutte quante fatiche di schiena, che non ridondano nè a vantaggio degli Studiosi, nè a gloria del Maestro, nè a di lui utile, perchè Dio liberi che un suo Collega raccomandi la sua opera! Fatiche in somma, che non passano il mare, e che tosto nate si muojono» (Albites, 1829: 20-21).

inserto pubblicitario nei giornali del tempo⁸. Tuttavia, un'attenta lettura dei testi di Santagnello permette di cogliere i tratti essenziali del suo personale, e talvolta originale, metodo d'insegnamento della lingua italiana agli inglesi, evidentemente maturato con anni e anni di esperienza.

2. I TESTI DI SANTAGNELLO

Santagnello si qualifica nel paratesto dei propri manuali come autore di opere per l'insegnamento della lingua italiana, le quali vengono pubblicate fra gli anni '10 e '40 dell'Ottocento. Dai medesimi paratesti sappiamo che insegnava «the Italian language grammatically», probabilmente presso il suo domicilio londinese⁹. La sua produzione di testi per l'insegnamento dell'italiano comprende grammatiche, eserciziari, manuali di fraseologia, e libri di lettura – spesso pubblicati in più di una edizione. Oltre ai testi per la vera e propria didattica della lingua, Santagnello pubblica alcune traduzioni: di queste, la più frequentemente citata sui giornali del tempo è quella del romanzo francese di Madame Sophie Cottin, *Elisabeth ou les Exilés de Sibérie*, pubblicato per la prima volta a Parigi nel 1806, e apparso in traduzione italiana a Londra sette anni dopo (Santagnello, 1813a). A noi interessa perché nel frontespizio dell'edizione londinese Santagnello si dichiara «*Maestro di Lingua*» – al plurale, ricordandoci così che a quel tempo la medesima persona insegnava spesso più di una lingua (tipicamente, in Inghilterra, le tre principali lingue romanze: italiano, francese e spagnolo); e poi perché, evidentemente, questa traduzione poteva servire per l'esercizio di lettura in lingua italiana¹⁰.

⁸ Il suo stesso nome di battesimo non compare mai in forma piena, ma sempre e solo con l'abbreviazione M. Di qualche utilità sono i dati disponibili dei censimenti inglesi dell'Ottocento, poiché ci permettono di ricostruire qualche informazione sulla famiglia Santagnello: nel 1851, il maestro doveva essere già morto perché il censimento di quell'anno indica come capofamiglia la figlia Elisabeth, di 48 anni, nubile, e convivente con le sorelle Annette, 41 anni, e Caroline, 39 anni, nella parrocchia di Marylebone a Londra; risulta che Elisabeth era nata nel Devonshire, e le sorelle minori a Paddington, Middlesex, il che ci può dire in quale periodo e da dove Santagnello sia giunto a Londra; per tutte e tre le sorelle, l'occupazione indicata è «Artist. Drawing & Painting». Il successivo censimento del 1861 definisce Caroline «Teacher of Italian» e include nel nucleo familiare una domestica (segno di una condizione economica almeno dignitosa). In quello del 1871 non compare più Elisabeth, evidentemente defunta, e qualifica Anna come «Professor of Drawing and Governess» mentre Carolina è «Professor of Languages» (anche se «Blind of one Eye»).

In termini generali, la vicenda umana di M. Santagnello emigrante italiano nell'Inghilterra della prima metà dell'Ottocento può essere suggerita dal paragrafo conclusivo della serie di dialoghi da lui inclusi nel volume *Italian Phraseology*: «L'Inghilterra è il più bel paese del mondo. Ella è il paradiso dell'Europa; l'asilo degli infelici; l'abitazione di riposo, e di pace; ed infine un porto sicuro, in cui i legni, da venti furiosi agitati, possono riposare senza pericolo alcuno. Io ti saluto, amata Albione, io ti saluto. Tu sei quella che ci ricoveri, quella che ci sostieni; tu sei quella che difendi il nostro dritto colle tue giuste leggi, e la nostra libertà colle tue armi valorose; in te sola si trovano amici disinteressati, e protettori veri, in una parola, in te sola si può trovar tutto quel che si può bramar in questo mondo. Dio ti salvi, amata Albione, Dio ti salvi!» (Santagnello, 1816: 151).

⁹ In molti dei paratesti delle sue pubblicazioni vengono pubblicizzate le lezioni private impartite dall'autore accompagnandole con l'indirizzo di casa, per esempio: «Signor Santagnello, 27, Shouldham Street, Bryanstone Square, continues to give lessons in the Italian language. His Terms are 7s. per lesson» (Santagnello, 1818: vii).

¹⁰ Per tale scopo veniva infatti pubblicizzata nei giornali londinesi la traduzione del romanzo: «Education: Just published 12^d [...] An Italian translation of Madame Cottin's admired tale of Elisabeth, for the use of students in that language. By M. Santagnello, master of languages. [...]» (*The Morning Post*, 09.06.1813).

In questa sede illustreremo brevemente la produzione di Santagnello più direttamente finalizzata all'insegnamento e apprendimento dell'italiano¹¹; poi, ci focalizzeremo sul metodo e sulle idee didattiche dell'autore.

2.1. *Le grammatiche*

Nel 1813, quando uscì la traduzione del romanzo di Madame Cottin, venne pubblicato anche il primo importante testo di Santagnello per l'insegnamento della lingua italiana agli inglesi, *A compendious and easy grammar of the Italian language* (Santagnello, 1813b). Nel tempo, però, la produzione grammaticografica di Santagnello si andò arricchendo e differenziando: infatti, non solo di questa prima grammatica venne pubblicata un'edizione riveduta e ampliata nel 1820, ma apparve anche una diversa opera, intitolata *A complete grammar of the Italian language*, a quanto risulta pubblicata per la prima volta nel 1815 e poi ancora nel 1828 (Santagnello, 1828)¹². Un confronto anche superficiale fra i manuali del 1813 e del 1828 mostra chiaramente la maturazione di Santagnello come grammaticografo e il diverso livello di approfondimento, il che può anche far pensare a un distinto tipo di destinatari.

L'opera del 1813 – dedicata a Lady Frances Beresford, nobile allieva di Santagnello¹³ – si apre con un breve paragrafo che definisce il concetto stesso di grammatica:

Grammar is the art of rightly expressing our thoughts by words. Grammar in general, or universal grammar, explains the principles which are common

La finalità didattica della traduzione trova anche conferma nel fatto che del ruolo di Santagnello come traduttore si fa menzione nel frontespizio della sua grammatica (Santagnello, 1813b) dove egli viene definito come «Master of Languages, Author of the Italian Translation of Mad. Cottin's Elizabeth, &c.». Ciò corrisponde perfettamente a quanto si legge sul frontespizio del romanzo tradotto in italiano per il pubblico inglese (Santagnello, 1813a), dove il traduttore è qualificato come «Maestro di lingue, ed autore della nuova grammatica italiana».

La variegata produzione editoriale di Santagnello si avvia sul fondamento della sua conoscenza della lingua francese, e si chiude sul medesimo fondamento trent'anni dopo: è sua, infatti, la revisione della quinta edizione del dizionario bilingue francese-italiano di Giuseppe Martinelli (Santagnello, 1843); questo dizionario non verrà incluso, in quanto non pertinente, nella presente rassegna delle opere di Santagnello per l'insegnamento della lingua italiana agli inglesi.

La fortuna al di fuori di Francia del romanzo di Madame Cottin sarà oggetto di una nostra ricerca in altra sede poiché la traduzione di Santagnello è preceduta e seguita da altre traduzioni italiane e accompagnata da traduzioni inglesi di poco posteriori.

¹¹ Questo articolo non prenderà in considerazione le opere di più spiccato carattere letterario pubblicate da Santagnello: oltre alle sue traduzioni, le *Bellezze dell'abate Pietro Metastasio* (Santagnello, 1815) e le *Novelle tratte dal Decamerone di Giovanni Boccaccio* (Santagnello, 1827a).

Delle opere di Santagnello di carattere linguistico non è sempre stato possibile reperire copia delle prime edizioni, le cui date di presunta pubblicazione sono state tratte da diverse pubblicazioni nei giornali di quel periodo e da *Bibliotheca Britannica: or A General Index to British and Foreign Literature* di Robert Watt (1824: 2, 832). Del resto, Santagnello mira evidentemente ad aggiornare e ripubblicare i propri testi, una tendenza che qui potrà essere solo limitatamente commentata.

¹² Una precisa definizione del quadro bibliografico è, almeno per ora, resa impossibile dall'indisponibilità di una copia dell'edizione del 1815, e dal fatto che le grammatiche successive alla prima del 1813 vengono qualificate rispettivamente come seconda, terza e quarta edizione, includendo in un'unica filiera quelli che di fatto sono due testi diversi.

¹³ In effetti, tutte le pubblicazioni linguistiche di Santagnello includono una dedica a qualcuno dei suoi studenti, più spesso donne che uomini.

to all languages. Grammar treats of sentences, and of the several parts of which they are compounded. Sentences consist of words; words of one or more syllables; syllables of one or more letters; so that letters, syllables, words, and sentences, make up the whole subject of grammar (Santagnello, 1813b: 1).

Questo approccio chiaro e sistematico, anche se tradizionale, si ritrova in tutta l'opera, che si apre con un capitolo introduttivo (pp. 1-10) finalizzato a definire la terminologia grammaticale: ad esempio, «Words are articulate sounds, and by common consent as signs of ideas or notions» (p. 2), «The Pronoun is a declinable word, put instead of a noun, and it consists of eight sorts...» (p. 5), o «A verb active expresses an action, and necessarily implies an agent and an object acted upon...» (p. 6). Segue una sezione dedicata alla pronuncia (pp. 11-19), con la sovrapposizione concettuale, consueta per i tempi, tra suono e segno, e poi una serie di capitoli sulle diverse parti del discorso (pp. 19-149). Secondo quanto annunciato nel frontespizio dell'opera – ossia, «a new and improved classification of the verbs» – il capitolo sui verbi è di gran lunga il più esteso (pp. 66-141): non è solo ricco di osservazioni contrastive fra inglese e italiano¹⁴, ma le articolate liste e classificazioni di verbi sono alternate da note d'uso grammaticale. Uno degli scopi principali per i quali le classi agiate inglesi si dilettaavano nello studio della lingua italiana, ossia la fruizione dei testi letterari, trova riscontro in una delle sezioni finali della grammatica, intitolata “*Of poetical licenses necessary to be learned to facilitate reading Italian poets*” (pp. 154-164), dove si elencano e commentano le caratteristiche del linguaggio poetico della tradizione italiana, a livello lessicale, fonologico e morfologico (ad esempio, *alma* per *anima*, *giranno* per *andranno*, *disface* per *disfà*, *cavai* per *cavalli*, *bee* per *beve*, *daria* per *darebbe*, etc.). La parte di vera e propria descrizione grammaticale della lingua italiana è integrata da una lunga serie di esercizi (pp.167-295), ciascuno dei quali rimanda esplicitamente a una specifica sezione della grammatica, ed è spesso accompagnato da note esplicative che pure rinviano alle pagine precedenti: ad esempio, l'esercizio 1 (p. 167) fa riferimento alla sezione grammaticale “*Upon Articles, page 19*” e, per la corretta traduzione della frase «The servant has the looking-glass (1) of my chamber», la nota a piè di pagina chiarisce «(1) Poss. pron. take an art.; see page 59.» in modo che lo studente inglese principiante possa arrivare senza errori all'italiano «della mia camera»¹⁵.

Anche la seconda e più matura opera grammaticografica di Santagnello (1828) è introdotta da poche righe che definiscono il concetto stesso di grammatica e che sono utilmente confrontabili con il testo della precedente edizione:

Grammar may be considered as consisting of two species, universal and particular. Grammar in general, or universal grammar, explains the principles which are common to all languages. Particular grammar applies those general principles to a particular language, modifying them according to the genius of the language, and the established practice of the best speakers and writers by whom it is used (Santagnello, 1828: 1).

¹⁴ Ad esempio: «When, and if, preceding the present in English, ought to precede the future in Italian, provided the second English verb is in the future. Ex. When I see him, I will tell him to come, *quando lo vedrò gli dirò che venga...*» (Santagnello, 1813b: 68).

¹⁵ Ulteriori osservazioni sulle caratteristiche e modalità didattiche degli esercizi approntati da Santagnello verranno proposte qui sotto in 2.2.

Dal confronto tra le due citazioni si noterà che, ribadito il richiamo ai principi comuni a tutte le lingue, Santagnello sottolinea qui la peculiarità delle singole lingue, il loro “genio”, concetto assai rilevante nella prospettiva dell’insegnamento e apprendimento linguistico; elemento forse ancora più interessante, in quanto indice di un approccio didattico più consapevole e maturo, è che il cenno al dipanarsi della trattazione grammaticale dalle lettere alle frasi, presente nel testo del 1813, venga ora sostituito dal richiamo all’uso linguistico di chi parla e scrive nel modo migliore (il modello non è dunque limitato alla lingua scritta).

Anche il mutamento nel titolo è significativo: non più un’opera *compendious and easy* – concisa e facile – ma *A complete grammar of the Italian language*: alle 166 pagine della prima grammatica si contrappongono le 468 della seconda. La maggior completezza si evidenzia nella trattazione sistematica ed esaustiva (l’indice prende ben 6 pagine!) di tutto quanto ci si può aspettare di trovare in una grammatica del primo Ottocento. La Parte I (pp. 3-42) tratta della pronuncia dell’italiano, con il tradizionale approccio che parte dalle grafie per arrivare alle pronunce, ma anche paragonando sistematicamente i suoni italiani ai corrispondenti suoni in parole inglesi; e ciò sulla base di un principio reso esplicito:

We do not intend to assert, that it is better to learn pronunciation by description than by learning it from the mouth of a native; but we dare affirm, that proper rules on this subject are not at all useless, but beneficial, not only to those who cannot employ a master, but also to those who have the means of doing so, as, in the absence of their teachers, they may, if necessity requires, have recourse to them (Santagnello, 1828: 6).

La Parte II affronta sistematicamente le parti del discorso (pp. 43-244): in ordine, articoli, sostantivi, aggettivi, pronomi, verbi (con un capitolo a sé per i participi), avverbi, preposizioni, congiunzioni, e interiezioni. Qui si succedono sistematicamente definizioni terminologiche, spiegazioni grammaticali, esempi con la loro traduzione in inglese, osservazioni su casi particolari ed eccezioni che non rientrano nella norma così come viene presentata, o sezioni giustificate da una rilevante differenza strutturale fra le due lingue¹⁶.

Poiché in questa, che è la più estesa sezione del libro, l’interesse si focalizza sulla morfologia delle parti del discorso, la Parte III (pp. 245-427) è dedicata alla sintassi, il tutto organizzato in una sequenza di 102 “regole”, in cui la formulazione della norma viene seguita da una ricca serie di esempi tratti da autori della tradizione linguistico-letteraria italiana – tra gli altri, Buonmattei, Goldoni, Bandello, Gozzi, Bembo, Metastasio, Guicciardini, Boccaccio, Varchi, Gelli, Caro – e tutti accompagnati dalla traduzione in inglese. Non solo vengono qui presentati e commentati gli usi sintattici veri e propri, ma si trovano anche osservazioni varie su diversi tipi di sintagmi e costruzioni. Particolarmente interessanti le pagine 372-392 sulle reggenze dei verbi in italiano e, di certo utilissime per il lettore inglese, quelle relative alle forme di cortesia (pp. 305-309) dove non mancano osservazioni di carattere pragmatico, e dove Santagnello è costretto ad ammettere che l’uso linguistico di «individuals of lesser note,

¹⁶ Un esempio significativo di quest’ultima tipologia è rappresentato dalla sezione su accrescitivi e diminutivi in italiano (Santagnello, 1828: 81-83).

supported by the custom which then reigned even in private conversation» (p. 309), riuscì talvolta a imporsi sulle indicazioni dei più autorevoli grammatici. Del resto, è probabilmente significativo che l'ultimissimo paragrafo della Parte III, dedicato alla sintassi delle interiezioni, si concluda con un omaggio all'uso opposto alla norma:

This, though contrary to the rules of the grammar, which calls interjections indeclinable, seems to be approved of by custom, and where custom prevails, every thing must give way to it (Santagnello, 1828, 427).

La ricchezza della *complete grammar* del 1828 sta anche nelle sezioni che fanno da corollario al nucleo centrale della grammatica. Diversamente dal testo del 1813, l'edizione più tarda è introdotta da una dedica "*To the Reader*" (pp. v-vii) e da una prefazione (pp. ix-xii). Nella prima, Santagnello rigetta l'idea, comune in Inghilterra, che si possa imparare una lingua straniera per mezzo di un'altra, argomentando piuttosto che la lingua straniera può essere appresa bene solamente attraverso spiegazioni formulate nella propria lingua madre: in concreto, studiare l'italiano per mezzo del francese porta a compromettere la corretta conoscenza di entrambe le lingue; e gli inglesi necessitano di una nuova grammatica della lingua italiana compilata nella loro lingua, perché quelle disponibili, di Veneroni e di Baretto, sono «both old, deficient in rules, and, what is worse, without exercises» (p. vi); di qui, l'idea della nuova pubblicazione. Nella prefazione, invece, parte dalla menzione della sua precedente opera, che definisce «a concise Italian Grammar» (p. ix), ne difende le innovazioni, e poi descrive brevemente le diverse parti dell'opera, la quale

contains not only all that is found in the most celebrated Italian Grammars, such as Buonmattei's, Corticelli's, Soave's, Cinonio's, Dolce's, and others, which have been written for Italians; but also a great number of rules and observations, which no Italian could point out, if unacquainted with the English language (Santagnello, 1828, xi-xii).

Se di tali regole e osservazioni si è dato brevemente conto nelle pagine precedenti, restano da accennare alle sezioni conclusive del volume. La Parte IV (pp. 428-458) è dedicata a questioni di ortografia, prosodia e punteggiatura; a questa segue un'Appendice (pp. 459-468) su alcune figure retoriche (ellissi, pleonaso, enallage, iperbatò), la quale, come Santagnello aveva argomentato nella prefazione, «not only teaches to read and understand the writings of the best authors in prose; but also points out just rules for composing in a similar style of elegance» (p. xi).

Pare opportuno concludere la presentazione del lavoro di Santagnello come grammaticografo notando, come sottolinea lui stesso, che la sua trattazione grammatica, a differenza di altre, abbonda di esempi. Ciò rappresenta un effettivo miglioramento rispetto alle grammatiche settecentesche per l'insegnamento dell'italiano in Inghilterra. Inoltre, Santagnello predilige le citazioni da autori di prosa letteraria o di testi teatrali, più vicini dei poeti alla lingua d'uso, come mostra ad esempio questo estratto da Gasparo Gozzi – scelta facilmente comprensibile, dato il linguaggio solitamente limpido, elegante e vivace del Gozzi:

RULE XVI

Syntax of Adjectives

Adjectives are to agree with their substantives in gender and number, whether they are next to their substantives, or separated from them by a verb, or any other word or phrase.

Examples of the adjective next to its substantive

Gozz. *Fu una volta un uomo di cuore benefico*; there was once a kind-hearted gentleman.

Gozz. *Ebbe questo cortigiano la mala fortuna di cadere in disgrazia del suo signore*; this courtier was so unfortunate as to lose the favour of his master.

Gozz. *L'astrologo del Califfò, dopo varie osservazioni, disse*; the astrologer of the caliph, after various observations, said.

(Santagnello, 1828: 251)¹⁷

2.2. *Gli eserciziari*

Per rendere più efficace il proprio insegnamento grammaticale, Santagnello compila anche degli eserciziari, come già si è visto in riferimento alla seconda parte della grammatica del 1813, semplicemente intitolata “*Exercises upon all the parts of speech*” (Santagnello, 1813: 67-295). Stando a quanto scrive Santagnello stesso anni dopo nella prefazione a *A new set of exercises* (Santagnello, 1820b: v), egli avrebbe pubblicato il suo primo eserciziario nel 1811. In effetti, le edizioni reperibili dei *Practical exercises in the Italian language* – apparse nel 1816, 1820 e 1829 – vengono rispettivamente qualificate sul loro frontespizio come seconda, terza e quarta. Nell’analisi che segue si farà riferimento all’edizione del 1820, *annus mirabilis* per il maestro di lingua italiana in quanto, oltre alla terza edizione dei *Practical exercises* (Santagnello, 1820a), vengono anche pubblicati *A new set of exercises* (Santagnello, 1820b) e *A key to the new set of exercises* (Santagnello, 1820c)¹⁸.

Come per gli esercizi all’interno del manuale di grammatica del 1813, anche nella pubblicazione autonoma dei *Practical exercises* la presentazione dei materiali è organizzata in modo tale che ogni sezione e ogni esercizio dell’opera rimandino esplicitamente alle corrispondenti pagine della grammatica¹⁹. Gli esercizi consistono di frasi in inglese da tradurre in italiano. Per far sì che lo studente si concentri su una determinata difficoltà linguistica e sulla relativa regola, l’autore fornisce già alcuni elementi della frase in italiano, ossia quelli che non riguardano direttamente la regola in questione; ma man mano che lo studente avanza nello studio, questi aiuti diminuiscono, fino a ridursi alla sola presenza di alcuni elementi lessicali nella loro forma base, come mostrano i seguenti estratti:

¹⁷ Si noti in questi esempi come viene sfruttata la distinzione grafica fra corsivo e tondo per permettere al lettore di identificare facilmente l’oggetto della regola in questione. Un’analisi sistematica dei testi letterari usati da Santagnello per le proprie esemplificazioni e dei testi grammaticali italiani impiegati come fonti per la propria opera esorbita dai limiti del presente saggio.

¹⁸ Davvero *annus mirabilis* perché sempre nel 1820 esce *A dictionary of the peculiarities of the Italian language* (Santagnello, 1820d), nel cui paratesto viene annunciata come “In the Press” l’imminente pubblicazione dei nuovi eserciziari.

¹⁹ Ad esempio, dal primo estratto qui sotto si evince che il primo esercizio del manuale rimanda alla pag. 18 della grammatica dove si tratta degli articoli in italiano.

EXERCISE I

UPON ARTICLES, page 18.

I have bought (a) Peter's house (b) and Paul's garden.

comprato Pietro casa Paolo

EXERCISE XXXIX

ON RELATIVE PRONOUNS, page 76.

Those who are desirous of learning a language do not neglect the task

bramoso imparare lingua trascurare lezione

EXERCISE XXXVIII

ON INTERROGATIVE PRONOUNS, page 75.

Who was that lady to whom you (a) were speaking a little while ago?

poco fa

(Santagnello, 1820a: 1, 68, 66)

Nel primo estratto vengono inseriti diversi elementi lessicali e il verbo *comprare* è già nella forma coniugata, mentre nel successivo l'autore si limita a inserire il verbo *trascurare* all'infinito e l'aggettivo *bramoso* nella forma canonica; nel terzo, invece, troviamo solo la locuzione *poco fa*, senza fornire altri elementi lessicali o grammaticali. Si può anche notare che le parole in italiano portano l'accento sulla vocale tonica (sebbene vi siano evidenti refusi in *bramoso* e *trascurare*). Questo aiuto a livello della pronuncia, così come la struttura stessa di questi esercizi di traduzione "assistita" dall'inglese all'italiano, dimostra che il progetto didattico di Santagnello – da realizzare attraverso l'uso integrato della grammatica e dell'eserciziario – punta a sviluppare la competenza linguistica dei suoi studenti, soprattutto la produzione orale.

Ritornando agli esercizi, si può quindi notare come l'autore si aspetti una crescente competenza linguistica da parte dello studente, che tuttavia non viene mai abbandonato completamente, anche attraverso piccoli accorgimenti tipografici. Ad esempio, nell'esercizio XLII, focalizzato sui verbi, una forma verbale inglese è accompagnata da un asterisco (are*) a ricordare che va resa al congiuntivo, e un'altra è in corsivo (*told*) perché va tradotta con il futuro in italiano:

EXERCISE XLII.

ON THE EMPLOYMENT of MOODS AND TENSES, from page 85 to page 94.

I Have a great-many scholars, who are diligent, studious, and anxious to

mólto diligénte, studiósó, ansiósó

learn, but some of them, (a) though they are* endowed with such good

alcúno benchè (b) dotáre tánto

qualities, are not anxious to speak for fear of committing blunders. —While

qualità, paúra fáre erróre

I was-going along Oxford-Street, three rogues were-quarrelling with a

per furfánte disputàre

gentleman about some window-glasses that he had broken, he *told* them he
per *finestra* *vétro* (c) *rompere*, (d) *dire*

would pay all the damage [...]
volére *pagáre*

(a) This phrase also may be turned thus, *though endowed with*, &c. when you are to omit *they are*.

(b) *Dotare* governs a genitive.

(c) *Romperé*. See its conjugation, page 153.

(d) *Dire*. See its conjugation, page 154.

(Santagnello, 1820a: 76)

L'estratto mostra pure come possano essere inserite delle note a piè di pagina per fornire informazioni grammaticali, riferimenti alle regole nella grammatica e rinvii intratestuali a spiegazioni già fornite in altre note.

L'eserciziario si conclude con una duplice raccomandazione di Santagnello ai propri studenti (Santagnello, 1820a: 122): rifare di nuovo tutti gli esercizi del volume, e poi passare al successivo eserciziario, *A new set of exercises* (Santagnello 1820b). Quest'ultimo è davvero nuovo e diverso, perché l'autore mira a rendere la pratica più divertente, e meno direttamente focalizzata sull'apprendimento della grammatica. Pertanto, come si legge nella Prefazione, Santagnello inserisce qui

little tales, anecdotes, statistical descriptions of several countries, cities, islands, &c. extracted from various English authors, which, I hope, will not fail to prove both useful and improving, and at the same time be productive of amusement and recreation (Santagnello, 1820b: vi).

Questo libro è pensato per chi ha già acquisito le basi della lingua italiana, e non per i principianti. Diversamente da come si faceva spesso nel passato, usando testi con la traduzione a fronte per l'apprendimento della lingua straniera, i testi inglesi selezionati da Santagnello sono accompagnati solo da note a piè di pagina che aiutano lo studente a tradurre in italiano o che rinviano al suo recente *A dictionary of the peculiarities of the Italian language* (Santagnello, 1820d) nel caso siano necessarie informazioni linguistiche aggiuntive. Santagnello infatti consiglia, nel caso in cui gli errori siano numerosi, di rifare più volte una stessa traduzione, e di riguardare le regole e i suggerimenti forniti. La traduzione completa dei testi inglesi è affidata a un ulteriore volumetto, *A key to the new set of exercises* (1820c), pubblicato affinché il lettore possa verificare le proprie traduzioni, ma solo dopo essersi impegnato autonomamente nella traduzione. Inoltre, la pubblicazione in un volume a parte della chiave alle traduzioni permette di utilizzare questo testo anche come libro di lettura in italiano, non solo piacevole ma pure interessante, divertente e moralmente sano²⁰.

²⁰ Recita infatti il frontespizio: «As this little volume consists of a collection of entertaining stories, amusing anecdotes, and interesting descriptions of some noted countries, and being exempt from all that can make the young student blush in its translation, it may be safely put into the hands of youth of both sexes, as well under the conduct of private preceptors as those in schools».

2.3. I manuali fraseologici e i dizionari

Se, attraverso la compilazione di grammatiche ed eserciziari, il maestro di lingua si concentra essenzialmente sull'apprendimento e insegnamento della morfosintassi dell'italiano, la produzione didattica di Santagnello non trascura il lessico, o più precisamente la fraseologia, che viene presentata in due opere, intitolate rispettivamente *Italian Phraseology* (Santagnello, 1816) e *A dictionary of the peculiarities of the Italian language* (Santagnello, 1820d)²¹.

Fin dal frontespizio, *Italian Phraseology* è definito e concepito come «a companion to the grammar», a ribadire l'idea di Santagnello circa il primato della grammatica nell'insegnamento e apprendimento della lingua straniera. La breve Prefazione, oltre a descrivere l'organizzazione del testo, sviluppa due concetti: in primo luogo, «The following Work is believed to be the first of this kind» (Santagnello, 1816: 5), poiché i molti libri di dialoghi disponibili sul mercato non sono di reale aiuto agli studenti, per gli argomenti poco adatti che presentano, per le frasi troppo lunghe da memorizzare che contengono, e per la mancanza di spiegazioni e supporti grammaticali; e poi, viene delineata la figura dei destinatari dell'opera, la quale

is principally intended for such as are desirous of attaining the Italian language with ease and propriety; but it is hoped that it will prove particularly useful to those who, knowing it but imperfectly, wish to make the tour of Italy (Santagnello, 1816: 5).

A tali studenti viene offerta nel volume una serie diversificata ma concettualmente organica di materiali linguistici. Innanzitutto, un “*Introductory abridgment of the grammar*” (pp. 1-26), organizzato in 65 “regole” a cui si possa rinviare dalle altre parti del testo. Inizia poi la *Italian phraseology* vera e propria, suddivisa in due parti. La prima (pp. 28-67) consiste di “*A Collection of Phrases that frequently occur in Conversation*” – espressioni quali «Tell me, if you please» (p. 28), «Will you do me a favour?» (p. 30), «I am very much obliged to you for the honour you do me» (p. 40), «The taller you grow, the handsomer you become» (p. 46) o «You will find her in the garden» (p. 50); qui le frasi sono elencate in quattro colonne, due su ogni coppia di pagine che si fronteggiano: la prima colonna riporta le frasi in inglese (come quelle appena citate); la seconda, la loro corretta traduzione in italiano; la terza, una ritraduzione inglese ricalcata sulla struttura sintattica dell'italiano; e la quarta, ove possibile, la variante con il Lei della forma di cortesia con il Voi. Ecco un esempio:

What are you speaking ⁷⁵ of?	Di che parlate?	Of what speak you?	Di che parla Vossignoria?
Whom were you speaking to?	A chi parlavate?	To whom spoke you?	A chi parlava ella?
Is it to me you are speaking?	Parlate a me?	Speak you to me?	Parla a me?

²¹ Queste due opere vengono brevemente analizzate in Nuccorini, 2016: 49-50.

I will not hear you speak now.	Non vóglío sentírvi parlár adesso.	I not will hear you to speak now.	Non voglio sentirli parlar adesso.
Let us converse a little.	Parliámo un póco..	Let us speak a little.	
You never cease to speak.	Voi non finite mai di parláre.	You not finish ever to speak	Ella non finisce mai di parlare.
⁷⁶ Hold your tongue, or else	⁷⁷ Tacéte, o altrimenti		Taccia, o altrimenti

⁷⁵ very often in English a preposition is put at the end of a phrase: in Italian it is put before the case which it governs, thus; *of what are you speaking? to whom were you speaking?*

⁷⁶ to hold one's tongue signifies *tacere* or *stare zitto*

⁷⁷ *tacere* is an irregular verb, and conjugated like *giacere*. See rule 39.

(Santagnello, 1816: 58-59)

L'estratto mostra che le frasi presentate possono essere accompagnate da note grammaticali o lessicali, le quali talvolta rinviano alle regole della breve grammatica che apre il volume: nella nota 77, per esempio, il lettore viene informato circa l'irregolarità del verbo *tacere*, da trattare analogamente al verbo *giacere*, di cui si può trovare la coniugazione alla regola 39 della grammatica introduttiva (Santagnello, 1816: 18). L'estratto esemplifica inoltre un altro aspetto caratterizzante le *familiar phrases* di Santagnello, ossia la tendenza a raggruppare frasi che impiegano lo stesso lessico, con leggere ma significative variazioni dall'una all'altra.

Nella seconda parte del repertorio fraseologico (pp. 68-151) troviamo una serie di 45 dialoghi organizzati tematicamente, e creati immaginando le esperienze di un viaggiatore inglese in Italia: iniziando da un primo dialogo intitolato "*In travelling*" si spazia da situazioni di viaggio ("*In passing through a village*", "*At the inn*", "*On asking for breakfast*") a momenti della quotidianità, come l'andare dal parrucchiere ("*With a hairdresser*") o a un concerto ("*At a concert*"). Qui di seguito alcune battute dal dialogo "*Inquiring the road*":

It is late now, we must make haste.	Egli è tardi ora, dobbiamo affrettarci.
Which way shall we take now?	Andiámo per qui.
Let us go this way.	Qual via prendere ora?
I see a young woman coming this way, let us enquire of her.	Vedo una giovane venire a questa volta, domandiámone a lei.
Which is the shortest way to go to—?	Qual è la via più corta per andar a—?
Come with me, I will put you in the high road which leads to it. [...]	Véngano meco, ed io le menerò nella strada maestra che condúce ivi.

(Santagnello, 1816: 144)

Questi dialoghi non sono accompagnati da note lessicali o spiegazioni grammaticali, l'intento didattico è meno marcato. Piuttosto, sono presenti alcuni suggerimenti di tipo pragmatico, con particolare riferimento alle forme di cortesia:

[...] people are addressed according to their different stations; as for example, servants are addressed in the second person singular, tradespeople in the second plural, and gentlemen in the third person singular.

The student is to accompany every phrase with *Sir, Madam, Miss, or if you please, pray*, and such like, whenever civility requires it.

The Italians call the waiters by their christian name, and generally speak to them in the second person singular.

It is better to say *ben levato* to a person who is just risen, than *buon giorno*.

(Santagnello, 1816: 68, 68, 74, 81)

L'ampio repertorio fraseologico dell'opera di Santagnello è ulteriormente arricchito da "*A collection of familiar proverbs*" (Santagnello, 1816, 152-164), che introduce gli studenti inglesi a una serie di proverbi italiani; ciascuno di questi è seguito, in inglese, da una traduzione letterale volta a far comprendere il significato del proverbio italiano, e poi da una spiegazione circa il significato del proverbio o, se disponibile, da un proverbio inglese equivalente:

È caduto dalla padella alla brace

He is fallen from the frying pan into the fire. Hardly one misfortune is overcome, when another assails us.

La madre pietosa fa la figlia tignosa

A compassionate mother makes a scabby daughter. Spare the rod, and you will spoil the child.

Amico mio cortese, come hai l'entrata così fatti le spese

My kind friend, spend according to your rent Cut your coat according to your cloth.

(Santagnello, 1816: 155, 160)

Conclude il volume *Italian phraseology* un breve "*Vocabulary*" bipartito che, nella sezione inglese-italiano (pp. 165-229), presenta succintamente oltre 3000 voci, mentre in quella italiano-inglese (pp. 230-276), le voci sono poco più di 2000. Per ogni voce viene solitamente riportato un equivalente nella lingua d'arrivo (solo raramente più di uno), le essenziali informazioni circa la funzione grammaticale della parola e, secondo la costante metodologia didattica di Santagnello, un rinvio mediante numeri alle regole del manualetto di grammatica con cui si apre il volume:

Break, v. *rompere*, 46.

Chalk, s. *il gesso*, 8,1.

Live, v. *vivere*, 57; *dimorare*, 23, 1.

Astutamente, *craftily*.

l'Astuzia, f. 5, 1, *craft*.

il Marescalco, 8, 2, *farrier*.

Sacrilego-a, 8, 2, *one that commits sacrilege*.

In conclusione, con *Italian phraseology* Santagnello intende offrire ai suoi studenti d'italiano uno strumento didattico che, da una parte, superi i semplici elenchi di frasi da mandare a memoria e, dall'altra, aiuti davvero a favorire la pratica linguistica e l'uso della lingua parlata.

Mentre *Italian phraseology* e gli eserciziari compilati da Santagnello sono pensati come materiali didattici a supporto del manuale di grammatica, considerato lo strumento principe per l'insegnamento e apprendimento della lingua straniera, con la pubblicazione di *A dictionary of the peculiarities of the Italian language* (Santagnello, 1820d), il maestro di lingua rovescia la propria prospettiva e compila un'opera che, fin dal frontespizio, si propone di costituire «a supplement to all other Italian dictionaries». È un'opera originale e innovativa che, come è detto in apertura della Prefazione, si basa su anni e anni di esperienza didattica

in removing innumerable difficulties that obstruct the progress of the student, and for which no remedies are to be found in the most elaborate dictionaries or grammars (Santagnello, 1820d: v).

Volendo porre rimedio alle carenze di dizionari e grammatiche della lingua italiana, questa compilazione è di fatto una via di mezzo fra un dizionario e una grammatica. In sostanza, il libro è una specie di dizionario bilingue inglese-italiano, che tratta in ordine alfabetico una serie di parole ed espressioni accuratamente selezionate dall'autore, non allo scopo di presentarne gli equivalenti come in un normale dizionario bilingue, ma di questi mostrare la costruzione sintattica e l'uso idiomatico. Per i verbi, per esempio, Santagnello riporta informazioni relative alla reggenza e, se la struttura sintattica del verbo italiano differisce da quella del corrispondente verbo inglese, l'autore esplicita tale distinzione. Un caso tipico è rappresentato dalla voce relativa al verbo *to ache*:

ACHE (to), *dolere*. This verb, being impersonal, is construed by putting the possessive pronoun, which accompanies the nominative, in the dative.

My head aches; *turn*, the head aches to me. *Mi duol la testa.*

His teeth ache; *turn*, the teeth ache to him. *Gli dolgono i denti**

* By the above examples one may observe, that the nominative is to follow the verb, and the dative to precede it: it would not be proper to say, *la testa mi duole; i denti mi dolgono*; at least in common conversation.

(Santagnello, 1820d: 47-48)

Come si vede, dopo l'equivalente italiano viene proposta una spiegazione di tipo grammaticale, che ancora fa ricorso al modello tradizionale rappresentato dal latino; seguono due esempi in inglese, la loro ricostruzione secondo la struttura sintattica richiesta dall'italiano (una sorta d'interlingua), e infine le corrispondenti frasi italiane; in questo caso, anche se non sempre, viene aggiunta una nota a piè di pagina per ulteriori specificazioni in merito all'uso. Il tutto, come sempre nei testi di Santagnello, finalizzato primariamente alla produzione linguistica.

La riproduzione delle due voci che precedono *to ache* nel *Dictionary* di Santagnello

(1820d: 47) mostra un'altra caratteristica rilevante di quest'opera, cioè il frequente ricorso a citazioni d'autore per documentare l'uso dell'italiano:

ACCOUNT OF (on), *rispetto*, dative; *per cagione*, genitive; *per*, accusative.

Because (infirmities) are more sudden and acute, on account of the blood and humours, &c.

Perchè (le infermità) sono più subite, e più acute rispetto al sangue, ed agli umori, ec.
GELLI.

ACCUSTOMED TO (to be), *solere*, with an infinitive without a preposition; *essere solito*, *essere usato di*, with the infinitive.

Did I not doubt those words which they are accustomed to say, &c.

Se io non dubitassi di quelle parole che e' sogliono dire, ec.

FIRENZUOLA.

Why do you not seek for it in that road, in which you are accustomed to walk?

Perchè nol cerchi in quella strada, nella quale sei solito di camminare?

ALBERGATI.

Now it happened that two of his companions wished to go to Alexandria, as they were accustomed to do every year.

Ora avvenne che due suoi compagni vollero andare in Alessandria, come erano usati di fare ogni anno.

FIORENTINO.

Oltre a quelli qui menzionati, sono molti altri gli scrittori italiani citati – tra di essi, Segneri, Gozzi, Chiabrera, Soave, Goldoni, Della Casa, Boccaccio, Bandello, Denina, Buonmattei e Metastasio – a rappresentare un amplissimo ventaglio cronologico e testuale, peraltro documentato dallo stesso autore che nell'ultima pagina del dizionario elenca i 68 autori citati²².

Ciò che Santagnello non riesce a inserire nella sequenza alfabetica del dizionario – perché non si può fondare su lemmi in lingua inglese o perché peculiarità dell'italiano di carattere generale – viene presentato in un'introduzione di una trentina di pagine (pp. 1-37). Questa prima parte è organizzata come una sequenza di 17 “regole”, secondo il modello già impiegato da Santagnello nelle sue precedenti trattazioni grammaticali, ma qui integrato dalle citazioni d'autore che si possono estendere da un paio di righe a diverse pagine. Nell'esempio qui sotto (Santagnello, 1820d: 1-2), poiché il libro si concentra sulle *peculiarities* della lingua italiana, la trattazione offre delle informazioni, in merito all'uso, anche di carattere molto specifico:

²² «Names of authors, from whose works the examples, found in this volume, are extracted» (Santagnello, 1820d: 312). Nella Prefazione Santagnello aveva spiegato che questi autori erano stati scelti in quanto «universally acknowledged as the fountains of brevity and elegance in Italian prose», che i testi poetici erano stati esclusi in quanto «the fervid language of poetry is rather incompatible with the sober ornaments of prose» (con l'eccezione di alcuni estratti da opere teatrali di Metastasio), e che degli autori più antichi erano state citate solo espressioni eleganti e ancora in uso (Santagnello, 1820d: vi-vii).

RULE II. The definite article is put before names of celebrated men or women, not christian names.

The exquisiteness therefore of
Petrarch, another god of our italian
poetry, &c.

*L'esquisitezza poi del Petrarca, altro
nume della nostra volgar poesia, ec.*

BUONMATTEI.

But what shall we say of the
supernatural eloquence of
Boccaccio?

*Ma che diremo della sopraumana
eloquenza del Boccaccio ?*

BUONMATTEI.

Per una maggiore efficacia didattica, alcune note a piè di pagina chiariscono dal punto di vista grammaticale le citazioni d'autore. Ad esempio, la *Rule VIII* spiega che i participi usati in funzione aggettivale devono concordare per genere e numero con il nome a cui si riferiscono; e poiché un estratto dal Bembo menziona una colomba, una nota chiarisce che la concordanza col participio va al femminile, poiché è femminile in italiano il genere grammaticale di tale nome (mentre la lingua inglese userebbe il neutro) (Santagnello, 1820d: 4). A esempi così minuti si contrappongo le diverse pagine (pp. 17-26) su cui si estende la regola XVIII per spiegare le forme di cortesia dell'italiano, dove un'articolata spiegazione formale è seguita da lunghi brani esemplificativi tratti da commedie del Goldoni, da lettere di Francesco Algarotti, Marcantonio Biorci e Papa Clemente XIV.

Un ultimo caso di peculiarità della lingua italiana che Santagnello presenta nel suo *Dictionary* si trova alla fine del volume dove viene inserito (pp. 305-311) un elenco alfabetico di oltre 150 parole italiane omografe che si distinguono distinte per il suono chiuso ovvero aperto delle vocali mediane – i tipi capéllo e cappèllo o vólto e vólto – che egli stesso dichiara di aver «collected by Spadafora», ossia la *Prosodia italiana* (1682) del grammatico palermitano Placido Spadafora.

2.4. *I libri di lettura*

La produzione didattica di Santagnello comprende anche un'antologia di testi letterari italiani, la cui prima edizione, oggi irreperibile, deve risalire alla fine del 1813 o all'inizio del 1814 poiché *The Morning Post* di sabato 15.01.1814 riporta il seguente annuncio:

We congratulate the students of Italian Literature on the publication of a very interesting little volume in that language, by Mr. Santagnello, Author of an Italian Grammar, and other works. It consists of extracts, with notes, from the most eminent Italian writers, in prose and verse, beginning with Soave and ending with Dante; forming a series of progressive lessons, the study of which will enable the scholar to read and properly understand the works of each writer. We have no hesitation in recommending it as one of the most useful school manuals that has ever appeared²³.

²³ Tuttavia, *The Italian Reader* viene datato 1815 in Watt, 1824: 2, 832.

Oltre a datare l'opera, questo annuncio è pure utile nell'indicare che la prima edizione doveva raccogliere in un unico volume quanto è stato poi pubblicato in seconda edizione come due distinti volumi – intitolati *The Italian reader* (Santagnello, 1819) e *Sequel to the Italian reader* (Santagnello, 1818) – rispettivamente per la prosa e la poesia.

The Italian reader si propone, fin dal frontespizio, come una raccolta di estratti dai «most eminent Italian prose writers» che dal periodo a cavallo fra Sette e Ottocento (Francesco Soave) muove progressivamente all'indietro fino al Trecento (Boccaccio); fra i generi letterari esemplificati troviamo novelle, lettere, dialoghi filosofici, e anche un atto da una commedia del Goldoni. La preferenza accordata alla prosa e il rovesciamento della sequenza cronologica sono indicazioni della prioritaria finalità glottodidattica di Santagnello che, nella Prefazione al volume (Santagnello, 1819: vii-x), spiega di aver pubblicato l'antologia per mettere a disposizione degli studenti una notevole raccolta della produzione letteraria italiana, cosicché lo studente possa, da una parte, farsi un'idea adeguata di un determinato autore e, dall'altra, non affrontare la spesa per l'acquisto di molti volumi. Tramite la lettura degli autori, l'apprendimento della lingua risulterà essere più divertente e meno ostico, un'idea questa condivisa da molti altri docenti di lingua del periodo. L'obiettivo del divertimento si palesa anche in una specie di 'anteprima' dei testi d'autore, ossia una sezione intitolata "*Il lettore italico. Dieci istoriette piacevoli e facili, che servono d'introduzione ai più celebri autori italiani?*" (pp. 1-10); qui, come nei successivi estratti, l'aiuto allo studente è semplicemente costituito da note in cui si trova la traduzione inglese di singole parole o sintagmi.

All'antologia dei testi in prosa si accompagna, in volume a parte almeno per quanto riguarda la seconda edizione, una corrispondente antologia poetica, il *Sequel to the Italian Reader*, pubblicizzato anche come *The Poetical Italian Reader*. Analogamente all'antologia di prose, anche qui le opere degli autori più vicini nel tempo – per primo, il commediografo Giovanni Gherardo de Rossi – precedono quelli del passato, con la *Commedia* di Dante a chiudere la sequenza. Come nel volume gemello, alcune note aiutano gli studenti nella comprensione, ma stavolta non offrendo equivalenti e traduzioni in inglese: qui troviamo solitamente casi di traduzione intralinguistica, in cui il termine del linguaggio poetico – arcaico o metaforico – viene spiegato attraverso una forma più facilmente comprensibile (ad esempio *ricompensa* per *guideron* o *alberi* per *chiome*, rispettivamente in Ariosto e Bernardino Baldi, in Santagnello, 1818: 181, 191); talvolta, le note sono di carattere nozionistico o storico, come in «*Bajardo* così chiamavasi il cavallo di Rinaldo» o «*Buon Augusto*, cioè, sotto d'Ottaviano sommo monarca, figlio adottivo di Giulio Cesare» (Santagnello, 1818: 157, 263).

Mentre il doppio repertorio antologico di testi letterari italiani è concepito e realizzato per il solo pubblico inglese e con uno scopo didattico e culturale, merita un brevissimo cenno un'ulteriore antologia compilata da Santagnello, ossia la *Raccolta di storiette morali istruttive e piacevoli ad uso della gioventù studiosa della italiana favella, da varie lingue tradotte da M. Santagnello*, pubblicata a Londra nel 1817. L'intento è chiaramente educativo e non didattico, e quindi l'opera non verrà qui presa in esame. Tuttavia, vanno ricordati due dettagli che contribuiscono a tratteggiare un po' meglio il profilo biobibliografico di M. Santagnello: in primo luogo, l'opera in due tomi raccoglie traduzioni da quattro lingue – francese, inglese, tedesco e spagnolo – e quindi conferma l'ampia competenza linguistica del maestro; in secondo luogo, essa viene poi nel 1825 pubblicata anche in Italia, semplicemente espungendo dal titolo il sintagma «*studiosa della favella italiana*» (Santagnello, 1817, 1825).

3. LE IDEE, IL METODO

Da questa breve carrellata sulla produzione del maestro Santagnello possiamo trarre alcune osservazioni conclusive sul suo metodo didattico²⁴.

Una costante nei suoi testi, anche in quelli destinati alla lettura o a sviluppare la produzione orale, è l'abbondanza di spiegazioni grammaticali sotto forma di regole dettagliate o di più sintetiche note a piè di pagina con rinvii alla trattazione grammaticale sistematica. È importante per lui è che gli studenti comprendano bene la norma morfosintattica che regola la lingua italiana. Pertanto, come si è già visto, Santagnello riproduce le strutture sintattiche italiane riempiendole col materiale lessicale inglese per poi farle (ri)tradurre letteralmente in italiano dai suoi allievi. Si vedano, per esempio, le seguenti voci tratte dal *Dictionary of the peculiarities of the Italian language*:

BE TO (to), in the sense of *to be one's turn to*, *toccare a* or *il*, with the infinitive. This verb being impersonal is construed by changing the English nominative into the dative: as, *you are to dance*; *turn*, it is to you to dance, *tocca a voi a ballare*

LIKE A THING (to), *piacere*. This verb, being impersonal, is construed by putting the English nominative in the dative in Italian, and *vice versa*.

Those young men like every thing; *turn*, every thing pleases to those young men. *A quelli giovani piace ogni cosa.**
BOCCACCIO.

We like study; *turn*, study pleases to us. *Ci piace lo studio.**

* By the above examples it is plainly seen that the dative takes the first place in Italian. It would not be proper to say, *lo studio mi piace*, *le mele mi piacciono*.
(Santagnello, 1820d: 72, 180)

Nel primo esempio il verbo italiano *toccare* (con il significato di *spettare*) richiede un complemento indiretto che nell'equivalente inglese è espresso dal soggetto. Santagnello – pur consapevole che questo sia “bad English” – trasforma il verbo inglese monovalente in un verbo bivalente: *it is to you to dance* (al posto di *you are to dance*) per permettere allo studente di tradurre letteralmente la frase inglese in italiano corretto. Lo stesso procedimento viene svolto negli esempi successivi. In altre parole, il maestro realizza volontariamente un *transfer* negativo dall'italiano all'inglese, con lo scopo di permettere allo studente anglofono di vedere nella propria lingua come sia strutturato l'italiano, impedendogli d'inciampare a sua volta in un *transfer* negativo dall'inglese all'italiano.

²⁴ M. Santagnello aveva un forte interesse per le riflessioni glottodidattiche, come mostra il suo saggio *An impartial examination of the Hamiltonian system of teaching languages* (Santagnello, 1827b), che non viene esaminato in questa sede perché non si tratta di un'opera direttamente finalizzata alla didattica della lingua italiana, e poiché è già stato oggetto della nostra comunicazione *Competing methodologies in 19th-c. foreign language teaching: M. Santagnello vs James Hamilton*, presentata al convegno “Bi/multilingualism and the history of language learning and teaching” (Università di Reading, Gran Bretagna, 6.07.2018).

Il seguente esempio è invece tratto dai *Practical exercises upon the different parts of speech*:

(f) The duke has presented the duchess with a diamond ring.
Duca regalato duchéssa diamànti anéllo

(f) Turn the phrase thus: The duke has presented a ring of diamonds to the duchess.

He always speaks (a) with his hat in his hand.
sémpre pàrta

(a) Turn, with the hat in hand.

(Santagnello, 1820a: 5, 14)

Secondo una metodologia didattica precedentemente commentata, le frasi da tradurre in italiano nel corpo del testo hanno l'ausilio di alcuni equivalenti lessicali italiani già nella forma flessa; ma in più, mediante le note a piè di pagina, il maestro di lingua riformula la frase inglese secondo la sintassi italiana, facilitando gli studenti nel tradurre le frasi in italiano corretto (ad esempio, *con il cappello in mano* anziché – letteralmente, all'inglese – *con il suo cappello nella sua mano*). Questi due esempi non sono accompagnati da spiegazioni circa le differenze fra la struttura sintattica italiana e quella inglese. Santagnello, nella prefazione dei *Practical exercises*, anticipa le critiche che potrebbero essere mosse contro questa mancanza, soprattutto da chi dubitasse che lo studente non sarebbe in grado di interiorizzare la struttura sintattica 'intermedia' che deve fare da guida al passaggio dall'inglese all'italiano:

To which I answer, that there can be little or no danger of his being at a loss in that respect. A student, who has turned a great number of phrases in the following Exercises, must be very careless not to have acquired the mode of translating any phrase he may afterwards meet with; whereas it is impossible, by the help of rules alone, to translate with propriety one language into another.

(Santagnello, 1820a: vii)

Secondo Santagnello, insomma, lo studente, dopo aver svolto una buona dose di esercizi, dovrebbe aver acquisito una competenza della lingua straniera sufficiente a permettergli di tradurre da solo anche una frase alla quale non sia mai stato esposto. Inoltre, nonostante il suo costante impegno nel fornire spiegazioni e chiarimenti in merito alle caratteristiche lessicali e grammaticali dell'italiano, il maestro sembra affermare con convinzione che la conoscenza delle regole grammaticali non sia da sola sufficiente per padroneggiare una lingua straniera.

Nel paratesto delle sue pubblicazioni Santagnello coglie più di una volta l'occasione per esprimere il proprio disappunto circa alcune strategie didattiche comunemente adottate al suo tempo. Una di queste è rappresentata dall'insegnamento della lingua italiana per mezzo del francese. A quei tempi, infatti, svariate grammatiche d'italiano erano scritte in francese, o sfruttavano quest'ultima lingua per spiegare l'italiano, come per esempio la *Grammaire de la langue italienne* (1809) dell'insegnante e scrittore italiano Gaetano Polidori, o l'*Easy method to acquire the Italian language, by the help of the French and*

English (1793) dell'insegnante John Soilleux. Ciò poteva accadere per diverse motivazioni: c'era chi, ad esempio, aveva vissuto in Francia, dove aveva già pubblicato testi d'italiano e quindi si limitava – consapevole che i ceti agiati inglesi conoscevano solitamente il francese – a pubblicarli così com'erano in Inghilterra; c'era poi chi era convinto che il francese potesse rendere più facile l'apprendimento della lingua italiana, in quanto entrambe le lingue appartengono al ceppo romanzo. Per Santagnello, invece, molti suoi colleghi sfruttano la mediazione del francese perché essi stessi non conoscono l'inglese, e preferiscono insegnare l'italiano attraverso una lingua a loro più familiare. Ma, come è stato precedentemente illustrato, secondo Santagnello il modo migliore per imparare una lingua straniera è tramite la propria lingua madre; pertanto, nella sua *Complete grammar* argomenta le sue obiezioni come segue:

A similar circumstance occurs in learning Italian. As the English of all ranks and all classes are more or less proficient in the French language, foreigners, unacquainted with the English language, in order to remove the difficulty which would attend their teaching Italian with an English grammar, persuade the inexperienced student to learn Italian by means of rules written in French; who, flattered by the hope of learning two languages at once, will perceive but too late that he has only learned at once to make Gallicisms in speaking Italian, and Italicisms in speaking French.

In order to prevent the evils which I knew by experience would result from so absurd a practice, although I could speak but very little English when I began to teach Italian, I advised my pupils to learn Italian with a grammar written in English. My advice was soon put into execution, and those learners, who had studied with a French grammar for a considerable time, but with little success, began to improve rapidly as soon as they made use of an English one.

(Santagnello, 1828: vi)

Dunque, per Santagnello, l'insegnamento dell'italiano attraverso il francese produce una perniciosa interferenza reciproca fra le due lingue straniere. Invece, le sue regole spiegate in inglese portano i suoi studenti, per i quali l'inglese rappresenta la lingua madre, a un rapido miglioramento²⁵.

Abbiamo già visto come il maestro riproduca nelle sue opere didattiche estratti e testi integrali di storici, intellettuali, e autori della letteratura italiana, classici o suoi contemporanei²⁶. L'utilizzo di scritti di carattere letterario, culturale, storico e politico aveva la funzione di rendere l'apprendimento della lingua più interessante ma anche istruttivo, dando allo studente la possibilità di conoscere la cultura italiana. Questa prassi, soprattutto per quanto riguarda il materiale letterario, era comune alla maggior parte degli insegnanti del primo Ottocento, anche in risposta alla richiesta degli studenti

²⁵ Nonostante Santagnello si opponga all'insegnamento dell'italiano per mezzo del francese, non sembrerebbe opporsi alla pubblicazione in Inghilterra di dizionari bilingue italiano-francese, visto che ne curò un'edizione: si veda la nota 10, sopra.

²⁶ Tra questi, Francesco Soave, Carlo Goldoni, Alessandro Verri, Gasparo Gozzi, Baldassarre Castiglione, Niccolò Macchiavelli, Bartolomeo Cavalcanti, Sebastiano Erizzo, Pietro Bembo, Agnolo Firenzuola, Pietro Fortini, Carlo Roberto Dati, Arrigo Caterino Davila, Leonardo Salviati, Bernardo Segni, Giovanni Fiorentino, Benedetto Varchi, Giambattista Gelli, Giovanni Boccaccio ed altri.

di poter leggere e comprendere i classici italiani²⁷. Tuttavia, Santagnello, nelle pagine che aprono la *Complete grammar*, si dissocia dai suoi contemporanei nell'utilizzo di materiale poetico per insegnare la grammatica:

we see a great number of grammars abounding with examples, extracted from poetical works, intended to give authority to the rules which they set down for speaking in prose. Now, if, instead of saying, *Datemi un poco d'acqua fresca*, Give me a drop of cold water, we were to say, *Datemi qualche stilla di fresco umore*, we should perhaps be understood; but as it is an expression used by poets only, we should be thought pedantic, or as persons who are speaking in jest.

In teaching, therefore, a language, a grammarian is to consider, that he is to teach speaking in prose, not in poetry; that he is to give rules for composing a discourse, not for making verses; that all the examples which serve to illustrate these rules are to be taken from prose writers; and that the least poetical expression, however beautiful and elegant in poetry, would become ridiculous, were it to be used in prose (Santagnello, 1828: 1-2).

Una grammatica destinata a un principiante, pertanto, non dovrebbe riportare esempi della lingua poetica, in quanto questa non rappresenta l'uso, e il suo impiego nella conversazione e nella quotidianità risulterebbe inappropriato. Ciò naturalmente non implica che la poesia non debba essere insegnata e appresa; ma solo che, prima di affrontare i testi poetici in lingua italiana, lo studente straniero debba padroneggiare almeno i fondamenti della prosa e della lingua comune.

4. CONCLUSIONE

Per concludere questa panoramica sulla produzione e sui metodi didattici di un maestro di lingua italiana nell'Inghilterra del primo Ottocento, possiamo fare riferimento alla pagina che precede l'introduzione *To the reader* nella grammatica di Santagnello datata 1828, dove si trova la seguente nota:

SIGNOR SANTAGNELLO continues to teach the Italian Language, grammatically.

MISS SANTAGNELLO teaches the Italian Language grammatically, and likewise gives instructions in Landscape Drawing in a finished style, both in chalk and pencil.

No. 7, Nutford-place, Bryanstone-square

(Santagnello, 1828).

Per Santagnello, l'insegnamento della lingua italiana a Londra è diventato, diremmo, un "*family business*", un'impresa di famiglia. Il Signor Santagnello continua nel suo ruolo di maestro di lingua italiana e di autore di testi per sostenere tale insegnamento: una produzione di successo, come mostrano le diverse edizioni delle sue opere e le molte

²⁷ A cavallo fra Sette e Ottocento, le formule promozionali utilizzate nei libri e nelle pubblicità sui giornali dagli editori e dagli autori presentano continui riferimenti alla possibilità di poter rapidamente imparare a leggere i classici della letteratura italiana.

inserzioni sui giornali che ne pubblicizzano l'uscita; una produzione diversificata e organizzata, frutto di un'attenta programmazione didattica e commerciale; infine, una produzione che, pur fondata sull'insistito richiamo alla norma linguistica (*grammatically*), non è solo libreria ma nasce e si sviluppa dalla pratica didattica quotidiana e punta a una reale competenza comunicativa.

Miss Santagnello – una delle tre figlie del maestro²⁸ – segue le orme del padre, ma insegna anche disegno del paesaggio. È questo un dettaglio significativo: sembra dirci che, per le signorine della buona società londinese, lo studio e una discreta conoscenza della lingua italiana rappresentavano un ornamento – accanto al ricamo, al canto e, appunto, al disegno – per prepararsi alla vita matrimoniale. In quello stesso 1828, però, l'esule e patriota italiano Antonio Panizzi, per interessamento del giurista e uomo politico Lord Henry Brougham e dello storico William Roscoe, inaugurava la cattedra di letteratura italiana allo University College di Londra, segno di un interesse non banale per la nostra lingua e la nostra cultura. La storia dell'insegnamento dell'italiano nell'Inghilterra dell'Ottocento è ancora tutta da scrivere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albites F. C. (1829), *Della lingua italiana in Inghilterra*, Rolandi, Londra.
- Baretti G. M. A. (1760), *A dictionary of the English and Italian languages*, 2 voll., J. Richardson, London.
- Baretti, G. M. A. (1762), *A grammar of the Italian language, with a copious praxis of moral sentences. To which is added an English grammar for the use of the Italians*. By Joseph Baretti, C. Hitch and L. Hawes et al., London.
- Black J. (2003), *Italy and the Grand Tour*, Yale University Press, New Haven-London.
- Bonomi I. (1998), *Il docile idioma: l'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma.
- Brand C.P. (1957), *Italy and the English romantics: The italianate fashion in early nineteenth-century England*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brilli A. (2006), *Il viaggio in Italia. Storia di una grande tradizione culturale*, il Mulino, Bologna.
- Chaney E. (1998), *The evolution of the Grand Tour: Anglo-Italian cultural relations since the Renaissance*, Frank Cass, London-Portland.
- Cottin S. (1806), *Elisabeth ou les Exilés de Sibérie*, Giguët et Michaud, Paris.
- D'Amore M. (2017), *The Royal Society and the discovery of the Two Sicilies. Southern routes in the Grand Tour*, Palgrave Macmillan, London.
- Fenlon I., Carter T. (1995) (a cura di), *Con che soavità. Studies in Italian opera, song, and dance (1580-1740)*, Clarendon Press, Oxford.
- Folena G. (1983), *L'italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Einaudi, Torino.
- Iamartino G. (1990), "The lexicographer as a biased witness: Social, political, and religious criticism in Baretti's English-Italian dictionary", in *Aevum*, LXIV, 3, pp. 435-444.

²⁸ Si veda, sopra, nota 8.

- Iamartino G. (1993), "Establishing reality by words: The art and craft of definition in Baretto's English-Italian dictionary", in Hart D. (a cura di), *Aspects of English and Italian lexicology and lexicography*, Bagatto Libri, Roma, pp. 103-113.
- Iamartino G. (1994), "Baretto maestro d'italiano in Inghilterra e l'Easy Phraseology", in Crivelli R. S., Sampietro L. (a cura di), *Il passaggiere italiano. Saggi sulle letterature di lingua inglese in onore di Sergio Rossi*, Bulzoni, Roma, pp. 383-419.
- Iamartino G. (2004), "Translation, biography, opera, film and literary criticism: Byron and Italy after 1870", in Cardwell R. A. (a cura di), *The reception of Byron in Europe*, 2 voll., Thoemmes Continuum, London, vol. 1, pp. 98-128.
- McAllister A. M. (2007), *John Bull's Italian snakes and ladders: English attitudes to Italy in the mid-nineteenth century*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- Mormile M., Matteucci, R. (1997), *Le grammatiche italiane in Gran Bretagna. Profilo storico: secoli XVI, XVII, XVIII*, Argo, Lecce.
- Nuccorini S. (2016), "Phraseology in time: On the innovative treatment of word combinations in specialised nineteenth-century bilingual dictionaries", in *Language & History*, LIX, 1, pp. 48-62.
- O'Connor D. (1990), *A history of Italian ad English bilingual dictionaries*, Olschki, Firenze.
- Ouditt S. (2014), *Impressions of Southern Italy: British travel writing from Henry Swinburne to Norman Douglas*, Routledge, New York.
- Pfister M. (1996) (a cura di), *The fatal gift of beauty: The Italies of British travellers. An annotated anthology*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta.
- Pizzoli L. (2004), *Le grammatiche di italiano per inglesi (1550- 1776). Un'analisi linguistica*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Santagnello M. (1813a), *Elisabetta; ossia Gli esiliati nella Siberia*. Tradotta dal francese, di Madama Cottin. Da M. Santagnello, Maestro di lingue, ed autore della nuova grammatica italiana. Enrico Colburn Librajo, Londra. [Altra edizione: 1821].
- Santagnello M. (1813b), *A compendious and easy grammar of the Italian language; comprising a new and improved classification of the verbs, with appropriate exercises, and explanatory rules, with a syntax annexed to each*. By M. Santagnello, master of languages, author of the Italian translation of Mad. Cottin's Elizabeth, &c., Henry Colburn, London. [Altra edizione: 1820].
- Santagnello M. (1815), *Bellezze dell'abate Pietro Metastasio poeta cesareo, precedute da una breve narrazione della sua vita e seguite dalle scene più interessanti de' suoi drammi, ad uso degli studiosi della favella italiana, il tutto disposto da M. Santagnello, maestro di lingue*, Berthoud e Wheatley, Londra.
- Santagnello M. (1816), *Italian phraseology, a companion to the grammar; comprising a selection of familiar phrases, with their various constructions explained on a new plan; a series of questions and answers on a variety of useful subjects; a collection of proverbs, with literal translations and significations: also a vocabulary of words that most frequently occur in conversation*. By M. Santagnello, author of a new and compendious Italian grammar, with exercises, the Italian reader, Italian translation of Elisabeth, &c. &c. Henry Colburn, London.
- Santagnello M. (1817), *Raccolta di storiette morali, istruttive e piacevoli, ad uso della gioventù studiosa della italiana favella, da varie lingue tradotte da M. Santagnello*. Tomo primo e secondo. Berthoud, Wheatley &Co., London. [Edizione italiana: 1825, Sonzogno, Milano].

- Santagnello M. (1818), *Sequel to the Italian reader or extracts from the most eminent Italian poets, with explanatory notes, forming, a series of progressive lessons; the study of which will enable the scholar to read and properly understand the works of each author.* By M. Santagnello, author of the Italian reader; a new and compendious Italian grammar, with exercises; an Italian translation of Elisabeth; Italian phraseology etc. Second Edition, Henry Colburn, London. [Altra edizione: 1815?]
- Santagnello M. (1819), *The Italian reader or extracts from the most eminent Italian prose writers, with explanatory notes, forming, a series of progressive lessons; the study of which will enable the scholar to read and properly understand the works of each author.* By M. Santagnello, author of the Italian reader; a new and compendious Italian grammar, with exercises; an Italian translation of Elisabeth; Italian phraseology etc. Second Edition, Henry Colburn, London. [Altra edizione: 1815?]
- Santagnello M. (1820a), *Practical exercises upon all the different parts of speech in the Italian language, with references to the grammar.* By M. Santagnello, author of the Dictionary of the peculiarities of the Italian language; the Italian reader; Exercises; Italian phraseology, &c. Third edition, illustrated with English notes and explanations. Henry Colburn and co. *et al.*, London. [Altre edizioni: 1811?, 1816, 1829].
- Santagnello M. (1820b), *A new set of exercises, consisting of a collection of entertaining histories, anecdotes, descriptions of some noted countries, &c. calculated for the instruction as well as amusement of the student of the Italian language. Illustrated with notes, explanations, and directions for their translation.* By M. Santagnello, author of a dictionary of Italian peculiarities, grammar, exercises, &c. &c. John Warren *et al.*, London.
- Santagnello M. (1820c), *A key to the new set of exercises; being a faithful translation of them in Italian, calculated to assist the student in the study of that language.* By M. Santagnello, author of an Italian grammar, exercises, dictionary of Italian peculiarities, &c., &c. As this little volume consists of a collection of entertaining stories, amusing anecdotes, and interesting descriptions of some noted countries, and being exempt from all that can make the young student blush in its translation, it may be safely put into the hands of youth of both sexes, as well under the conduct of private preceptors as those in schools. John Warren *et al.*, London.
- Santagnello M. (1820d), *A dictionary of the peculiarities of the Italian language, being a collection of sentences from the most approved Italian authors, particularising those verbs, prepositions, &c. which govern different moods and cases; and forming a supplement to all other Italian dictionaries.* By M. Santagnello, author of a grammar and exercises, the Italian reader and phraseology, Italian translation of Elisabeth, &c. &c. G. and W. B. *et al.*, London.
- Santagnello M. (1827a), *Novelle tratte dal Decamerone di Giovanni Boccaccio, scelte, purificate ed illustrate di note inglesi e di spiegazioni de' passaggi più oscuri, per uso della gioventù, da M. Santagnello, professor di lingua italiana, ed autore d'una Grammatica con temi, e di altre opere elementari per apprendere l'italiano idioma,* Rolandi, Londra.
- Santagnello M. (1827b), *An impartial examination of the Hamiltonian system of teaching languages: To which are annexed, a few hints relative to the real method of teaching living languages.* By M. Santagnello, Professor of the Italian language; author of a Grammar and Exercises, a Dictionary of peculiarities of the same language, a Phraseology, and sever other elementary works to facilitate the study of the Italian language, John Souter, London.

- Santagnello M. (1828), *A Complete grammar of the Italian language, comprising all the rules and peculiarities of the said language, explained in the best and simplest manner, with notes and observations, and illustrated by numerous and appropriate examples from the most celebrated writers*. By M. Santagnello, professor of the Italian language. Fourth edition, revised, improved, and enlarged. Longman *et al.*, London. [Altra edizione: 1815].
- Santagnello M. (1843), *Nuovo dizionario portatile, italiano-francese, e francese-italiano, compendiato da quello d'Alberti ... per Giuseppe Martinelli*. Quinto [sic] edizione, rivista e corretta da M. Santagnello, Simpkin, Marshall & Co., Londra.
- Savoia F. (2010), *Fra letterati e galantuomini: notizie e inediti del primo Baretti inglese*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- Spaggiari W. (2015), “Sillogi letterarie dall’esilio” e “Panizzi e Rolandi, *librarian* e *bookseller*”, in *Geografie letterarie. Da Dante a Trabucchi*, LED, Milano, pp. 211-231 e 233-242.
- Sweet R. (2012), *Cities and the Grand Tour: The British in Italy ca. 1690-1820*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tonella Regis F. (2006) (a cura di), *I fratelli Rolandi di Quarona (Valsesia). Giambattista (1787-1825) e Pietro (1801-1863) editori e librai a Londra. Una storia internazionale*, Società Valsesiana di Cultura, Borgosesia.
- Watt R. (1824), *Bibliotheca Britannica: or A general index to British and foreign literature*, 2 voll., Archibald Constable & Co. - Longman *et al.*, Edinburgh - London.
- Wicks M. C. W. (1937), *The Italian exiles in London, 1816-1848*, Manchester University Press, Manchester.
- Zuccato E. (2004), “The fortunes of Byron in Italy (1810-1870)”, in Cardwell R.A. (a cura di), *The reception of Byron in Europe*, 2 voll., Thoemmes Continuum, London, vol. 1, pp. 80-97.

“EL ARTE COMPLETO DE LA LENGUA ITALIANA” (1851), DE JOSÉ LÓPEZ DE MORELLE Y SU TRATAMIENTO DEL LÉXICO

Beatriz Hernán-Gómez Prieto¹

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de métodos y gramáticas del italiano para hispanohablantes, el siglo XIX se considera uno de los periodos más fructíferos, inferior numéricamente solo al siglo XX. Paolo Silvestri en un fundamental estudio de 2001 cataloga 14 obras, pero declara que no toma en consideración «i testi di carattere eminentemente pratico, che rientrano in un filone che sfocerà, soprattutto a partire della seconda metà del secolo e proprio come reazione alla impostazione glottodidattica basata sulla grammatica e traduzione, nella più sistematica elaborazione dei così detti metodi “naturali” o “diretti”» (2001: 59). Juan Carlos Barbero Bernal en 2014 cataloga 15 obras que considera las principales, publicadas entre 1824 y 1888, pero habla de «hasta veinte gramáticas» (2014: 28). En un trabajo posterior, su tesis doctoral, defendida en 2015², analiza 16 textos, que en parte no coinciden con la lista anterior: entre otras el último se publicó en 1897. Esta fluctuación de obras hace pensar en la posibilidad de que todavía se pueda localizar algún texto hasta hoy desconocido.

En cualquier caso se trata de cifras muy altas si se comparan con la producción del siglo anterior, en el que ven la luz tan solo dos obras: las *Reglas acerca de la lengua toscana, o italiana*, de Rosterre (pseudónimo de Esteban Terreros y Pando), publicada en 1771 en Forlì, y la *Nueva y completa gramática italiana explicada en español*, de Pedro Tomasi, publicada en 1779, en Madrid. A estas dos se une en realidad la *Gramática italiana*, de Lorenzo Hervás y Panduro, hasta hoy inédita y de la que estoy preparando la edición.

Las circunstancias que llevan a este resurgir del italiano en España, con la consiguiente producción de materiales didácticos, hay que buscarlas sin duda en primer lugar en la importancia que vuelve a adquirir la ópera italiana. Como señala Frutos Domínguez (2013), desde el último cuarto del siglo XVIII comienza un debate sobre la supremacía de la ópera italiana que lleva a que en España se actúe una política proteccionista y «En 1783 se produce la primera tentativa de abordar normativamente el conflicto. El Conde de Aranda establece la obligatoriedad para todas las compañías de representar la ópera en español, de modo que la mayoría de óperas tendrían que ser traducidas» (2013: 61). Todas las medidas proteccionistas se interrumpieron con la invasión francesa en 1808 y

Las compañías italianas fueron readmitidas en España (de hecho en Barcelona con seguridad y posiblemente en otros lugares, nunca fueron

¹ Università degli Studi di Milano.

² Me limité a analizar el índice de la tesis, única parte del trabajo con acceso libre en la página: <http://infoling.org/search/tesis/ID/168#.W06wnXxG3IU>. No me ha sido posible consultar todo el texto.

expulsadas) y el italiano continuó siendo la lengua operística por excelencia en España durante todo el siglo XIX. La afición por la ópera italiana se reforzó aún más con el éxito mundial que alcanzaron las óperas de Rossini. La ópera se convirtió en un asunto capital en la cultura española, asentándose en todas las ciudades con una oferta cultural mínima (Frutos Domínguez, 2013: 63).

La misma autora, como reflejo de la actividad lírica en el siglo XIX en España, en una nota hace referencia al estudio de Moreno Mengibar del caso de Sevilla:

[En la “década prodigiosa” de 1837 a 1847 se construyen en Sevilla numerosos teatros,] teatros de barrio en su mayoría que surgen al amparo de las facilidades inmobiliarias de la Desamortización de los bienes eclesiásticos (casi todos se erigen aprovechando iglesias o claustros de exconventos), de efímera existencia (tres o cuatro años a lo sumo), pero que cumplieron el crucial cometido de llevar el teatro, la ópera y la naciente zarzuela a los barrios más humildes (Feria, Triana, Macarena), difundiendo la afición al teatro lírico de un modo que apuntalaría la demanda lírico-teatral (tras la crisis de la primera mitad de los años treinta) de la sociedad sevillana por más de medio siglo (Frutos Domínguez, 2013: 63, nota 30).

Este hecho está estrechamente ligado con los cambios socioeconómicos y políticos que a lo largo de todo el siglo XIX sacudieron a España. Como reacción a la invasión napoleónica nace la revolución liberal que en las Cortes de Cádiz elabora la Primera Constitución española, la de 1812. Por primera vez se destina un título, el IX, a la instrucción pública. «Este título, a pesar de respetar la estructura educativa existente en ese momento [...] incluye importantes ideas renovadoras en el campo educativo». (MECD, 2004: 1). La inestabilidad de los liberales en el poder influirá en la elaboración, aprobación y aplicación de la *Ley de Instrucción Pública*, que se publicó el 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) y supuso la consolidación definitiva del sistema educativo liberal.

En este contexto, ante la escasez de la oferta educativa pública, nacen iniciativas privadas como la del *Instituto Español*, que debían cubrir las carencias de la educación primaria, popular y de adultos en Madrid. Según García Fraile:

La finalidad de sus actividades, dirigidas e impartidas por una alianza del filantropismo aristocrático, ciertos elementos de la burguesía liberal y los miembros más conscientes del artesanado madrileño, no era otra que regenerar por medio de la educación las costumbres y forma de vida de las clases populares, evitando así a la vez su adscripción hacia posturas radicales y violentas que pusieran en peligro los fundamentos del Estado liberal recién constituido (1996: 153).

Desde su nacimiento el *Instituto Español*, además de todas las otras actividades, tuvo objetivos educativos que se dirigían a niños y adultos. En cuanto a las enseñanzas de adultos,

Desde su fundación en 1839 y hasta su desaparición en 1853, el Instituto Español ofrecía entre sus actividades toda una serie de “cátedras y enseñanzas sueltas” impartidas de forma voluntaria por los “socios de mérito”. Era definitorio de las mismas un doble carácter: por un lado el estar dirigidas a los artesanos y trabajadores de la sociedad con la finalidad de que conocieran nuevas técnicas productivas y pudieran elevar su

condición económica.[...] En segundo lugar, una finalidad claramente publicitaria y recreativa – para lo cual contó la sociedad desde el primer momento con un teatro, una biblioteca, un gabinete de lectura y un salón de juegos – pero a la vez moralizante, gracias a determinadas “secciones” existentes en el Instituto, que exponían a los ojos de los socios de manera continuada la necesidad de asumir un universo de valores quietistas, claramente burgueses, relacionados con el orden, la moderación y el ‘buen gusto’ (García Fraile 1996: 161-162).

Las enseñanzas establecidas en 1845 eran: Matemáticas, Geografía, Geometría Descriptiva, Partida Doble, Historia Natural, Italiano, Francés, Taquigrafía, Dibujo e Inglés.

2. JOSÉ LÓPEZ DE MORELLE

Entre los autores de gramáticas de italiano para españoles de este periodo centraré mi estudio en José López de Morelle, cuya obra, publicada en Madrid en 1851 tiene el título: *Arte completo de la Lengua italiana. Nuevo método para aprenderla sin necesidad de mas libros y aunque sea sin maestro*. Obra que sin duda iba destinada a sus alumnos del *Instituto Español*.

Los datos que poseemos acerca del autor nos los proporciona él mismo en la portada de su obra³: «Doctor D. José Lopez de Morelle, Socio de mérito y Catedrático de este idioma en el Instituto Español. Aprobado en ciencias físico-matemáticas, naturales, médicas e industriales, literatura, lenguas vivas, sabias y orientales, agricultura y tipografía».

En el *Prólogo* se refleja un nuevo planteamiento de la enseñanza:

Toda mi juventud empleada en diferentes estudios me ha hecho conocer que para enseñar cualquier materia, se necesita, mas que el ser profundo en ella, usar de un método natural y filosófico, que lleve al discípulo de lo conocido á lo desconocido, de lo fácil á lo difícil; pues de lo contrario, ambos perderán el tiempo, y mucho mas si el maestro no sabe descender de su puesto y colocarse en el banco del discípulo (I parte: 13).

Como es frecuente en estas obras, el autor hace una crítica de los métodos en uso o porque son excesivamente teóricos y enseñan solo a traducir o porque pecan de lo contrario, no permitiendo al alumno ni hablar ni traducir. En realidad su *Arte completo* presenta algunos puntos de contacto con obras como las de Bordas (1824, 1830, 1838 y 1847) en cuanto al planteamiento de la gramática, pero se ve influenciado también por Barinaga (1843) e indirectamente por el método de Robertson, cuando amplía la parte práctica para equilibrarla con la teórica. Ambos textos son mencionados por el mismo López de Morelle cuando, hablando de las *Obras de testo*⁴ da:

³ En todo el estudio se respeta la ortografía y la acentuación del texto original.

⁴ I parte: 213-214.

Noticia de las mejores gramáticas, diccionarios y demás libros para aprender el italiano.

Gramáticas en español.

- Nueva Gramática italiana*, explicada en español por el Abate D. Pedro Tomasi, 1779.
- Gramática italiana, simplificada y reducida á veinte lecciones* por A. Vergani, acomodada á la lengua española por D. Mariano de Rementeria y Fica.
- Nueva Gramática italiana*, explicada en español, y formada sobre los mejores autores, por S. H. Blanc. Leon y Paris, 1843.
- Curso de lengua italiana, escrito con arreglo á las bases del método de Robertson*, por D. Pedro Barinaga, 1843.
- Ultima edición de la Gramática italiana, adaptada al uso de los españoles*, por D. Luis Bordas, 1847.
- Gramática italiana y española* por D. Salvador Costanzo, 1848.

En realidad López de Morelle indica las gramáticas recientes de italiano para hispanohablantes anteriores a la suya.

A las gramáticas españolas añade varias francesas y los diccionarios que deberían servir para completar o profundizar el conocimiento del italiano:

Gramáticas en francés.

- Robello: Grammaire italienne elementaire analytique et raisonnée, suivie d'un aperçu de la versification italienne*, Paris 1843, 1 t. en 8°.
- Biagioli: Grammaire italienne*, Paris, 1837, 1 t. en 8°.
- Vergani: Grammaire italienne en XX leçons, augmentée de IV nouvelles leçons* par Moretti. Paris, 1838, 1 t. en 8°.
- Vergani: Grammaire italienne en XX leçons, augmentée de l'accent prosodique et d'un choix de vingt morceaux tirés des meilleurs prosateurs*, par Giuseppe Zirardini. Paris, 1847, 1 t. en 12°.
- Vergani: par Piranesi*. Paris, 1 t. en 12°.
- Vimercati: Cours de langues italienne, d'après le [> la] méthode Robertson*, Paris, 1846, 1 t. en 8°.
- Veneroni: Maître italienne [léase italien] ou nouvelle grammaire française et italienne mise en méthode-pratique* par M. Lauri, Paris, 1831, 1 t. en 4°.
- Veneroni: Le nouveau maître italien ou grammaire italienne*, revue par Zotti. Paris, 1844, 1 t. en 12°.
- Grammaire des grammaires italiennes* par Barberi.

Diccionarios en español.

En español solo hay uno antiguo, titulado *Vocabolario italiano, e spagnolo novamente dato in luce da Lorenzo Franciosini Fiorentino, Venezia*, 1735, con la segunda parte de español á italiano, y otro moderno de los señores Cormon y Manni. Lion, 1843, 1 t. en 16°.

Si bien el segundo debe preferirse al primero, ni uno ni otro remedian la necesidad que tenemos en España de un buen Diccionario italiano. El Sr. D. Antonio Martinez del Romero se había propuesto llenar este vacío, pero desgraciadamente hace seis años que se publicó la última entrega que solo llega á la palabra *Orticaria* de la primera parte de su excelente *Dizionario italiano-spagnuolo*.

Diccionarios en otras lenguas.

- Nuovo Dizionario portatile italiano-francese*, compendiato da quello d'Alberti per Giuseppe Martinelli. Parigi.
- Nuovo Dizionario portatile italiano-francese, coll'accento di prosodia su tutte le parole italiane*; compilato dal cavalier Briccolani. Parigi, 1837.
- Buttura: Dictionnaire general italien-français et français-italien*, par A. Renzi. Paris, 1847, 2 t. en 8°.
- Alberti: Grand Dictionnaire français-italien et italien-français*, augmentée [léase augmenté] par Ambrosoli et Sergent. Milan. 1812, 2 t. en 4°.
- Barberi: Grand Dictionnaire français-italien et italien-français*, continué et terminé par Basti et Cerati, Paris, 1839, 2 t. en 4°: ou par Ronna, 1 t. en 32°.
- Graglia: Dizionario italiano inglese ed inglese-italiano*, Paris, 1837.
- Shade: Dictionnaire allemand-italien et italien-allemand*. Leipzig.

Diccionarios de la lengua italiana.

- Dizionarii della lingua italiana dell'Accademia della Crusca: d'Alberti; da Cardinali; da Manuzzi: Padova: Livourne: Verone.
- Vocabolario universale della lingua italiana*. Napoli, 1831.
- Tommaseo: Nuovo Dizionario de' sinonimi della lingua italiana*. Firenze, 1828, 2 t. in 8°.
- Vincenzo Peretti. Vocabolario italiano*. Londra, 1829⁵.

Con todo, algunas fuentes declaradas en el texto no aparecen recogidas en estas referencias bibliográficas, como en el caso del *Tesoretto dello Studente della lingua italiana* (1842), de Sforzosi. Sin olvidar que nuestro autor sin duda tenía presente otras publicaciones con un planteamiento más práctico, las *Guías* o *manuales de conversación*, como por ejemplo *La nueva guía de la conversación en español y frances, en tres partes*, de Hamonière de 1825, o la *Guía para la conversación en español e inglés* de Emanuel del Mar de 1839, con los que encontramos puntos de contacto no tanto en los contenidos como en la organización y riqueza de algunos materiales. Aunque el inglés no parece ser una lengua de referencia para nuestro autor.

López de Morelle afirma que su trabajo es nuevo, equilibrando teoría y práctica y que está pensado para que resulte fácil incluso a personas de poca inteligencia. Va dirigido a principiantes.

En la *Introducción* dice:

Necesario es el método en toda clase de estudios, pero con especialidad en el de las lenguas; y para que sea lógico, es necesario que esté basado en la gramática, y principalmente en la parte llamada Análisis.

Como el conocimiento de la gramática es indispensable para la inteligencia de este tratado, pondré a continuación lo que de ella necesita saberse; y así el no haberla aprendido no será un obstáculo para dedicarse al estudio del idioma italiano, y aunque no estoy conforme con la clasificación gramatical adoptada hasta el día, la sigo por ser la más conocida y porque para nuestro objeto es lo mismo.

GRAMÁTICA es el arte que nos enseña á conocer una lengua para poder hablarla y escribirla según la costumbre adoptada en una nación.

⁵ El título exacto es: *Vocabolario poetico in cui si spiegano le voci ed elocuzioni proprie della poesia italiana*. No he encontrado ninguna edición publicada en 1829.

Lengua o Idioma es la reunión de todas las palabras, frases y locuciones conque espresan sus conceptos los individuos de una nación. En el lenguaje con las letras ó sonidos se forman las sílabas, y con estos las palabras, que reunidas forman la oración (I parte: 7).

Ha hecho de modo que en un solo volumen el alumno encuentre todos los instrumentos necesarios para poder llevar adelante el aprendizaje incluso autónomamente.

Se hallan reunidos en este volumen de un modo teórico, práctico, analítico y sintético, gramática, trozos de literatura y diccionario para traducirlos: resta, pues, decir que en cuanto á las reglas y ejercicios de composición italiana, solo doy los precisos; porque lo mas útil y necesario es saber traducir, y en este caso el conocimiento e imitación de los buenos escritores [co]mo Tasso, Metastasio, Dante, Petrarca ect. ect. es el mejor maestro (I parte: 14).

Insiste pues en la importancia de la traducción para el aprendizaje de un idioma y esta sobre todo se basa en los ejercicios sobre los textos clásicos.

La obra está dividida en dos partes⁶:

Parte Primera⁷. Teorico-Practica, Gramatica (Cap. I: Prosodia; Cap. II: Análisis; Cap. III: Sintaxis; Cap. IV: Ortografía; Cap. V: Apéndice);

Parte Segunda⁸. Practica, Ejercicios, Trozos de literatura, Diccionario. (Cap. I: Ejercicios de lectura, análisis y traducción; Cap. II: Ejercicios de composición y escritura italiana; Cap. III: Trozos de literatura italiana, Prosa; Cap. IV: Trozos de literatura italiana, Poesías; Cap.V: Diccionario que comprende todas las palabras de los trozos anteriores).

Las actividades en las que insiste el autor son el *estudio*, la *repetición* y el *ejercicio*:

Al que no sepa gramática, le es enteramente indispensable que se haga cargo de la Introduccion, porque es la base fundamental para aprender una lengua: mas en esto como en todo lo demás no hay necesidad de fatigar la memoria, pues la continua repetición y aplicación de las reglas hará que naturalmente se queden grabadas en ella (I parte: 5).

3. TRATAMIENTO DEL LÉXICO

Como se declara en el título de mi trabajo, me concentraré en el tratamiento del léxico en esta obra. Concretamente en el Capítulo V, *Apéndice*, de la Primera parte que comprende: *Voces poéticas más usuales*, *Modismos o italianismos*, *Expresiones familiares*, *Refranes*, *Verbos más usuales* y *Nombres más usuales* y en la Segunda parte, en el Capítulo I, el ejercicio sexto con los ‘vocabularios’ para traducir las anécdotas; en el Capítulo II el *Vocabulario del ejercicio de composición y escritura italiana* y en el Capítulo V *Diccionario que comprende todas las voces de los trozos anteriores*.

Dado que el autor insiste en la memorización de reglas y de palabras apoyándose en la repetición, gran parte de las palabras traducidas que encontramos en las cuatro partes

⁶ Cada una de las partes tiene independiente la numeración de las páginas, por lo que se indicará siempre I/II parte.

⁷ 216 pp.

⁸ 288 pp.

de la Gramática se dan por asimiladas y no son recogidas en las diferentes listas. Como hemos señalado anteriormente el autor declara: «para enseñar cualquier materia, se necesita [...] usar de un método natural y filosófico que lleve al discípulo de lo conocido á lo desconocido, de lo fácil á lo difícil». Por esta razón no debemos analizar los materiales contenidos en el texto en orden progresivo, porque el autor prevé que el alumno, antes de llegar a las últimas páginas de la Primera parte, haya hecho los primeros ejercicios de la Segunda parte.

Me limito a analizar algunos ejemplos de la letra A de los diferentes Vocabularios recogidos para los ejercicios.

3.1. «II parte, Capitolo Primero. Ejercicios de lectura, análisis y traducción. Sesto ejercicio»⁹

Se trata de una serie de anécdotas tomadas, como lo declara el mismo autor, del *Tesoretto dello Studente della lingua italiana*, de Sforzosi. Inspirándose en este manual que presenta solo una serie de notas a pie de página para facilitar la traducción al francés, nuestro autor introduce el análisis gramatical. En el 2º ejercicio: Análisis de adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones y partículas; en el 3º: Análisis del artículo, contracciones y declinaciones de los nombres; en el 4º: Variaciones de los nombres, adjetivos y pronombres; en el 5º: Análisis de los verbos y participios regulares, irregulares y defectivos y a continuación el vocabulario, del que me ocuparé más adelante, para hacer los ejercicios de traducción. Nuestro autor modifica el orden de presentación de los textos seleccionándolos por su extensión, mientras Sforzosi los da con un orden de dificultad progresiva. Siguiendo a Sforzosi, López de Morelle da indicaciones para facilitar la lectura especificando el diferente uso de los acentos grave y agudo: «La presente colección de anécdotas [...] la presento escrita con el acento grave en las palabras que así lo requieren, y con el agudo en todas las demás, excepto las monosílabas, con lo que se facilita mucho la lectura» (II parte, p. 3). También en los cinco primeros ejercicios del *Vocabulario para traducir las anécdotas* se señala gráficamente la sílaba tónica para facilitar la lectura.

3.1.1. *Vocabularios por páginas para traducir las anécdotas*¹⁰

De la página 4

Aggiungere o *aggiugnere*, añadir.
Amico, amigo.
Ammalato, enfermo.
Animare, animar.
Anno, año.
Augurio, predicción, deseo.

De la página 6

Accostare, acercar.
Allorquando, prep. *allorche*.
Ammirare, admirar.
Andare, ir.
Ánima, alma.
Antichità, antigüedad.
Argúzia, agudeza.
Ásino, asno.
Attempato, a, anciano, a
Avvenire, tiempo venidero, sucesivo

⁹ II parte: 29-41. Se mantiene la ortografía del texto original.

¹⁰ La lengua meta es el español.

De la página 9

Accádere, suceder.
Accéndere, encender.
Accógersi, reparar, advertir.
Accórrere, acudir.
Accuráto, a, cuidadoso, a, diligente.
Affáre, negocio, ocupacion.
Agitáre, agitar.
Annunziáre, avisar.
Appetító, hambre.
Appicáre, colgar, agarrar.
Arcángelo, arcangel.
Atténto, atento.
Avvezzáre, acostumbrar.

De la página 10

Accettar, aceptar.
Adescare, incitar.
Agiato, acomodado.
Arringare, arengar.
Avversario, contrario.

De la página 11

Affrettare, apresurar.
Angolo, ángulo.
Aspetto, semblante.
Astuzia, astucia.

De la página 12

Addietro, adv. detrás.
Affamare, tener hambre.
Aggradire, agradar.
Ammettere, admitir.
Appartamento, aposento.
Aprire, abrir.
Attonito, aturdido, atónico.
Avviarsi, encaminarse.
Avidamente, con ansia.

De la página 13

Acqua, agua.
Adamo, Adam.
Amministrare, administrar.
Appicare, unir, juntar.
Apprire(léase *Aprire*), abrir.
Avvedere, reparar.

De la página 14

Accertare, asegurar.
Accusare, acusar.
Ajutare, ayudar.
Arrischiare, arriesgar.
Attenzione, atención.

De la página 15

Abbandonare, abandonar.
Accennare, señalar, espresar.
Accostare, acercar.
Acquistare, adquirir.
Allegramente, alegremente.
Andare, ir.
Aspettare, aguardar.
Assenza, ausencia.
Atroce, cruel.
Avvelenare, envenenar.
Avviarsi, encaminarse.

De la página 16

Accumulare, juntar, reunir.
Afferrare, coger, agarrar.
Affrettare, apresurarse.
Aprire, abrir.
Arrestare, detener.
Assisi de *assedere*, estar sentado.
Atterrare, derribar.
Attraversare, atravesar.

De la página 17

Accettare, aceptar.
Antipasto, entrada.
Aspettare, aguardar.

De la página 18

Accompagnare, acompañar.
Allegare, alegar.
Andare, ir.
Applaudire, aplaudir.
Arguto, a agudo, a.

Se repiten poquisimas formas: *Accostare* (1), *andare* (2), *aprire* (2). No son tampoco numerosas las entradas que presentan en la lengua meta más de un término. En algunos casos se trata de sinónimos, como, por ejemplo, en *Afferrare*, coger, agarrar; *Accógersi*, reparar, advertir; *Accumulare*, juntar, reunir; *Accurato*, a, cuidadoso, a, diligente; *Affàre*, negocio, ocupacion; *Avvenire*, tiempo venidero, sucesivo. En otras ocasiones se trata de matices o diferencias semánticas como, por ejemplo, en *Accennare*, señalar, espresar; *Attonito*, aturdido, atónito. Se dan dos variantes ortográficas: *appicare* y *appicare* que presentan significados muy diferentes pero que en realidad son variantes semánticas del lema *appicare*: 1. unir, juntar. 2. Colgar, agarrar¹¹.

3.1.2. Anàlisi del lèxic del sexto ejercicio vs el “Diccionario”

Pasamos a analizar el léxico del Sexto ejercicio, esta vez comparado con el *Diccionario*¹² recogido en el Capitulo V de la II parte: El tratamiento dado a las entradas resulta:

1. Igual (=) en el caso de: *Accompagnare*, *accostare*¹³, *accusare*, *acqua*, *Adamo*, *addietro*, *aggiungere*, *aggiungere*, *amico*, *ammalato*, *amministratore*, *ammirare*, *anima*, *anno*.

2. No recogido por el *Diccionario*: *accadere*, *accogersi*, *accumulare*, *accurato*, *adescare*, *aggradire*, *agiato*, *alchimista*, *allegare*, *allegorico*, *allegramente*, *ammettere*, *antichità*, *appartamento*, *appicare*, *arcangelo*, *arguto*, *arguzia*, *arringare*, *arrischiare*, *ascoltatore*, *asino*, *assenza*, *astuzia*, *atterrare*, *attraversare*. En el caso de *affamare* el *Diccionario* recoge el participio *affamato*. Mientras con *assisi* de *assedere*, el *Diccionario* presenta el infinitivo en la forma reflexiva *assidersi*. También en el caso de *augurio*, predicción, deseo, el *Diccionario* recoge el infinitivo *augurare*, desear, pronosticar.

3. Con cambios o ampliaciones en el *Diccionario*¹⁴: Los casos más frecuentes son los de ampliación, como por ejemplo: *Accendere*, encender. *Dicc.*: encender, inflamar; *Accertare*, asegurar. *Dicc.*: acertar, asegurar; *Accettare* (léase *Accettare*), aceptar. *Dicc.*: *Accettare*. Aceptar, admitir; *Accorrere*, acudir. *Dicc.*: acudir, correr mucho, ayudar; *Acquistare*, adquirir. *Dicc.*: adquirir, conquistar; *Affàre*, negocio, ocupacion. *Dicc.*: asunto, negocio; *Affrettare*, apresurar. *Dicc.*: Apresurar, precipitar; *Agitare*, agitar. *Dicc.*: mover, alterar, agitar; *Ajutare*, ayudar. *Dicc.*: Ayudar, socorrer; *Andare*, ir. *Dicc.*: andar, ir; *Angolo*, ángulo. *Dicc.*: ángulo, pico; *Animare*, animar. *Dicc.*: animar, incitar; *Appetito*, hambre. *Dicc.*: hambre, antojo; *Applaudire*, aplaudir. *Dicc.*: aplaudir, felicitar; *Aprire*, abrir. *Dicc.*: abrir, manifestar; *Aspettare*, aguardar. *Dicc.*: aguardar, esperar; *Aspetto*, semblante. *Dicc.*: aspecto, traza, semblante; *Atroce*, cruel. *Dicc.*: atroz, cruel; *Attempato*, a, anciano, a *Dicc.*: anciano, de edad abanzada [avanzada]; *Attento*, atento. *Dicc.*: atento, cuidadoso, cumplido; *Attenzione*, atención. *Dicc.*: atención, cuidado; *Avvedere*, reparar. *Dicc.*: reparar, advertir; *Avvenire*, tiempo venidero, sucesivo. *Dicc.*: el porvenir, lo venidero; *Avversario*, contrario. *Dicc.*: adversario, contrario; *Avvezzare*, acostumbrar. *Dicc.*: [h]abituarse, acostumbrar.

¹¹ El *GDLI* registra la forma *appicare* recogiendo todos los significados y anota que *apicare* es una forma antigua. La forma *appicare* de López de Morelle se deberá a confusión o a errata.

¹² La lengua meta es el español.

¹³ El *Diccionario* recoge la forma reflexiva.

¹⁴ Se introduce el lema del *Diccionario* cuando hay alguna variación.

Son más limitados los casos en los que hay un cambio, como por ejemplo: *Abbandonare*, abandonar. *Dizionario*: desamparar; *Afferrare*, coger, agarrar. *Dicc*: empuñar, coger; *Annunziare*, avisar. *Dicc.*: anunciar; *Appicare*, unir, juntar. *Dicc.*: ahorcar, colgar; *Arrestare*, detener. *Dicc.*: arrestar, prender; *Attonito*, aturdido, atónito. *Dicc.*: sorprendido, pasmado, admirado; *Avàro*, avaro. *Dicc.*: avaricioso, deseoso.

Se da un caso de ampliación con cambio: *Accennare*, señalar, espresar. *Dicc.*: señalar, manifestar, hacer señas.

3.2. «Segunda parte. Cap. II. Composizione y escritura italiana»¹⁵

En este capítulo López de Morelle nos explica de qué forma se debe utilizar el ejercicio que está introduciendo. Se trata de una traducción castellana del autor, de la novela de Soave, *La vedova ammalata*, que nos presenta en versión original en el Capítulo III, *Trozos de literatura italiana*¹⁶, como primer texto en prosa.

Siendo el mejor medio para aprender a componer, hablar y escribir una lengua estraña el trato frecuente con los naturales, y en su defecto, la continua traducción y aplicación en ella de las reglas de gramática, esto debe ser la base para dar principio à la composición y escritura italiana, aquí es donde mas se necesita la ayuda del maestro, pero suple su falta el presente ejercicio, traducción de la primera novela del capítulo tercero, que el estudioso prolongará cuanto guste sin mas que escribir la traducción de cualquier otra y una lista de sus significados, para que considerándola como un trozo de español pase à componerle y escribirle en italiano, y comparándola despues con el original, este le haga ver y corrija las faltas que haya podido cometer en concordancias, régimen, construcción, modismos propios de la lengua, ortografía etc., al mismo tiempo que se perfecciona en la traducción (II parte: 42).

En el fondo del texto en español introduce el vocabulario del mismo, que considera necesario para poder traducirlo de nuevo al italiano. A un vocabulario de ese tipo lo denomina 'lista de sus significados'.

3.2.1. «Vocabulario»¹⁷

Se trata de lemas que presentan una sola correspondencia italiana, excepto en el caso de *arrancar*, *staccare*, *trarre*. Se procedió a analizar el tratamiento dado en el *Dizionario* a la correspondencia italiana del lema español.

El tratamiento dado a las entradas resulta:

1. Igual (=): *abatimiento*, *abrazar*, *acercarse*, *acompanar*, *al pié*, *amigo*, *andar*, *ir*, *año*, *aquel*, *aquí*, *asignar*.

¹⁵ Dado que se parte de un texto en español, la lengua meta es el italiano.

¹⁶ En el Capítulo III López de Morelle antologiza una serie de fragmentos en prosa de Soave, Bramieri, Anónimo, Vergani y Martelli (prosa), que, unidos a los textos en versos de los que hablaré más adelante, están estrechamente relacionados con el *Dizionario* final.

¹⁷ II parte: 45-46.

2. No recogido por el *Diccionario: Al momento*, a momenti¹⁸; *Al pasar*, *pasando* o *mientras pasaba*, *mentre passava*, *animar*, *far cuore*, *far coraggio*.

3. Con cambios o ampliaciones en el *Diccionario*:

Los casos más frecuentes, también en este caso son los de ampliación: *Ademan*, *atto*. *Dicc.: 1. atto*: acto, ademan; *Afflicion*, *afflizione*. *Dicc.: 1. afflizione*: dolor, aflicion; *Abora*, *presentemente*. *Dicc.: 1. presentemente*: ahora, al presente; *Aire*, *aria*. *Dicc.: 1. aria*: aire, porte; *Alabanza*, *lode*. *Dicc.: 1. lode*: elogio, alabanza, merito, virtud; *Alejarse*, *allontanare*. *Dicc.: 1. allontanare*: alejar, apartar, separar; *Algun*, *o*, *a*, *qualche*, *poco*, *a*. *Dicc.: 1. qualche*: alguien, alguno, cualquiera; *1. poco*: poco; *Aliento*, *respiro*. *Dicc.: 1. respiro*: aliento, respiración; *Al lado*, *accanto*. *Dicc.: 1. accanto*: cerca, al lado; *Al mismo tiempo*, *insieme*. *Dicc.: 1. insieme*: al mismo tiempo, juntamente, unidamente; *Animo*, *animo*. *Dicc.: 1. animo*: espíritu, ánimo; *Arrabal*, *sobborgo*. *Dicc.: 1. sobborgo*: arrabal, barrio; *Augusto*, *augusto*. *Dicc.: 1. agosto*: agosto, venerable; *Ayudar*, *assistere*. *Dicc.: 1. assistere*: proteger, ayudar, asistir.

Son también abundantes los casos en los que se amplía y se dan cambios semánticos: *Adquirir*, *acquistare*. *Dicc.: 1. acquistare*: adquirir, conquistar; *Aliviar*, *sollevare*. *Dicc.: 1. sollevare*: aliviar, socorrer, consolar, elevar, levantar, inquietar, sublevar, turbar; *Alli*, *ne*. *Dicc.: 1. ne*: aquí, allí, *Anteriormente*, *altronde*. *Dicc.: 1. altronde*: por otra parte, anteriormente; *Arrancar*, *staccare*, *trarre*. *Dicc.: 1. staccare*: separar, soltar, desatar; *1. trarre*: traer, extraer, tirar, sacar, arrancar, escalar, arrojar, echar, pasar, conducir, llevar; *Arruinar*, *rovinare*. *Dicc.: 1. rovinare*: arruinar, asolar, perderse; *Arte*, *arte*. *Dicc.: 1. arte*: arte, profesión. *Así*, *così*. *Dicc.: 1. così*: tan, como, así, así como, ojalá, como tal; *Atacar*, *sorprendere*. *Dicc.: 1. sorprendere*: sorprender, sobrecojer; *Atónito*, *attonito*. *Dicc.: 1. attonito*: sorprendido, pasmado, admirado.

Menos frecuentes los cambios: *Abandono*, *desolazione*. *Dicc.: 1. desolazione*: desolacion, ruina, destruccion, desconsuelo; *Acallar*, *confortare*. *Dicc.: 1. confortare*: animar, alentar, consolar, reanimar; *Acogida*, *ricovero*. *Dicc.: 1. ricovero*: asilo, refugio; *Adelante*, *appresso*. *Dicc.: 1. Appresso*, *adv.* y *pr.* despues, junto, cerca, en adelante, al lado; *Agradable*, *dolce*. *Dicc.: 1. dolce*: dulce, adorable; *Aplacar*, *chetare*. *Dicc.: 1. chetare*: calmar, mitigar, apaciguar.

4. CAPITULO V DE LA PRIMERA PARTE

Siempre en relación con la Composición y escritura italiana y para que se cumpla lo que el autor dice en la Advertencia:

podrá ya empezarse la traducción libre ó de sentido, que es la verdadera, pues ya no es verter palabras como en la literal, sino pensamientos, espresandolos, si puede ser, con las mismas palabras, y en todo caso con la misma fuerza y energia del original; para lo que se necesita *propiedad*¹⁹, que es usar de palabras que denoten bien la idea; *exactitud*, que es no decir mas ni menos, y *pureza* que es usar las palabras castizas o propias de nuestra lengua. Por medio de los artículos tercero, cuarto y quinto de la primera parte y los ejercicios del capitulo segundo de la segunda, se dará principio á la composición y escritura italiana; pero como con la continua traducción no solo se forma caudal de voces, sino que se llega a conocer el genio, giros y modos de espresarse en ambas lenguas, de esta comparación resultará que naturalmente podrá ya hablarse.

¹⁸ Traducción errónea.

¹⁹ *Propiedad*, *exactitud*, *purezza*, la cursiva es mía.

resultan muy útiles los materiales del Capítulo V de la Primera parte, donde el autor de nuevo combina el español y el italiano como lengua meta. No están estrechamente relacionados con los ejercicios y traducciones recogidos en la segunda parte. Son materiales de apoyo que en gran parte reflejan la lengua hablada.

Se trata de los «Modismos o italianismos» (italiano-español), «Expresiones familiares» (español-italiano), «Refranes» (italiano-español), «Verbos más usuales» (español-italiano) y «Nombres más usuales» (español-italiano).

El autor, vista la importancia que le da a la traducción, es consciente de las dificultades que se encuentran al tener que traducir un modismo o un refrán sin que se pierda el sentido. Por esta razón destina a estos mucho espacio si lo comparamos con otras gramáticas, acercándose al número contenido en los *Manuales de conversación*.

4.1. «Modismos o italianismos»

Los *Modismos o italianismos*²⁰ recogidos por López de Morelle son más de 400²¹. Esta denominación encuentra un antecedente en el *Curso de Lengua Italiana, escrito con arreglo a las bases del método de Mr. Robertson*, de Pedro Barinaga:

De los italianismos.

Cada lengua tiene palabras y locuciones que le son propias, y que sin estar, muchas veces, sujetas á reglas generales, se hallan consagradas por el uso en términos de ser una falta de lenguaje el no emplearlas en su respectivo caso. Estas locuciones son las que en general se llaman *idiotismos*, y aplicadas á cada lengua en particular *italianismos*, *hispanismos*, *galicismos*, etc. Su número es muy considerable en la mayor parte de las lenguas, y sería muy difícil presentar un catálogo completo de ellas en cualquiera; no es, pues, nuestro ánimo ofrecer aquí la lista de todos los italianismos que pueden usarse, pero creemos que puede ser útil á los que aprenden, tener reunidos los más usuales y los que más se separan de la locución española, tanto porque leyéndolos muchas veces vendrán á fijarse en la memoria y se podrán aplicar cuando sea necesario, como porque podrá acudirse á la lista cuando se oiga ó lea alguna locución de las comprendidas en ella, cuya significación no se tenga bien presente (1843: 323)²².

El autor sin duda se ha esforzado por encontrar un correspondiente español que conservara la oralidad, aunque no siempre algunas expresiones registradas por López de Morelle como modismos se pueden clasificar como tales. En más de un caso se trata de expresiones polirremáticas que están registradas exclusivamente por Pedro Barinaga (1843, BAR) o Luis Bordas (1847, BOR).

Con algunos verbos de uso frecuente, como *andare, avere, dare, essere, fare, mangiare, mandare, mettere, sapere, stare, tenere y venire*, la entrada está más articulada.

Se ha controlado su registro al menos en dos de las obras lexicográficas italianas que el autor indica como consultadas, para constatar si la traducción dada por nuestro autor es correcta. La selección de modismos hecha por el autor refleja la frecuencia de uso

²⁰ I parte: 159-164.

²¹ En el Apéndice I se recogen todos los modismos presentes en el *Arte*, respetando el orden dado por el autor. Además se indican las obras lexicográficas que los recogen con la correspondiente explicación.

²² Otros gramáticos recogen algunas como “expresiones adverbiales”

pero también recoge aquellos casos en los que una traducción literal habría llevado al alumno a hacer errores.

Presentaremos solo algunos casos teniendo en cuenta:

1. La traducción al español con la expresión idiomática correspondiente:

- A lira e soldo, *a escote, aprorrata*. El VLI-ST recoge: «A *lira e soldo*, per rata – *pagare a lira e soldo*, pagare ognuno la sua porzione – *andare o stare a lira e soldo*, concorrere ai conti per rata sopra la massa del credito». MAN: «a *lira e soldo*, si dice ancora del pagare ognuno la sua porzione in occasione di convito o d'altro».
- Andare a la gatta pel lardo, *ir al hospital por mantas*. CAR recoge: «*Andare alla gatta pel lardo*, vale Andare a ricercare uno di cosa, la quale, oltre al mancargli, piaccia a lui smisuratamente o pure avendola ne sia avarissimo». CC: =. BOR: «*Andare alla gatta pel lardo*, ir al hospital por mantas. *ref.* que se usa para explicar que otro no dará lo que mas aprecia ó mas falta le hace».
- Cercar cinque piedi al montone, *buscar tres pies al gato*. MAN recoge: «*Voler trovare il quinto piede al montone*, proverbio che vale Non contentarsi del convenevole o Mettere difficoltà dove ella non è».
- Essere col capo nella fossa, *estar con un pie en la sepultura*. MAN recoge: «Vale essere vicino alla morte».
- Il segreto delle sette comari, *el secreto à voces*. GDLI recoge s. v. *Comare*: «*El secreto della comare*: che tutti conoscono, perché è stato rivelato parlando con leggerezza».
- In meno che non balena, *en un abrir y cerrar de ojos*. Expresión dantesca (*Infierno*, XXII 24) recogida por la Crusca IV.
- Parlar sconsideratamente, *hablar á tontas y á locas*. BOR =.
- Rimanere in gonna, *quedar en camisa*. MAN recoge: «*Rimanere in camicia* figuratamente vale Restar privo di ogni avere».
- Rimettere un bandito, *levantar el destierro*. *Panlessico* recoge s. v. *Bandito*: «*Rimettere un bandito* = Farlo assolvere dalla condanna di esilio».
- Veder la luna nel pozzo, *creer que los burros vuelan*. VLI-ST recoge: «*mostrar la luna nel pozzo*, dare ad intendere una cosa per un'altra». MAN: s. v. *Luna*: «*Veder la luna nel pozzo* si dice d'uno sciocco che crede ogni cosa».
- Vendere ó comprare gatta in sacco, *vender ó comprar gato por liebre*. MAN recoge: «*Vendere o comprare gatta in sacco* vale Dare o Dire altrui una cosa per un'altra, senza che e' possa prima chiarirsi di quel che sia». En español significa 'enganar' o 'ser enganado'.

2. Paràfrasis:

- *Andare a più non posso*, correr de escape. BOR recoge: «à todo correr. *Andare a più non posso*».
- *Avere il cervello a partito*, saber cada uno lo que se hace. MAN recoge: «aver senno, saper quello che si fa».
- *Avere il cuore nello zucchero o nelle viole*, estar contento. TB recoge: «*Avere il cuore nello zucchero*, Essere allegro e contento». Crusca IV registra: «*Stare col cuore nel zucchero*, Vivere contento».

- *Cader ó cascar di collo*, caer en desgracia. MAN recoge: «*Cadere o cascar di collo* ad alcuno vale figuratamente Venirgli in disgrazia».
- *Dare la commissione libera*, dar amplias facultades. *Panlessico* recoge s.v. *Commissione*: «*Dar la commissione libera*: Fu detto il rimettere nell'arbitrio del generale o comandante il venire o no a giornata, l'accamparsi in questa o quella posizione, ec. *Machiavelli*».
- *Dir per burla*, hablar en chanza. MAN recoge: «*Fare o dire checchessia per burla* o *da burla*, vale *Farla* o *Dirla* per ischerzo».
- *Essere a mal termine*, hallarse en mala posición. *Panlessico* recoge s. v. *Parato*: «*Mal parato*: *Chè in mal termine* o *mal partito* od anche *Mal in ordine*, *Mal provveduto*. S. v. *Condurre*: *Condurre male* = *Essere a mal termine*».
- *Fregola di martello*, celos. VLI-ST recoge: «*dar martello*, dar motivo di gelosia». MAN registra: «*Fregola* per *Voglia*, *Appetito* intenso, *uzzolo*. *Martello* lo diciamo per *Gelosia* e talvolta per lo furore cagionato da essa gelosia o da altra veemente passione». *Panlessico*: s. v. *Fregola*: «*Fregola di martello* = *Gelosia*. Modo basso».
- *Guarda la gamba*, no te fies, ojo alerta. MAN recoge: «*Guardar la gamba* vale *Non ti arrischiare*, *Abbi l'occhio*».
- *Mettere da canto*, ahorrar. MAN recoge s. v. *Canto*: «*Mettere da canto*, vale *Fare avanzi*, *avanzarsi nell'aver*».
- *Tagliarsi l'agno*, tomar una pronta resolución. MAN recoge: «*Proverbialmente Tagliarsi l'agno* cioè in cosa malagevole vale *Far animosa risoluzione*».

3. Modismos difíciles de entender con la traducción literal²³:

- *Scribere [léase scrivere] uno alla banca*, enganchar á uno en el ejército. VLI-ST registra s. v. *banca*: «*duogo* dove si da la paga a' soldati». MAN recoge: «*Scrivere uno alla banca* vale *Arrolarlo per soldato*».
- *Tirare il callesso*, servir de tercero. MAN registra s. v. *Calesso*: «*Tirare il calesso* vale *Fare il ruffiano*, modo basso».
- *Tirare la berretta sugli occhi*, quitarse la vergüenza. *Panlessico* recoge s. v. *Berretta*: «*Tirarsi la berretta sugli occhi* = *Depor la vergogna*, *i riguardi*».
- *Togliere moglie*, casarse. VLI-ST recoge: «*torre moglie*, *ammogliarsi*». MAN registra: «*Menar moglie*, *Pigliar*, *Tor moglie* valgono *Congiungersi in matrimonio con una donna*, *Ammogliarsi*».

4. Pérdida o cambio de matización en español:

- *Andare aperto*, proceder con sinceridad. *Panlessico* recoge: «*Andare aperto*. V. *andare schietto* = *Procedere con ingenuità*».
- *Cascarsi il fiato*, tener miedo. BAR =. MAN registra: «*Cascare il fiato*, *le braccia* o simili vale *Perdersi d'animo*, *rimanere sbalordito*».
- *Dormire a chius'occhi*, dormir á pierna suelta. MAN recoge: «*Figuratamente* vale *Star quieto e sicuro*». Lissoni =. En español significa 'dormir profundamente'.

²³ Algunos de los modismos analizados en otros apartados se podrían incluir también en este.

- *Ugnere ó sbattere il dente*, comer. VLI-ST registra: «*Ugnere il grifo o il dente*, mangiare e specialmente mangiar del buono». MAN: «*Ugnere il grifo o il dente* figuratamente vale Mangiare e più particolarmente Mangiare del buono».

- *Vendere ó comprare gatta in sacco*, vender ó comprar gato por liebre. MAN recoge: «*Vendere o comprare gatta in sacco* vale Dare o Dire altrui una cosa per un'altra, senza che e' possa prima chiarirsi di quel che sia». En español significa 'enganar' o 'ser enganado'.

5. Error en la traducción:

- *Fermare il viso, hacer cara*. MAN recoge: «*Fermare il viso* vale Far faccia tosta, Non si commuovere». *Autoridades* recoge s. v. *cara*: «*Hacer cara* a alguna cosa. Metaphoricamente vale admitirla; y con especialidad se dice de la cosa con que se convida». *Terreros* registra s. v. *cara*: «*Hacer cara a alguno*, esperarle, oponerse; *hacer cara a alguna cosa*, aceptarla, admitirla».

- *Inciampar nelle cialde*, ahogarse en un vaso de agua. MAN recoge: «*Inciampar nelle cialde* o simili si dice altresì di vecchio che mal si regge sulle gambe». *Autoridades* recoge s. v. *agua*: «*Abogarse en poca agua*, Phrase que se dice del que se congoja y aflige con pequeña causa».

- *Lavorare di mani*, dar mogicones, aranzos. MAN recoge: «*Lavorar di mano* figuratamente vale Rubare».

- *Le giovinette debbono star nelle sue*, las jóvenes deber ser modestas. BAR registra: «una giovinetta ben educata deve *star nelle sue*. una jóven bien educada debe *ser sempre modesta*». MAN recoge: «*Stare sulle sue* lo stesso che *Stare all'erta*, *Stare in cervello*, *Stare in sulle sue* talora vale Badare a sé o ai fatti proprii».

- *Levarsi i moscherini del naso*, no sufrir ancas de nadie. VLI-ST registra: «*venir il moscherino al naso*, adirarsi». MAN recoge: «*Levarsi i moscherini dal naso* figuratamente vale Lasciarsi fare ingiuria». *Autoridades* recoge s. v. *anca*: «No sufrir ancas, metaphoricamente se dice quando una cosa es tan corta que no puede alcanzar mas de á lo que esta destinada: lo que mas regularmente se entiende de las cosas de comer, y en particular de la olla, ó puchero que uno tiene para su preciso sustento y de su familia».

- *Mandare a fuoco e fiamma*, talar, asolar. MAN recoge s. v. *Fiamma*: «*Mettere, Mandare, Andare* o simili *a fuoco e fiamma* si dice del Mandare, Andare eccetera in conquasso, in subita perdizione».

6. Expresiones recogidas solo por Barinaga o Bordas:

- *Avere del matto*, tener vena de loco. BAR =.

- *Avere tutto il fare di*, tener el mismo genio que. BAR =.

- *Bella è ma non mi va*, es hermosa pero no me gusta. BAR =.

- *Nasca quel che sa nascere*, suceda lo que sucediere. BAR =.

- *Ne faremo senza*, nos pasaremos sin ello. BAR =.

- *Non crederete quel che sono per dirvi*, no creerá V. lo que voy à decir. BAR =.

- *Non se la dice con nessuno*, no se familiariza con nadie. BAR =.

- *Parlar sconsideratamente*, hablar á tontas y á locas. BOR =.

4.2. «Espressiones familiares»²⁴

Bajo este título el autor recoge 120 expresiones en español para saludar, despedirse y fórmulas habituales para preguntar, rogar, agradecer, ofrecer, dudar, afirmar, negar etc. Y un diálogo no presentado como tal sobre el estudio de la lengua italiana. No hay un orden de presentación temático. A cada una de estas expresiones les sigue la traducción italiana que no siempre resulta correcta o es insólita: «*Como os llamais?* = Qual siete al nome?»; «*No se por donde empezar esta obra* = Non trovo verso a far questo lavoro»; «*Son cerca de las dos, las dos menos cuarto o los tres cuartos para las dos* = Sono due ore le prime o le due meno un quarto».

En otros casos la traducción no es precisa porque introduce matizaciones diferentes: «*Se habla de esto* = Si bucina²⁵ di ciò»; «*Servidor de V. caballero, muy bien* = Ben trovato signore, sto benino»; «*Es verdad* = È verissimo». En algunos casos se puede considerar libre: «*Solo puedo hablar lo que se de memoria* = Ho potuto dire alcune parole che so a memoria»; «*Dios lo quiera* = Fa Dio ó Faccia Dio»; «*Es imposible* = Ci vuol altro»; y en otros es parcial: «*Que si fue, que si vino, que si tornó, que si volvió* = L'ando, la stete».

Pero en la mayoría de las ocasiones son correctas y con soluciones muy interesantes que reflejan sin duda la lengua hablada: «*Puedo contar con V.?* = Posso compromettermi²⁶ di lei?»; «*Dios nos libre o guarde* = Salmisia²⁷»; «*Que si patatin, que si patatan* = Cesti²⁸ e canestri»; «*Poco a poco* = Bel bello²⁹»; «*Vamonos de campo* = Andiamo alle merie³⁰»; «*Con permiso de V., con su licencia* = Salva una grazia³¹»; «*Me voy, hasta luego, hasta otro dia* = Ci vado, arrivederci, A bel agio³²»; «*Vaya V. enhoramala* = Andate in malora ó in malorcia³³».

4.3. «Refranes»³⁴

También en el caso de los refranes López de Morelle ofrece una rica muestra. Recoge más de cien (108)³⁵ que he numerado para facilitar la referencia en el texto. Como en el caso de los modismos, trata de dar la paremia correspondiente en español y, en algunos casos, da más de una variante o sinónimo. En cuanto a las paremias recogidas nuestro autor eligió representar un número de categorías muy amplio, 76, según la clasificación de Sevilla - Cantera (2008). Las que tiene mayor representación son Apariencias y

²⁴ II parte: 164-167.

²⁵ En este caso introduce una connotación negativa al utilizar el verbo *bucinare* que el *GDLI*, s. v. *buccinare* define: «Propalare, divulgare (voci, dicerie), dire un segreto, far correre voce, andar dicendo in giro, sussurrare, mormorare, andaré insinuando».

²⁶ El *GDLI*, s. v. *compromettere* registra: «Rifl. Impegnarsi apertamente, prendere posizione, assumere le proprie responsabilità; Rifl. Disus. Fare assegnamento, essere sicuro, fidarsi».

²⁷ El *GDLI* registra *Salmista* o *Sal mi sia*. «Inter. Tosc. Come scongiuro contro la disgrazia, il malanno o i guai di cui si sta parlando ed equivale a 'Dio me ne scampi'».

²⁸ El *GDLI*, s. v. *cesto'*. «5 Locuz. *Cesti e canestri*: a indicare il dire ora una cosa, ora un'altra senza concludere».

²⁹ El *GDLI*, s. v. *bello*: «Avv. *Bel bello*: adagio, piano piano, lentamente, lemme lemme; con cautela, con circospezione, senza recar disturbo o fastidio».

³⁰ El *GDLI*, s. v. *meria*: «3. Locuz. *Andare alla meria* o *alle merie*: recarsi per svago in luoghi ridenti e freschi; uscire in comitiva in campagna a godere l'aria buona».

³¹ El *GDLI*, s. v. *grazia*: «24. *Salva la grazia* di qualcuno: con sua pace, senza che ne provi imbarazzo o inquietudine».

³² El *GDLI*, s. v. *bello*: «a *bel agio*: agevolmente, comodamente, senza fatica».

³³ El *GDLI*, s. v. *malorcia*: «Alterazione eufemistica di *malora*».

³⁴ I parte: 167-170.

³⁵ En el Apéndice II están recogidas todas las paremias, conservando el orden dado por el autor y numeradas.

Compañías con 7 paremias, a estas le siguen Conformismo y Esfuerzo (6); Peligro (5); Conocimiento, Proporción, Seguridad y Tiempo (4); Bienes, Desgracia, Hambre, Influencia, Negocios y Oportunidad (3). Las restantes categorías se distribuyen entre 1 y 2 paremias.

Se procede a controlar su registro en el caso de la lengua italiana en los *Diccionarios* de la Crusca y la *Raccolta di proverbi toscani*, de Giusti y, si no resulta recogido en uno de estos se consulta la *Frasologia italiana* de Lissoni (1836). En general, si no están registrados por ninguna de dichas obras, se indica otra obra lexicográfica que pueda haber sido consultada por nuestro autor. Para las paremias españolas se parte del *Refranero multilingue* del Centro Virtual Cervantes (CVC) con el apoyo de otros dos repertorios, el *Diccionario de refranes*, de Campos-Barella (1996) y *1001 refranes españoles*, de Sevilla-Cantera (2008). Cuando la paremia no está registrada al menos por dos de estos repertorios, se procede a indicar otra obra que la recoja.

Paremias italianas:

Se constata que la Crusca no registra las paremias italianas en 22 casos (1, 2, 3, 15, 16, 38, 39, 43, 44, 50, 52, 64, 67, 73, 77, 88, 95, 99, 100, 101, 102, 107) y Giusti en 19 casos (3, 7, 8, 18, 30, 44, 50, 52, 58, 60, 67, 86, 88, 93, 94, 95, 98, 99, 105). Lissoni coincide con Giusti, en cuanto a no registrar la paremia, en 6 casos (3, 7, 18, 58, 86, 94). Ninguna de las tres obras recoge la paremia en 6 casos (3, 52, 67, 88, 95, 99). La variedad de fuentes confirma el sólido conocimiento de la lengua italiana por parte del autor.

Paremias españolas:

Las paremias españolas en general resultan registradas (con variantes) por Campos-Barella y Sevilla-Cantera mientras el CVC no las recoge en 23 casos (2, 8, 18, 40, 47, 51, 52, 59, 60, 67, 71, 77, 79, 81, 82, 86, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 104).

En 6 casos el correspondiente español, actualmente, se registra en general como *unidad fraseológica* (7, 11, 72, 76b, 85, 93). En algunos casos la paremia española no está registrada por los refraneros actuales (18, 39b, 56, 78, 80b, 84b, 95, 98). Las paremias presentadas por López de Morelle resultan ‘de uso actual’ (1, 4, 5, 6, 12, 15, 17, 20, 22, 24, 25a, 29, 31, 35, 36, 41, 43, 46, 48a, 49, 52, 63, 64, 65, 68, 71, 76a, 82, 83, 84a, 92, 97, 100, 106) o ‘muy usada’ (7, 19, 26, 28, 34, 42, 44, 58, 61, 70, 73, 74, 75, 102, 103, 106, 107) en total en 52 casos; ‘poco usada’ (8, 13, 21, 30b, 32, 37, 38, 47, 48b, 55, 66, 69, 80a, 88, 90, 99, 104, 105) en 18 casos y ‘en desuso’ (2, 3, 9, 10, 14, 16, 23, 25b, 27, 30a, 33, 39a, 40, 45, 51, 53, 54, 57, 60, 62, 67, 81, 87, 89, 91, 96, 101, 108) en 28 casos, por lo que podemos deducir que trató de dar una correspondencia que respondiera a un uso de la lengua hablada vigente y actualizada.

Analizaremos solo algunas paremias que reflejan la variedad y la dificultad³⁶:

2. *Cattiva è quella lana che non si può tingere. Malo es el sastre que no conoce el pano.* Se trata de uno de los casos no registrados por la Crusca. Giusti lo recoge pero no lo explica: «*Cattiva è quella lana che non si può tingere*» [Categoría: Nature diverse]. A continuación el mismo autor pone otro proverbio: «*Cattivo è quel sacco che non si può rappezzare*», que podemos considerar una variante y que TB explica así: «E206. *Cattivo è quel sacco che non si può rappezzare* (di pers. o di cose non correggibili)». López de Morelle la interpreta y traduce con una paremia que en español no se registra pero Campos-Barella recoge la variante: *No es mal sastre el que conoce el paño*. Significado de la paremia española: «Se dice

³⁶ Cada paremia va precedida por el número que tiene en el Apéndice II.

de la persona inteligente en asunto de su competencia. Aplicase también al que reconoce sus propias faltas. En la actualidad se usa más la expresión ‘conocer el paño’ o ‘conocer bien el paño’, aplicada a quien conoce bien su oficio o el asunto de que se trate» (Campos-Barella (3121, Ac.) y Doval (752 variante). La paremia italiana no tiene el significado que encontramos en el correspondiente dado por López Morelle.

11. Esser tra le forche e Santa Candida ó trovarsi [*léase trovarsi*] tra l'uscio e il muro. *Estar entre la espaday la pared*. Registrado desde la 1ª Crusca. En la 4ª Crusca: «*Essere tra le forche, e santa Candida, lo stesso, che Esser tra l'ancudine, e 'l martello; cioè Pericolare per ogni verso*». En la 1a Crusca: «*Strigner fra l'uscio, e 'l muro: violentare uno a risolversi, non gli dando tempo a pensare*». En la 4a Crusca: «*Trovarsi tra l'uscio, e l'muro, vale lo stesso, che Essere fra la l'ncudine, e 'l martello*». Lo recoge también Giusti: «*Tra l'incudine e il martello, man non metta chi ha cervello*» [Categoría: Regole varie per la Condotta pratica della vita] pero no tiene el mismo significado. En español es uno de los casos en los que se registra como *unidad fraseológica* con el mismo significado que encontramos en la Crusca: «Estar en una situación complicada en la que hay que decidirse por una cosa o por otra; pero de la que es difícil salir. Frase sinónima: ‘estar, bailar en la cuerda floja’». Recogido por Buitrago s. v. *estar*, p. 179 y por Suazo (576).

18. Mettere il carro innanzi a' buoi. *Poner la borca antes que el lugar*. La Crusca es la única que lo registra con el significado de «chi fa innanzi quello, che dovrebbe far poi». Ni Giusti ni Lissoni lo recogen. En español los repertorios de refranes no lo registran pero es un buen ejemplo de la intención de nuestro autor de introducir expresiones en uso en su época, pues se trata de una frase que había sido pronunciada por Salustiano de Olózaga Almandoz en la Cámara del Congreso de los Diputados, el 14 de junio de 1851 en su Discurso parlamentario: «Y nótese que aquí desde el principio se pone la prohibición, haciendo lo que vulgarmente se dice, de *poner la borca antes que el lugar*».

26. Ogni cuffia è buona per la notte. *De noche todos los gatos son pardos*. Paremia que en italiano va especialmente destinada a las mujeres. Es un buen ejemplo de la riqueza de variantes y sinónimos de la lengua italiana, recogidos por Giusti, para expresar este concepto: «*Nè donna nè tela non guardare al lume di candela - e Al lume di lucerna, ogni rustica par bella - e Alla candela, la capra par donzella - e Ogni cuffia per la notte è buona - e Al buio la villana è bella quanto la dama - e Al buio tutte le gatte son bigie. E tutte le donne a un modo: non importa che le guardino troppo al vestito che le hanno in dosso; e però lo dicono quando escono vestite da casa o alla buona*» [Categoría: Giorno, Notte]. Entre estas se incluye una (*Al buio tutte le gatte son bigie*) que se corresponde con la paremia española (*De noche todos los gatos son pardos*) pero en la versión femenina. El significado en español anula esta aplicación, prácticamente exclusiva, a las mujeres: «Con la oscuridad de la noche o la falta la luz, resulta fácil disimular las tachas de lo que se vende, no se perciben los defectos de quien se presenta».

32. Conoscere i cavalli alle selle ó ogni erba si conosce al seme. *Por la muestra se conoce el paño*. Se trata de un caso en el que la Crusca y Giusti contrastan, pues dan dos significados opuestos. La Crusca lo explica así: En la 1a Crusca: «Dal cavallo abbiamo molti proverbi, e modi di dire. Come *conoscere i cavalli alle selle*. Far giudizio degli huomini dal vestire»; en la «[...] Far giudizio degli uomini dall'esterno». Mientras Giusti dice: «*Il fatto de' cavalli, non istà nella groppina - e Mal si giudica il cavallo dalla sella*» [Categoría: False apparenze]. La paremia española tiene el mismo significado que el proverbio recogido por la Crusca: «Se emplea en sentido recto y, en sentido figurado, para indicar que se

puede conocer cómo son los demás por un detalle en su comportamiento. También se emplea para indicar que por una parte de algo se puede conocer cómo es el todo» (CVC).

34. I fatti son maschi e le parole son femmine. *Obras son amores y no buenas razones.* Paremia interesante que refleja en el planteamiento en italiano un cierto machismo, característica que no se da en español. En las tres primeras ediciones de la Crusca el proverbio es: «*Le parole son femmine e i fatti son maschi*»; en la 4a se registra también con el orden invertido: «*I fatti son maschi e le parole son femmine*»; en todas la explicación es: «dove bisognano i fatti le parole non bastano». Giusti mantiene el orden de la 1a Crusca. En español significa: «En cuestiones de amores, conviene dar pruebas a la persona amada del afecto que se siente. En sentido general, se refiere a los que hablan mucho pero luego nada hacen o no cumplen lo prometido» (CVC).

42. Sempre non ride la moglie del ladro. *A todos les llega su san Martin.* Claro ejemplo de la dificultad que se puede encontrar al tener que traducir un concepto: «No queda impune el comportamiento del malvado, pues, antes o después, quien ha obrado mal recibe su merecido», expresado con un proverbio. En cuanto al origen de la paremia española, *A cada cerdo [o puerco] le llega su San Martin*, Iribarren la explica así: «Es lo mismo que decir: A cada uno le llega el tiempo de pagar o satisfacer sus extravíos o faltas, para que se cumpla el otro proverbio: “No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague”. Es frase alusiva a los cerdos, que después de haber estado viviendo todo el año encenagados y en la holganza, cuidando sus dueños solo de cebarlos, llega la época de la matanza y se acaba con ellos» (1994: 306).

50. Chi pratica col lupo, impara a urlare. *Quien con lobos anda à auallar se enseña.* Es uno de los casos en los que la Crusca no registra esta paremia pero si recoge otra con el mismo significado: «Chi pratica col zoppo gli se ne appicca». La forma seleccionada por López de Morelle la recoge D’Alberti, s.v. *lupo*: «*Chi pratica col lupo, impara a urlare*». El significado de la paremia española respeta perfectamente el de la italiana: «Alude a la poderosa influencia de las malas compañías, por lo que conviene huir de ellas» (CVC).

62. Nido fatto, gazza morta: *casa hecha sepultura abierta.* Desde la 1a Crusca resulta registrado, en cambio se trata del único caso en el que en español solo el *Refranero* del CVC lo recoge.

72. Dar a vedere lucciole per lanterne ó mostrar la luna nel pozzo: *hacer comulgar con ruedas de molino.* Si bien para la Crusca se trata de un proverbio, en español se registra como *unidad fraseológica*.

78. Chi fa il carro lo sa disfare. *Quien sabe dar sabe tambien quitar.* Se trata de una paremia que no resulta registrada en los repertorios españoles. Sin duda traduce uno de los sinónimos recogidos por la Crusca: «Si dice in proverbio: *Chi fa ’l carro, lo sa disfare*: che tanto è a dire, quanto, che *Chi sa dare, sa torre*». Giusti: «*Chi ha fatto il mondo, lo può mutare - e Chi fa il carro, lo sa disfare*. Si suol dire di taluno che sia padrone di fare e disfare una cosa».

84. Quel che non va nelle maniche, va ne’ gheroni. *Lo que no va en lágrimas va en suspiros ó lo que no va en costuras va en bebederos.* Giusti nos presenta otra variante en italiano, combinando el singular y el plural. Se trata de una paremia que presenta en español dos

sinónimos. Mientras la primera resulta registrada en los repertorios españoles, la segunda no la recogen.

4.4. «*Verbos mas usuales*» y «*Nombres mas usuales*»³⁷

En cuanto a los «*Verbos mas usuales*» (español-italiano) y «*Nombres mas usuales*» (español-italiano) en el siglo XIX también se elaboran bastantes nomenclaturas del español donde se registran algunos cambios. Según Garcia Aranda (2008), «Tal vez ello se debió a la aparición de nuevas necesidades lingüísticas y al elevado número de publicaciones y versiones que se hicieron, en las que cada autor añadía, quitaba o modificaba aquello que consideraba oportuno, como es habitual y corriente en la historia de nuestros diccionarios» (2008: 92)³⁸. La autora analiza entre otras la nomenclatura de Emanuel del Mar (1839) y resulta interesante constatar que este autor que trabaja con español e inglés haya sentido la necesidad de dar un espacio independiente al *comercio*, a la *Profesion militar y de lo que tiene relación con ella* o a la *Marina*. Una situación parecida la encontramos en Hamonière que en *La nueva guía de la conversación en español y francés* (1825) reserva un apartado a *La profesión militar y de las cosas que tiene relación con ella* y a la *Marina*. Estas novedades hacen pensar en la elaboración de materiales que tienen muy presentes las necesidades o aplicaciones de la lengua al momento histórico en el que aparecen, es decir, tienen una finalidad concreta. El siglo XIX español se caracteriza por ser un periodo de continuos conflictos internacionales y nacionales y al mismo tiempo por su intento de modernizarse y promover la industrialización del país. Inglaterra y Francia están directamente implicadas.

Estos cambios no se reflejan en la sección «*Nombres mas usuales*» del *Arte* de López de Morelle. Se trata de una *nomenclatura* que no es original, su estructura refleja las de los repertorios de los siglos anteriores y no toma en consideración novedades como las apuntadas arriba. Además presenta un uso de la lengua meta que varía³⁹ y una reorganización y reducción del repertorio temático: «[Nombres] Propios de persona (italiano-español); Geográficos (italiano-español); Grados de parentesco; Títulos y dignidades; Profesiones y oficios; Estados y condiciones; De órdenes religiosas; Aves; Pescados, Reptiles, insectos; Plantas y flores; Piedras y metales; Partes del cuerpo, pasiones, afectos, enfermedades Etc.; Aparejo de mesa y viandas; Prendas de vestir, tocados y escritorio; Partes y utensilios ó menaje de casa; Religion, naturaleza, tiempo, elementos; Festividades del año; Meses del año; Dias de la semana; Colores; Topografía, ciencias y otros más comunes»⁴⁰.

En cuanto a las nomenclaturas, no todas las gramáticas de la época las incorporaban. Luis Bordas en su *Compendio de gramática italiana formado sobre los mejores autores* nos dice: «Considerando que una nomenclatura por estensa que sea, no puede ahorrar el gasto y la necesidad del uso de los diccionarios, la he suprimido voluntariamente» (1824: XV-XVI).

³⁷ I parte: 170-173 (verbos), 173-202 (nombres).

³⁸ Para profundizar el tema, véase Alvar (2013) y Garcia Aranda (2008 y 2010).

³⁹ Coincide en esto con otros materiales, como por ejemplo *La nueva guía de la conversación en español y francés, en tres partes*, de Hamonière (1825) o la *Nuevo Guía para la conversación en español é inglés*, de Del Mar (1839).

⁴⁰ Todos los campos no especificados son español-italiano.

4.4.1. Muestra de verbos⁴¹

He realizado un control cruzado entre las entradas de los «*Verbos mas usuales*»⁴² (en español) y su tratamiento en el *Diccionario* (entradas en italiano).

El lema español en general presenta un solo correspondiente italiano y en pocas ocasiones dos. He controlado la presencia de estos correspondientes en italiano en el *Diccionario* y frecuentemente ofrecen como traducción al español varios términos que no siempre coinciden con la entrada de los *Verbos mas usuales*. Cuando el *Diccionario* ofrece otras variantes en español, he controlado si estas están en la lista de V+U y se dan dos casos: no están recogidas por la lista o bien el lema da como traducción italiana otros términos.

Veamos algunos ejemplos:

El lema *abandonar* en V+U da como traducción *abbandonare, lasciare*. El lema italiano *abbandonare* en el *Diccionario* da como traducción *desamparar* y no recoge *abandonar*. Por otro lado *lasciare* da como traducción: *dejar, abandonar, soltar* y *mandar*. El *Diccionario* añade pues a la forma presente en V+U otras tres. He procedido entonces a controlar si V+U registra estas tres formas y el resultado es que *desamparar* se traduce con *abbandonare* y *dejar* con *lasciare*. Pero *soltar* se traduce con *staccare* y *mandar* con *comandare*, perdiendo toda relación con *abandonar*.

Otro caso interesante lo presenta *ablandar*, que en V+U se traduce *rammorbidire*, mientras este verbo no aparece registrado en el *Diccionario*. En cambio *ablandar* en dos casos aparece como traducción de dos verbos: *ammollire*: enternecer, ablandar e *intenerire*: enternecer, conmover, afectar, ablandar. Hecho el control a la inversa, constatamos que V+U no recoge *enternecer, conmover* y *afectar*.

El lema *abrir*: *aprire* de V+U presenta en el *Diccionario* dos correspondientes: *aprire*: abrir, manifestar y *schindere*: abrir. *Manifestar* no resulta registrado por V+U.

El verbo *acabar*: *finire* de V+U aparece en el *Diccionario* como traducción de la entrada *finire*, junto con concluir, satisfacer, matar, herir y terminar; de la entrada *escire* o *uscire*, junto con salir y concluir; de la entrada *estinguere* con extinguir, matar, apagar y morir y de la entrada *fornire* con cumplir, ejecutar y proveer. Hecho el control a la inversa, constatamos que V+U recoge *salir*: *uscire* o *escire*; *concluir*: *conchiudere*; *herir*: *ferire*; *matar*: *ammazzare, uccidere*; *apagar*: *spegnere* y *morir*: *morire*. Mientras *cumplir, ejecutar, extinguir, satisfacer* y *terminar* no resultan registrados por V+U.

Se dan casos también de perfecta correspondencia entre ambos sin ninguna ampliación en el *Diccionario*, como por ejemplo: *abrazar*: *abbracciare* y, al revés, *abbracciare*: *abrazar*.

Por otro lado algunas formas registradas en V+U son entradas exclusivas de esta lista. Por ejemplo: *abortar*: *sconciare*; *abotonarse*: *abbottonarsi*; *abrocharse*: *affibbiarsi*.

Los ejemplos analizados anteriormente confirman lo que hemos constatado en los vocabularios de los ejercicios, el *Diccionario* presenta un continuo enriquecimiento de las entradas, aunque no siempre le resultará fácil al alumno discernir cuándo se debe utilizar un término u otro. Ejemplos interesantes de esta dificultad son el lema *estinguere* > *extinguir, matar, apagar, morir, acabar*, donde el mismo verbo traduce, por ejemplo, 'morir' y 'matar'; *fornire* > *acabar, cumplir, ejecutar, proveer*, donde se da un evidente

⁴¹ También en este caso analizamos la letra A; solo cuando hay nuevas entradas en el *Diccionario* se toman en consideración otras letras de la nomenclatura.

⁴² De ahora en adelante V+U

cambio semántico en la última forma o bien *finire* > concluir, acabar, satisfacer, matar, herir, terminar, donde, de nuevo, dos formas, ‘satisfacer’ y ‘herir’, introducen un cambio semántico.

4.4.2. Muestra de nombres

En cuanto a los nombres he llevado a cabo el mismo control que con los verbos. En este caso son más frecuentes los términos exclusivos de los «*Nombres mas usuales*», como por ejemplo *agrimensor*: perticatore; *abijado, a*: figlioccio, ia, figliano, a; *ardilla*: scojattolo; *armínio*: ermellino; *alondra*: lodola o *abeja*: ape, pecchia.

En otros casos hay correspondencia total, como por ejemplo *abad, abate*⁴³: abbate, abate. O bien parcial, en el sentido que coinciden en un término pero cada uno recoge otro exclusivo, como por ejemplo *aldeano, lugareño* que en los *Nombres mas usuales* se traduce contadino, mientras el *Diccionario* recoge *contadino*: aldeano, campesino. *Lugareño* es exclusivo de los *Nombre mas usuales* y *campesino* del *Diccionario*.

Se dan casos aislados en los que la entrada de *Nombres mas usuales* presenta más sinónimos que el *Diccionario*, como por ejemplo *abuelo, a*: nonno, a, avo, a, avolo, a, que en el *Diccionario* se reduce a *avo*: abuelo.

Un caso más complejo, que es un ejemplo del enriquecimiento del *Diccionario*, pero también de posible confusión del estudiante, es la entrada doble en *Nombres mas usuales*: *ama, dueña* que encuentra dos correspondientes, *padrona, ostessa*. En el *Diccionario* *dueña* aparece en la entrada *donna*, junto con *señora, mujer, doña*. Por otro lado *dueña* aparece también en la entrada *padrona* junto con *ama, señora, patrona*. En el *Diccionario* *ostessa* no se registra.

5. «II PARTE. CAPITULO IV. TROZOS DE LITERATURA ITALIANA. POESIAS»⁴⁴

En este capítulo el autor antologiza textos poéticos de Martelli, Lamberti, Zappi, Fracastorio (Fracastoro), Boccaccio, Berni, Rolli, Guarini, Manzoni, Filicaja, Grossi, Chiabrera, Foscolo, Casti, Testi, Metastasio, Monti, Ariosto, Dante, Tasso, Petrarca. El *Diccionario* que completa el *Arte* recoge los términos que permiten traducir los textos seleccionados en prosa y en verso, en este último caso también con la ayuda de las «Voces poéticas más usuales», que se encuentran en la I parte, capítulo V. La organización de estas «Voces poéticas» resulta original respecto a otros manuales, porque separa los verbos de los otros términos, distinguiendo las formas anticuadas de *avere, essere, amare, credere, partire* sin dar la traducción.

⁴³ En realidad el término *abate* tiene otro significado hasta AC 1817. *Autoridades* de la palabra *abate* dice: «Palabra Italiana introducida modernamente para denotar al que anda vestido con cuello clerical, casaca, y capa corta». *Terrerros s. v. abate*: «El que trahe vestido como Clerical». A partir de AC 1822 cambia la definición de *abate*: «El clérigo por lo común de órdenes menores, vestido de hábito clerical a la romana». AC 1822 recoge también *abad*: «El superior o cabeza de algunas iglesias colegiales», que se corresponde con el significado italiano pero tiene también otra serie de acepciones que resultan en algunos casos sinónimas de *abate*.

⁴⁴ II parte: 113-201.

6. CONCLUSIONES

Si bien las intenciones del *Instituto Español*, al que pertenece nuestro autor, eran las de educar y formar a las clases populares sobre todo para que mejoraran en el ámbito laboral, las características de los materiales de este *Arte*, utilizados para los ejercicios de traducción y composición, hacen pensar en un uso del italiano como lengua de cultura, con poca atención al mundo laboral. Se dan muchos instrumentos para afrontar el mundo literario y más en general humanístico y muy pocos para una aplicación práctica en el trabajo. Sin duda López de Morelle es un intelectual con un profundo conocimiento de la lengua italiana y una sólida formación humanística que se evidencia en el planteamiento de su *Arte*.

Hemos mencionado el peso cultural que tuvo la ópera italiana en cuanto fue uno de los instrumentos utilizados para realizar el proceso educativo del sistema liberal. Este es un punto que distingue al italiano de lenguas como el francés o el inglés, que ofrecen materiales con más aplicación al mundo del trabajo. No podemos olvidar que en la primera mitad del siglo XIX España está implicada en conflictos bélicos con Francia e Inglaterra y que, desde mediados de la centuria el proceso de industrialización y modernización de España en gran parte se encuentra en manos inglesas o francesas, como por ejemplo en las explotaciones mineras o el desarrollo de las redes de ferrocarriles españoles.

El *Arte completo de la lengua italiana* de López de Morelle nos presenta un método que, por lo que se refiere al tratamiento del léxico se ha mantenido fiel a lo anunciado en las primeras páginas, pues ha guiado al alumno en el aprendizaje del italiano hasta llevarle a un nivel que le permitiera enfrentarse con la comprensión y con la traducción de textos literarios. Los instrumentos puestos a disposición del alumno (ejemplos, ejercicios, listas de palabras, vocabularios) progresivamente van enriqueciendo su léxico hasta que llega a adquirir un conocimiento que supera el nivel declarado por el autor (principiante), que se expresa con el *Diccionario* colocado al final de la Segunda parte y que, como declara López de Morelle, contiene los términos necesarios para traducir los textos literarios recogidos en la obra. Como ya hemos subrayado, en el *Diccionario* encontramos gran número de sinónimos pero también acepciones que cambian semánticamente y que carecen de explicación, lo que dificulta al alumno la elección precisa del correspondiente español.

Hablando de los dialectos italianos, López de Morelle dice: «pero el clásico ó académico es el de Sena y Florencia (Toscana), al que se da el nombre de italiano, idioma bastante fácil de aprender por los españoles» (I Parte: 265).

La abundancia de unidades fraseológicas y de paremias refleja el interés del autor por recoger la lengua viva y el esfuerzo por mantener el mismo nivel de oralidad en la lengua meta. Este es uno de los elementos que distingue este *Arte* de otros contemporáneos y lo acomuna con otros de carácter práctico, como por ejemplo las *Guías o manuales de conversación*. También en este caso se cumple lo dicho en el Prólogo, se propone una enseñanza que equilibre teoría y práctica.

Hay que resaltar que la indicación de otros instrumentos, como gramáticas y diccionarios bilingües o monolingües, pueden satisfacer la curiosidad del alumno y facilitarle la posible búsqueda lexicográfica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AC = RAE, *Diccionario de la lengua española*, RAE, Madrid (varias ediciones, citadas a través del NTLLE, en línea, excepto *Autoridades*, citada por separado).
- Alvar Ezquerro M. (2013), *Las nomenclaturas del español. Siglos XV-XIX*, Liceus, Madrid.
- Autoridades* = RAE, *Diccionario de la lengua castellana [1726-1739]*, Gredos, Madrid, 1990.
- BAR = Barinaga P. (1843), *Curso de Lengua Italiana escrito con arreglo a las bases del metodo de Mr. Robertson*, Boix, Madrid.
- Barberi G. F. (1839), *Grand Dictionnaire franais-italien et italien-ffrançais*, continué et terminé par Basti et Cerati, Stampato da Paolo Renouard, Paris.
- Barbero Bernal J. C. (2014), “La hiperestructura de las principales gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX”, en Grande López C., Martín Aizpuru L., Salicio Bravo S., *Con una letrajoven. Avances en el estudio de la Historiografía e Historia de la Lengua Española*, Universidad, Salamanca, pp. 27-35.
- Baretti G. (1828), *Dizionario italiano ed inglese*, Pozzolini, Livorno.
- BOR = Bordas L. (1847), *Gramática italiana*, Imprenta Hispana, Barcelona.
- Bordas L. (1824), *Compendio de gramatica italiana formado sobre los mejores autores*, Oliva, Gerona.
- Buitrago = Buitrago A. (1999⁵), *Diccionario de dichos y frases hechas*, Espasa-Calpe, Madrid (1995¹).
- Campos-Barella = Campos J. G., Barella A. (1996³), *Diccionario de Refranes*, Espasa-Calpe, Madrid (1993¹).
- CAR = Carrer L., Federici F. (1827-1830), *Dizionario della lingua italiana*, Minerva, Padova.
- Carbonell = Carbonell Basset D. (2004), *Diccionario panhispánico de refranes*, Herder, Barcelona.
- Cardinali = Cardinali F. (1826), *Nuovo dizionario della lingua italiana contenente la spiegazione de' termini, delle loro proprietà, della loro estensione, e di tutto ciò che ne dichiara la natura*, Dalla Tipografia dell'Ateneo, Napoli.
- CC = Costa P., Cardinali F. (1822), *Dizionario della lingua italiana*, Masi, Bologna.
- Crusca I, II, III, IV = *Vocabolario degli Accademici della Crusca* on line:
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/scaffali-digitali>.
- CVC = Centro Virtual Cervantes, *Refranero multilingue*.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- D'Alberti = D'Alberti di Villanuova F. (1797-1805), *Dizionario universale critico della lingua italiana*, Marescandoli, Lucca.
- D'Azeglio M. (1838), *Ettore Fieramosca*, Borroni e Scotti, Milano.
- DLE = RAE (2014²³), *Diccionario de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Doval = Doval G. (1997), *Refranero temático español*, Ediciones del Prado, Madrid.
- Filippi A. (1817), *Dizionario italo-tedesco e tedesco-italiano*, Heubner-Volke, Cnobloch, Vienna-Lipsia.
- Florio J. (1591), *Giardino di ricreazione*, a cura di L. Gallesi, Greco e Greco, Milano, 1993.
- Franciosini = Franciosini L. (1624), *Grammatica spagnola e italiana*, Sarzina, Venezia.
- Franciosini *Voc* = Franciosini L. (1620), *Vocabolario italiano, e spagnolo*, Ruffinelli & Manni, Roma.
- Frutos Dominguez, Rocio de (2013), *El debate en torno al canto traducido. Análisis de criterios interpretativos y su aplicación práctica: Adaptación al castellano de la ópera Il barbiere di Siviglia de G. Paisiello*. Tesis doctoral, Universidad, Sevilla.
- García Aranda, M^a A. (2008), “La evolución de las nomenclaturas del español: el *Vocabulario de las voces más usuales* (1839) de Emanuel del Mar”, en Azorin

- Fernández (dir.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Cervantes Virtual, Alicante, pp. 89-95.
- García Aranda, M^a A. (2010), “Nomenclaturas decimonónicas del español”, en *Boletín de Lingüística*, 33, pp. 5-28.
- García Fraile J. A. (1996), “Notas para la Historia de la Educación Popular Madrileña en la primera mitad del siglo XIX: el caso del Instituto Español (1839-1853)”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp. 151-170.
- GDLI = Battaglia S. (1961-2002), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, UTET, Torino.
- Giusti = *Raccolta di proverbi toscani con illustrazioni, cavata dai manoscritti di Giuseppe Giusti* (1853), Le Monnier, Firenze. Grossi T. (1843), *Marco Visconti*, Garofalo, Palermo.
- Hamonière G. (1825), *La nueva guía de la conversación en español y francés, en tres partes / Le nouveau guide de la conversation, en espagnol et en français, en trois parties: La première contenant un Vocabulaire de mots usuels par ordre alphabétique; la seconde, soixante Dialogues sur différents sujets; et la troisième, un Recueil d'idiotismes, d'expressions familières et de proverbes, le tout suivi d'un Tableau comparatif des Monnaies, Poids et Mesures de France et d'Espagne*, Chez Théophile Barrois fils, libraire, Paris.
- Iribarren J. M. (1994⁷), *El porqué de los dichos*, Gobierno de Navarra, Pamplona (1954¹).
- Kock P. de (1843), *El buen muchacho*, trad. por José March y Llopis, Imprenta de C. y J. Mayol, Barcelona.
- Lissoni = Lissoni A. (1836²), *Frasologia italiana ridotta in Dizionario grammaticale e delle italiane eleganze*, Pogliani, Milano.
- López de Morelle = López de Morelle J. (1851), *Arte completo de la lengua italiana*, Imprenta y Oficina Literaria de D. José López de Morelle, Madrid.
- Maffei G. (1824), *Italienisches Lesebuch für Anfänger*, Lindauer'sche Buch-Handlung, München.
- MAN = Manuzzi G. (1833), *Vocabolario della lingua italiana*, già compilato dagli Accademici della Crusca ed ora novamente corretto ed accresciuto dall'abate Giuseppe Manuzzi, Appresso David Passigli e soci, Firenze.
- MAR = Martignoni G. A. (1750), *Nuevo metodo per la lingua italiana la più scelta, estensivo a tutte le lingue. Col quale si possono agevolmente ricercare, e rinvenire ordinatamente i vocaboli espressivi di pressochè tutte le cose fisiche, spirituali, e scientifiche, cavati dal Vocabolario de' signori Accademici della Crusca*. Parte prima (-segunda), Pietro Francesco Malatesta, Milano.
- Mar E. del (1839), *Nuevo guía para la conversación en Español é Inglés: que contiene varias listas de las voces mas usuales, debidamente clasificadas, y una colección miscelánea de diálogos de etiqueta y frases familiares, Refranes é Idiotismos*, En casa de J. Wacey, Londres.
- MECD = Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004), *El Sistema Educativo español*, MEC/CIIDE, Madrid.
- Neretti F. (1717), *Dictionnaire françois et italien* [Veneroni], Antoine Bortoli, Venice.
- NTLLE = RAE, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Madrid, RAE-Espasa Calpe, 2001, en línea (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antteriores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>).
- Olózaga Almandoz Salustiano de (1851), discurso ante el Congreso de los Diputados, *Curso que deberá darse al proyecto de organización del Tribunal mayor de Cuentas*, en línea (<https://aps.unirioja.es/buscaolozaga/registro.jsp?id=986&cad=poner%20la%20horca&tipoBusqueda=todas&resalta=1>).
- Panlessico = Bognolo M. (dir.) (1839), *Panlessico Italiano ossia Dizionario Universale della Lingua Italiana che presenta regolarmente ordinata l'intera suppellettile di essa, tratta dalle numerosissime opere grammaticali e lessigrafiche finora pubblicate sulla medesima corredato pure*

- della corrispondenza colle lingue Latina, Greca, Tedesca, Francese ed Inglese, Girolamo Tasso, Venezia.
- Peretti V. (1800), *Vocabolario poetico in cui si spiegano le voci ed elocuzioni proprie della poesia italiana*, W. e C. Spilsbury, Londra. (1820) Terza edizione, Dulau e Co., Londra.
- Pescetti O. (1603) *Proverbi italiani, Raccolti, e ridotti sotto à certi capi, e luoghi comuni per ordine d'alfabeto*, A istanza della Compagnia degli Aspiranti, Verona.
- Ray = Ray J. (1813), *A Complete Collection of English Proverbs. Also, the Most Celebrated Proverbs of the Scotch, Italian, French, Spanish, and Other Languages*, George Cowie and CO., London.
- Salvà V. (1846), *Nuevo Diccionario de la lengua castellana*, Salvà, Paris.
- Sevilla, Cantera = Sevilla Munoz J., Cantera Ortiz de Urbina J. (2008²) (Edición dirigida por), *1001 refranes españoles con su correspondencia en alemán, árabe, francés, inglés, italiano, polaco, provenzal y ruso*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid (2001¹).
- Sforzosi L. (1842), *Tesoretto dello Studente della lingua italiana o Raccolta di brevi e dilettevoli aneddoti, con Note spiegative in francese*, J-H. Truchy, Parigi.
- Silvestri P. (2001), *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Solis J. A. (2009), *El libro de todos los refranes*, El Arca de Papel, La Coruna.
- Suazo = Suazo Pascual G. (1999), *Abecedario de dichos y frases hechas. Explicación detallada de su origen*, EDAF, Madrid.
- TB = Tommaseo N., Bellini B. (1861-1879), *Dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino.
- Terreros = Terreros y Pando E. de (1787), *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana*, Viuda de Ibarra, Madrid.
- Veneroni G. (1791), *The Complete Italian Master*, Wingrave, London.
- VLI-ST = Sergent-Tommaseo (1870), *Vocabolario della lingua italiana compilato sui dizionarii Tramater, D'Alberti, Manzuzzi, Gherardini, Longhi, Toccagni e Bazzarini per cura di A. Sergent*, con aggiunte dal *Dizionario dei sinonimi* del Tommaseo, Pagnoni, Milano.

APÉNDICE I

MODISMOS Ó ITALIANISMOS

- A condizione di morto¹. *Con peligro de la vida.*
A falda a falda². *Poco á poco.*
A lira e soldo³. *A escote, a prorrata.*
A luogo a luogo⁴. *Aquí y allá.*
A luogo e a tempo⁵. *Cuando sea ocasion.*
A man salva⁶, *sin riesgo.*
A mezza bocca⁷. *Entre dientes.*
A penna e calamajo⁸. *Con mucho cuidado exactamente.*
A petto a petto⁹, *cuerpo à cuerpo.*
Acampare l'ingegno¹⁰. *Aguzar el ingenio.*
Accettare alcuno¹¹. *Inscribir á alguno.*
Accusar la ronfa¹². *Confesar la verdad.*
Acqua amortita¹³. *agua estancada.*
Affacciarsi a dignità¹⁴, a cariche. *Aspirar á una dignidad á un empleo.*
Aggiustar fede¹⁵. *Creer.*
Altro ci è¹⁶. *Todavía hay mas, pues no paró en eso.*
Alzar le corna¹⁷. *Engreirse: il gomi<to>¹⁸, empinar el codo: le risa¹⁹, reir á carvajadas.*
Amar meglio²⁰ di. *Preferir.*

¹ CC: «*Mettere a condizione di morto.* Per mettere in grave pericolo o simili».

² VLI-ST: «*a falda a falda*, a parte a parte». MAN: «*a falda a falda*, a parte a parte»; en la entrada «*a parte a parte*: vale minutamente».

³ VLI-ST: «*a lira e soldo*, per rata – *pagare a lira e soldo*, pagare ognuno la sua porzione – *andare o stare a lira e soldo*, concorrere ai conti per rata sopra la massa del credito». MAN: «*a lira e soldo*, si dice ancora del pagare ognuno la sua porzione in occasione di convito o d'altro».

⁴ VLI-ST: «*a luogo a luogo*, qua e là».

⁵ VLI-ST: «*a tempo e luogo*, con opportunità». MAN: «*a luogo e tempo*: posti avverbialmente Con opportunità, Con occasione».

⁶ VLI-ST: «*a mano salva*, senza pericolo». MAN: «*a man salva*: posto avverbialmente vale Sicuramente, senza pericolo».

⁷ MAN: «*a mezza bocca*: posto avverbialmente v. Parlare». s. v. «*Parlare*: parlar fra i denti o a mezza bocca vagliono Parlare de checchessia copertamente, senza lasciarsi bene intendere».

⁸ MAN: «*a penna e calamajo*: posto avverbialmente vale Appunto appunto, Per l'appunto».

⁹ MAN: «*a petto a petto*: posto avverbialmente vale A fronte a fronte». S. v. *A fronte a fronte*: «rincontro l'uno all'altro».

¹⁰ MAN: «*acampare l'ingegno*: Mettere in campo».

¹¹ CC: «*Accettare alcuno*. Per dargli ricetto, Raccettarlo». *Panlessico*: «Raccettare = Ricettare: Rifugiarsi, ricoverarsi».

¹² VLI-ST: «*accusare la ronfa*, confessare la verità giusta». MAN: «*Accusar la ronfa giusta o il punto giusto* vale Dire il vero per appunto».

¹³ MAN: registra «*Acqua chela* = acqua stagnante».

¹⁴ VLI-ST: «*affacciarsi a dignità*, chiederle».

¹⁵ VLI-ST: «*aggiustar fede*, aver fede, credere». MAN: «*Aggiustar fede*: vale Aggiungerne fede, Dar fede, Credere».

¹⁶ MAN: «*Altro ci è*: Modo proverbiale come a dire Eh, c'è più, di peggio».

¹⁷ VLI-ST: «*alzar le corna*, insuperbire». MAN: «*alzar le corna*: figuratamente vale Insuperbire».

¹⁸ MAN: «*alzare il bicchiere o il gomito*: figuratamente ed in modo basso vale Ber molto, Ber di soverchio».

¹⁹ MAN: «*alzar la risa*: vale Rider con istrepito».

²⁰ VLI-ST: «*amar meglio*, voler piuttosto, preferire». MAN: «*amar meglio* vale Voler piuttosto».

Amoreggiare²¹. *Hacer el amor, cortejar, galantear.*

Andare a briglia sciolta²², *correr á toda brida*: a brancolone²³, a tentone²⁴, *andar á ciegas*: a capello²⁵: *ir de puntillas*: a compiacenza²⁶: *adular*, a la gatta pel lardo²⁷, *ir al hospital por mantas*: a più non posso²⁸: *correr d<e> escape*: a zoppiconi²⁹, *andar á la coxcojita*: all'in giù³⁰, *ir á menos*: aperto³¹, *proceder con sinceridad*: assentito³², *estar en guardia ó prevenido*: bandito³³, *estar desterrado*: con cembalo in colombaja³⁴, *publicar lo que debiera* [p. 159b] *ocultarse, ó dar un cuarto al pregonero*: carpone³⁵, *andar á gatas*: di ó per filo di spada³⁶, *pasar á cuchillo*: errato³⁷, *estar equivocado*: glorioso³⁸: *estar ufano*: in vilico³⁹, *andar en puntillas*: via⁴⁰, *marcharse*.

Appellare a battaglia⁴¹: *desafiar*.

Appello di battaglia⁴², *cartel de desafio*.

²¹ VLI-ST: «amoreggiare, fare all'amore.» MAN: «amoreggiare, fare all'amore». BAR: «Fare all'amore con una donna. *Hacer la corte á una muger*».

²² VLI-ST: «correre a briglia sciolta, senza ritegno». MAN: «andare a briglia sciolta: Andare con ogni possibile celerità o abbandonatamente». BOR: «Andar á toda brida. *Andare a briglia sciolta*».

²³ VLI-ST: «brancolone, brancoloni, al tasto, brancolando [sin "andare"]».

²⁴ VLI-ST: «*andar a tentone o a tentoni*, andare adagio e leggiero, e dicesi di chi nel buio va camminando in punta dei piedi per non essere sentito, e si fa strada stendendo innanzi le braccia per non inciampare. *a tentone*, con incertezza». MAN: «*andare a tentone, andare tentone o tentoni*: Andare tentando fra le tenebre con la mano o fino di trovare la via che conduce ad un divisato luogo evitando gl'inciampi». BOR: =.

²⁵ MAN: «*andare a capello*: Posto avverbialmente vale Per l'appunto, né più né meno». BOR: «Andar de puntillas. *Andare sulla punta de' piedi*».

²⁶ MAN: «*andare a compiacenza*: Andare ai versi, Adulare».

²⁷ CAR: «*Andare alla gatta pel lardo*, vale Andare a ricercare uno di cosa, la quale, oltre al mancargli, piaccia a lui smisuratamente o pure avendola ne sia avarissimo». CC: =. BOR: «*Andare alla gatta pel lardo*, ir al hospital por mantas. *ref.* que se usa para esplicar que otro no dará lo que mas aprecia ó mas falta le hace»

²⁵ MAN: «*andare a capello*: Posto avverbialmente vale Per l'appunto, né più né meno». BOR: «Andar de puntillas. *Andare sulla punta de' piedi*».

²⁶ MAN: «*andare a compiacenza*: Andare ai versi, Adulare».

²⁷ CAR: «*Andare alla gatta pel lardo*, vale Andare a ricercare uno di cosa, la quale, oltre al mancargli, piaccia a lui smisuratamente o pure avendola ne sia avarissimo». CC: =. BOR: «*Andare alla gatta pel lardo*, ir al hospital por mantas. *ref.* que se usa para esplicar que otro no dará lo que mas aprecia ó mas falta le hace».

²⁸ BOR: «*á todo correr. Andare a più non posso*».

²⁹ VLI-ST: «*andare, correre, venire zoppicone*, cioè a maniera di chi zoppica». BOR: «Andar á la cox cojita, sobre un pié. *Andare a zoppicone*».

³⁰ MAN: «*andare ingiú*, Andare alla ingiú, Andare all'ingiú, andare alla china».

³¹ Panlessico: «*Andare aperto*. V. *andare schietto* = Procedere con ingenuità».

³² VLI-ST: «*assentito, cauto*». MAN: «*Andar assentito* vale Andar cauto, avvertito».

³³ VLI-ST: «*bandito*, da bandire, esiliare, scacciare da un luogo infamemente». MAN: «*Andare bandito*, vale Andare esule, Uscire per condanna dei superiori, da un luogo dove si dimorava».

³⁴ MAN: s. v. *cembalo*: «*Andare con cembalo in colombaja* Pubblicare i propri fatti quando dovrebbero essere segreti».

³⁵ VLI-ST: «*carpone*, con le mani per terra». MAN: «camminare con le mani per terra a guisa d'animal quadrupedo». BOR: =

³⁶ VLI-ST: «*andare a filo di spada*, essere ucciso in guerra dal ferro nemico». MAN: «lo stesso che *Andare a fil di spada*, dicesi dei paesi e popolazioni, dove dagli inimici sono interamente uccisi tutti gli abitanti».

³⁷ VLI-ST: «*errato*, fatto con errore, ingannato, confuso». MAN: «Errare».

³⁸ VLI-ST: «*glorioso*, pieno di gloria, insigne, degno di gran lode, giubilante, pieno di vanità».

³⁹ MAN: «*Andare in bilico* per similit. andare in pericolo di cadere. *Andare in bilico* si dice di chi andando appena tocca terra».

⁴⁰ MAN: «*Andare via*, Partirsi, Andarsene».

⁴¹ VLI-ST: «*battaglia, dar battaglia*, venire a combattimento». MAN: «*Appellare a battaglia* vale Sfidare».

⁴² VLI-ST: «*appello di battaglia*, appello di sfida». MAN: «per disfida».

Appicar baci⁴³, *dar besos*: e attaccar sonagli⁴⁴, *calumniar*: zana⁴⁵, *engañar*.
 Aprire il cuore⁴⁶, *conmover el corazón*.
 Asino⁴⁷ d'Arcadia, *hombre de gran presencia pero muy burro*.
 Aspettare il tempo⁴⁸, *perder el tiempo*: a gloria⁴⁹, *esperar con impaciencia*.
 Asso o sei⁵⁰, *todo ó nada*.
 Attaccare i pensieri alla campanella dell'uscio⁵¹, *echarse el alma atras*.
 Attendere a dire, a fare⁵², etc. *proseguir hablando, haciendo, etc.*
 Avere a capitolo⁵³, *apreciar*: a dare, *ser deudor*: a dire, a fare⁵⁴, etc., *tener que decir, hacer, etc.*: a petto⁵⁵, *apreciar, estimar*: avere agio⁵⁶, *tener comodidad*: astio⁵⁷ d'uno, *tener envidia de otro*: commissione⁵⁸, *tener órden*: da fare⁵⁹, *tener que hacer*: del matto⁶⁰, *tener vena de loco*: ducato, *tener pesetas*: gran ó grandissimo luogo⁶¹, *tener bara alta ó mucha mano*: gotta [*léase gatta*] in cova⁶², *haber gato encerrado*: il cervello a partito⁶³, *saber cada uno lo que se hace etc.*: il cuore nello zucchero ó nelle viole⁶⁴, *estar contento*: in cuore⁶⁵, *tener en la memoria*: in odio, in pregio⁶⁶ ecc. *odiar estimar*, etc., l'arco lungo⁶⁷, *ser astuto*: la bocca sulla bara⁶⁸, *tener un pie en la [p. 160a] sepultura*: né fine né fondo⁶⁹, *no tener principio ni fin*: sulla punta delle dita⁷⁰, *tener al dedillo*: tutto il fare di, *tener el mismo genio que*⁷¹.

⁴³ VLI-ST: «*appiccar baci*, baciare». MAN: «vale darli».

⁴⁴ VLI-ST: «*appiccare sonagli a qualcuno*, dirne male». MAN: «*Appiccar o attaccar sonagli*. Dire astutamente motto contro a chicchessia per togli credito e riputazione e dargli biasimo e mala voce, il che si dice ancora *Appiccar sonagli e affibbiar bottoni senza ucchielli*». MAN: «*Attaccar bottoni campanelle* o simili dicesi (figurat.) dell'inventare imposture, calunnie o simili a carico di altrui».

⁴⁵ VLI-ST: «*appicare ad uno zane o sonagli*, attribuirgli cose biasimevoli». MAN: «vale Ingannare».

⁴⁶ VLI-ST: «*aprire il cuore*, commuovere, intenerire». MAN: «per commuovere intenerire».

⁴⁷ VLI-ST: «*asino*, dicesi per ischernò, per ingiuria d'uomo zotico, ignorante o malcreato». MAN: «*asino* aggiunto a uomo per metafora vale Zotico, di rozzi costumi, Scortese».

⁴⁸ MAN: «*Aspettare il tempo* vale Attender la congiuntura, vale talora Consumarlo».

⁴⁹ VLI-ST: «*aspettare a gloria*, attendere checchessia con gran desiderio». MAN: «cioè Aspettare con grandissimo desiderio».

⁵⁰ MAN: «Quando vogliamo significar cosa senza mezzo, diciamo *Asso o sei*».

⁵¹ MAN: «dicesi in modo proverbiale di chi vuol vivere allegramente e darsi buon tempo».

⁵² *Panlessico*: «*Attendere a fare, a dire* = Continuare, seguirare ciò che si fa o si dice; ed anche Indugiare, differire».

⁵³ Probable error por *Avere a capitale*. MAN: «*Avere a capitale* Far capitale o stima». *Panlessico*: «*Avere a capitale* = Tenere in luogo di capitale, apprezzare, fare stima, far conto; dicesi delle cose e delle persone».

⁵⁴ *Panlessico*: «*Avere a fare, a leggere, a mangiare* = Dover fare, leggere, mangiare ecc.».

⁵⁵ MAN: «Lo stesso che *Aver a cuore, Aver caro*».

⁵⁶ VLI-ST: «*aver agio*, aver tempo a sufficienza». MAN: «tener comodità».

⁵⁷ VLI-ST: «*astio*, livore, invidia, odio». MAN: «aver aschio o aver astio Astiare o Aschiare».

⁵⁸ MAN: «tener ordine».

⁵⁹ *Panlessico*: «*Avere da fare, da leggere, da vivere, da mantenersi* ecc. = Aver cose da fare, da leggere, aver con che vivere, con che mantenersi».

⁶⁰ BAR =.

⁶¹ *Panlessico*: «*Avere luogo o loco* = Abbisognare, essere necessario. Ed anche Tener posto. E Aver effetto, succedere, seguire».

⁶² VLI-ST: «*gatta ci cova*, c'è sotto inganno o malizia». CAR = VLI-ST.

⁶³ MAN: «aver senno, saper quello che si fa».

⁶⁴ TB: «*Avere il cuore nello zucchero*, Essere allegro e contento». Crusca IV: «*Stare col cuore nel zucchero*, Vivere contento».

⁶⁵ *Panlessico* s. v. *Avere*: «*Avere in cuore* = Aver nel pensiero, nella memoria».

⁶⁶ VLI-ST: «*avere in odio*, persone e cose». MAN: «*avere in odio, in pregio*; Odiare, Pregiare».

⁶⁷ MAR: «vale Essere astuto e accorto».

⁶⁸ MAR sin explicación, pero dentro de "Passioni o Effetti passivi dell'Infermità o della Debolezza".

⁶⁹ Baretti (1828): «Essere immenso, non compreso da termine».

⁷⁰ VLI-ST: «*tenerle le cose sulle dita*, tenerle a mente, senza farne ricordo in iscritto».

⁷¹ BAR =.

Avviluppare⁷² la Spagna, *embrollar las cosas*.
 Azzecar⁷³ la giusta [*léase azzecarla g.*], *dar en el iten ó quid*.
 Badare⁷⁴ ai suoi interessi, *atender á sus negocios*.
 Bastare ad un mese, *bastar para un mes*.
 Battaglia affrontata⁷⁵, *batalla campal*.
 Battere i denti⁷⁶, *tiritar, dar diente con diente*.
 Battimento di mani⁷⁷, *palmoteo*: di cuori⁷⁸, *palpitacion*.
 Bella è ma non mi va⁷⁹, *es hermosa pero no me gusta*.
 Brabo [*léase bravo*] a credenza⁸⁰, *fanfaron*.
 Buttar negli occhi *ó* in faccia⁸¹, *echar en cara*: via la testa⁸², *cortar la cabeza*.
 Cacciare in bando⁸³, *desterrar, arrojar*.
 Cader *ó* cascar di collo⁸⁴, *caer en desgracia*: cader della memoria *ó* di mente⁸⁵, *obvidar*: di speranza⁸⁶, *perder la esperanza*: in mente⁸⁷, *recordar*.
 Cantare a orecchio⁸⁸, *cantar de oido*.
 Canzone!⁸⁹ *es conversacion, lilailas*.
 Cascarsi il fiato⁹⁰, *tener miedo*.
 Cavami d'oggi e mettimi in domani⁹¹, *salgamos de hoy que mañana Dios dirá*.
 Celebrare a cielo⁹², *ensalzár*.
 Cercar cinque piedi al montone⁹³, *buscar tres pies al gato*.
 Chiamare *ó* dire la gatta, gatta⁹⁴, *llamar al pan, pan y al vino, vino*.

⁷² VLI-ST: «*avviluppare*, far viluppo, far confusione. *Avviluppare frache e viole*, inventare cose false». MAN: «Imbrogliarsi».

⁷³ VLI-ST: «*azzeccare*, dar nel segno, indovinare». MAN: «Indovinare / azzecarla a uno, vale attaccarla a uno». ⁷⁴ *Panlessico*: «*Badare* = Attendere, considerare, guardare attentamente per cura, per mente».

⁷⁵ CAR: «*Battaglia affrontata* il disse per giornata campale».

⁷⁶ MAN: «vale Percuoderli insieme per tremito, rabbia od altro».

⁷⁷ *Panlessico*: «*Battimano*: Applauso, battimento di mano in segno di applauso».

⁷⁸ VLI-ST: «*battimento di cuore*, palpitazione che viene da fatica sostenuta, o da causa morale».

⁷⁹ BAR =

⁸⁰ MAN: «Vale Smargiasso, Spaccone».

⁸¹ VLI-ST: «*buttar negli occhi, in faccia, rinfacciare*». MAN: «*Buttar negli occhi ó in faccia una cosa ad uno* vale fig. Rinfacciargliela, Rimproverargliela».

⁸² *Panlessico*: «*Buttar via la testa ad alcuno* = Tagliargliela, trucidarlo».

⁸³ VLI-ST: «*bando*, condanna per giudizio, per la quale uno vien cacciato da un luogo, ed è posto a morte se vi ritorna».

⁸⁴ MAN: «*Cadere o cascar di collo* ad alcuno vale figuratamente Venirgli in disgrazia».

⁸⁵ MAN: «*Cader de la memoria, di mente* e simili checchessia vale Scordarselo».

⁸⁶ MAN: «*Cader d'animo, di cuore* e simili vale Perdersi d'animo, perdere il coraggio».

⁸⁷ *Panlessico*: «*Cadere nell'animo, nel pensiero, nella mente*, e simili = Venire in pensiero, presentarsi all'animo, alla memoria, ecc.».

⁸⁸ VLI-ST: «*cantare a orecchio*, cantare senza cognizione di musica». MAN: «*Cantare a orecchio* e *Cantare a aria*, dicesi del cantare senza cognizione dell'arte, ma solamente secondando colla voce l'armonia udita dall'orecchio».

⁸⁹ *Panlessico*: «*Dire canzone* = canzonare, burlare; ed anche Dar parole o ciance in luogo di fatti».

⁹⁰ BAR = MAN: «*Cascare il fiato, le braccia* o simili vale Perdersi d'animo, rimanere sbalordito».

⁹¹ MAN: «In proverbio *Cavami d'oggi e mettimi in domani* vale Non voler prevedere né pensare a quello che potesse bisognare per l'avvenire».

⁹² Cardinali: «*Celebrare a cielo*. Esaltare con grandissime lodi, lodare grandissimamente».

⁹³ MAN: «*Voler trovare il quinto piede al montone*, proverbio che vale Non contentarsi del convenevole o Mettere difficoltà dove ella non è».

⁹⁴ MAN: «*Dire alla gatta gatta* parlar chiaro, come se dicesse *Dare alla gatta nome di gatta* ed esprimere le cose con i termini loro senza dirivieni».

Collocar danaro a frutto⁹⁵, *dar dinero á réditos*.
 Come ca la estrada, *á lo largo de la calle*.
 Conciliare la sete, la fame⁹⁶, ecc., *escitar la sed, el hambre*, etc.
 Convito di comunella⁹⁷, *convite á escote*.
 Correrse, *tomar las de Villadiego*.
 Cotesta e dessa! *pues está bueno!* [p. 160b]
 Cotto⁹⁸ come una monna, *borracho como una cuba*.
 Cuore aperto, *coraçon sincero*.
 Da capo a piedi⁹⁹ ó da capo infin le piante, *de pies á cabeza*.
 Da me non manca, *no está en mi mano ó en mi*.
 Da quando in qua? *desde cuando?*
 Dare a balia¹⁰⁰, *poner en ama ó dar á criar*: a nolo¹⁰¹, *alquilar, dar ó tomar alquilado*: altrui latino¹⁰², *erigirse en maestro de alguno*: buona intenzione¹⁰³, *dar buenas esperanzas*: contro¹⁰⁴, *contrariar, contradecir*: del capo contra il muro¹⁰⁵, *dar coces contra el aguijón*: del tu, *tutear*: del Signore, *dar señoria ó llamar de usted*: di collo¹⁰⁶, *prestar ayuda*: di naso per tutto¹⁰⁷, *meter su cucharada en todo*: fantasia¹⁰⁸, *prestar oídos*: fondo¹⁰⁹ a un tesoro, *derrochar un capital*: il moto¹¹⁰, *dar el santo y seña*: in bando¹¹¹, *desterrar, arrojar*: infamia¹¹², *infamar*: intenzione¹¹³, *prometer, hacer consentir ó concebir esperanzas*: darla a gambe¹¹⁴, *apretar ó tomar soleta*: la commissione libera¹¹⁵, *dar amplias facultades*: il quasto¹¹⁶, *saquear*: darla pel mezzo¹¹⁷, *echarse*

⁹⁵ *Panlessico*: «Collocare danaro a frutto. Darlo a chi ne paghi il frutto».

⁹⁶ VLI-ST: «*conciliare la fame, la sete, il sonno, l'allegria*, richiamare, indurre la fame, la sete ecc.». MAN: «Conciliare la sete, la fame, il sonno, l'allegria e simili, dicesi del richiamare o indurre la fame, la sete eccetera».

⁹⁷ VLI-ST: «*convito di comunella*, convito in cui ciascun commensale dee provvedere qualcosa».

⁹⁸ VLI-ST: «*cotto*, ubriaco. MAN: Diciamo un uomo ubriaco e avvinazzato».

⁹⁹ MAN: «*Da capo a piè, Dal capo al piè* ed anche *Da piedi a capo*, posti avverbialmente valgono Dal capo sino al piede della persona, e per similitudine parlando di ogni altra cosa, vale da un estremo all'altro, senza tralasciar niente».

¹⁰⁰ *Panlessico*: «*Dare o Torre a balia* = Dare o Torre ad allattare i figliuoli altrui».

¹⁰¹ VLI-ST: «*nolo*, pagamento che si fa per l'uso conceduto di alcuna cosa; usasi coi verbi dare, prendere, pigliare, e colla *prep. a*».

¹⁰² Cardinali: «*Dare altrui il latino* vale Fargli il maestro addosso, trattandolo da fanciullo».

¹⁰³ *Panlessico*: «*Dare intenzione o buona intenzione* = Far sperare, promettere o dare intendimento o speranza di fare alcuna cosa».

¹⁰⁴ MAN: «*Dare contro*. Contraddire».

¹⁰⁵ MAN: «*Dare del capo nel muro*. Lo stesso che Dare della testa nel muro. Vale Dispersarsi».

¹⁰⁶ MAN: «*Dare aiuto*».

¹⁰⁷ MAN: «*Dare di naso*, vale Voler vedere e frutare ogni cosa. *Dare di naso per tutto*, Cercar di ogni cosa».

¹⁰⁸ MAN: «*Dar retta*».

¹⁰⁹ BAR = VLI-ST: «*dar fondo alla roba*, consumarla, dissiparla». MAN: «*Dar fondo* vale anche Consumare, Dissipare, che si dice anche *Vederne il fondo*. Tolta la metafora dall'arrivare al fondo della casa ove checchessia si contiene allora quando e' si cava».

¹¹⁰ MAN: «*Dare moto*. Far muovere».

¹¹¹ Véase la nota 83.

¹¹² MAN: «*Dare infamia*, vale Infamare Vituperare».

¹¹³ MAN: «*Dare intenzione*, vale Far correre speranza».

¹¹⁴ VLI-ST: «*darla a gambe*, fuggire velocemente».

¹¹⁵ *Panlessico*: s. v. *Commissione*. «*Dar la commissione libera*. Fu detto il rimettere nell'arbitrio del generale o comandante il venire o no a giornata, l'accamparsi in questa o quella posizione, ec. *Machiavellis*».

¹¹⁶ MAN: «*Dare il quasto*, vale Devastare».

¹¹⁷ MAN: «*Darla per mezzo* vale Gittarsi alla vita rotta».

el alma atrás: dare leba [léase leva]¹¹⁸ *imitar*: libro e carte¹¹⁹, *dar con el testo en los bocicos*: far [quizás dar] mano¹²⁰, *venir á las manos*: darsi malinconia¹²¹, *afligirse*: nelle rete¹²², *caer en la trampa*.

Dileguarsi¹²³ dal mondo, *huir ó retirarse del mundo*.

Dir la corona¹²⁴, *rezar el rosario*: per burla¹²⁵, *hablar en chanza*.

Diviso da se stesso¹²⁶, *enajenado, fuera de si*.

Donar fede¹²⁷, *dar palabra*.

Donna giurata¹²⁸, *mujer prometida en matrimonio*.

Dormire a chius'occhi¹²⁹, *dormir á pierna suelta*: a solo¹³⁰, *dormir profundamente*.

Dover a vere [léase a avere]¹³¹, *ser acreedor*.

E [léase È] alta ora, *es tarde*.

Egli non sa ciò ch'egli s'abbaja¹³², *no sabe lo que se dice*.

Ella mi va o non mi va, *esto me agrada ó no*.

Entrare sotto¹³³, *someterse*.

Essere a mal termine¹³⁴, *ballarse* [p. 161a] *en mala posicion*: a una lega¹³⁵, *estar á cordes*: al bisogno¹³⁶, *convenir*: balestrato¹³⁷ dalla fortuna, *ser el juguete de la suerte*: caldo¹³⁸ d'una donna, *estar enamorado*: chiappato in fragante¹³⁹, *ser cogido in fraganti*: chiaro come cristallo e ambra¹⁴⁰, *estar tranquilo*: col capo nella fossa¹⁴¹, *estar con un pie en la sepultura*: da niente¹⁴², *no servir de nada*: dato¹⁴³, *estar escrito, determinado*: fatica ad alcuno¹⁴⁴, *ser gravoso*: fuori di

¹¹⁸ MAN: «Mettere o Dare leva, vale Sollevare con leva checchessia».

¹¹⁹ MAN: «Citar l' autorità. Figuratamente Mostrare tutte le circostanze, addurre tutte le particolarità».

¹²⁰ MAN: «Dar mano ad uno vale figuratamente Soccorrerlo, Aiutarlo, Dargli aiuto».

¹²¹ MAN: «Darsi malinconia o maninconia vale Divenir malinconico».

¹²² MAN: «Dare nella ragna e dar nella rete, Rimaner preso alla ragna o alla rete e figuratamente Rimaner colto, preso, ingannato».

¹²³ VLI-ST: «dileguarsi, allontanarsi con prestezza e quasi sparire».

¹²⁴ VLI-ST: «corona, filza di pallottoline che compongono il rosario». MAN: «Onde Dir la corona vale Recitare tanti Paternostri e Avemarie, quanti ne contiene il suddetto strumento, il che piú comunemente dicesi Dire il Rosario».

¹²⁵ MAN: «Fare o dire checchessia per burla o da burla, vale Farla o Dirla per ischerzo».

¹²⁶ MAN: «per Alienato colla mente, Fuori di sé».

¹²⁷ MAN: «per Dar parola».

¹²⁸ VLI-ST: «giurarsi uno ad una, fidanzarsi». MAN: «Si dice quella che è stata promessa in matrimonio».

¹²⁹ MAN: «Figuratamente vale Star quieto e sicuro». Lissoni =.

¹³⁰ VLI-ST: «dormire in sulla buona, dormire sodò». BAR: «Dorme nella grossa. Duerme profundamente».

¹³¹ MAN: «Dovere avere, vale lo stesso che Aver a avere, Essere creditore».

¹³² MAN: s. v. *Abbaiare*: «Per favoleggiare sconsideratamente. Similmente quando uno cicala e non sa che né perché si dice Egli non sa ciò che egli s'abbaja».

¹³³ Cardinali: «Entrare o cacciarsi sotto ad uno vale Accostarsi al nimico in forma da potergli tirare sottomano».

¹³⁴ *Panlessico*: s. v. *Parato*: «Mal parato: Ch'è in mal termine o mal partito od anche Mal in ordine, Mal provveduto». S. v. *Condurre*: «Condurre male = Essere a mal termine».

¹³⁵ MAN: «Essere a una lega. Vale Essere in concordia, essere d'accordo».

¹³⁶ VLI-ST: «al bisogno: all'uopo». MAN: «Convenire, essere al caso, essere acconcio al suo bisogno».

¹³⁷ VLI-ST: «balestrare: travagliare, affliggere». MAN: s. v. *Balestrare*: «Per metafora Travagliare, Affliggere».

¹³⁸ VLI-ST: «caldo: affettuoso, innamorato». MAN: «Essere caldo d'uno vale Essere innamorato».

¹³⁹ VLI-ST: «Flagranti (In): mo. avv. sul fatto – cogliere in flagranti, sopraggiugnere altrui nell'atto che commette un delitto».

¹⁴⁰ MAN: «Essere chiaro o essere chiaro come cristallo o come ambra vale Essere tranquillo, Non essere alterato da' pensieri».

¹⁴¹ MAN: «Vale essere vicino alla morte».

¹⁴² VLI-ST: «da niente, non buono a niente». MAN: s. v. *Niente*: «Usato in forma d'aggiunto, vale Che non è buono a niente, che non vale niente».

¹⁴³ MAN: s. v. *Dato*: «Pur parlando di lettera vale Scritta. Per posto, immaginato, determinato».

¹⁴⁴ MAN: «Essere in fatica, contrario di Essere in pace; Affaticarsi, Correre».

Bologna¹⁴⁵, *no tener lo de Salomon*: il caffo¹⁴⁶, *ser el único*: in chiarenna¹⁴⁷, *estar muy lejos*; ó andare in cimberli,¹⁴⁸ *estar de buen humor*: in procinto¹⁴⁹ di partire, *estar para marchar*: levato¹⁵⁰, *estar en pie*: vestito a bruno,¹⁵¹ *estar vestido de luto*: ó avere la mano di Dio¹⁵², *tener mano de santo*.

Falda di neve¹⁵³, *copo de nieve*.

Far acqua da occhi¹⁵⁴: *machacar en hierro frio*: applauso¹⁵⁵, *aplaudir*: baldoria¹⁵⁶, *consumir malamente el patrimonio*: bao, bao¹⁵⁷, *susurrarse*: bau, bau¹⁵⁸, *hacer el bú para asustar á los niños*: bujo¹⁵⁹, *dejar á oscuras*: cammino¹⁶⁰, *caminar*: capitale di qualcuno¹⁶¹, *valerse de ó contar con uno*: cauto¹⁶², *prestar garantias*: col suo¹⁶³: *vivir con lo ó de lo suyo*: colonna¹⁶⁴, *apoyar, sostener*: coraggio¹⁶⁵, *animar*: quartiere, *dar cuartel*: farsi d'argento¹⁶⁶, *encanecer*: far d'una lancia un punteruolo¹⁶⁷, *achicar una cosa*: ó dare un frego¹⁶⁸, *cancelar*: delle sue parole fango¹⁶⁹, *faltar á su palabra*: di berretta¹⁷⁰, *quitarse el sombrero respetuosamente*: fantasia¹⁷¹, *hacer intencion*: far

¹⁴⁵ MAN: «Essere fuori d'una cosa. Non averla, Esserne privo o sornito e simili. Vale anche esserne libero, non averla piú e dicesi di malattie, pericoli, affanni e simili».

¹⁴⁶ MAN: s. v. *Caffo*: «Perché il numero caffo si prende per lo numero piú perfetto diciamo, quando vogliamo dinotar singolarità in un uomo, o in altra cosa Essere il caffo».

¹⁴⁷ CAR: s. v. *Chiarenna*: «Voce di niun significato che si usa solamente accompagnata col verbo *Essere* e dicendosi *Essere in chiarenna* o *chieradadda* si vuol far intendere In luogo lontanissimo».

¹⁴⁸ VLI-ST: «*essere o andare in cimberli*, essere allegro per vino od altro». MAN: «Dicesi *Essere in cimberli*, *Andar in cimberli* e vale essere allegro».

¹⁴⁹ VLI-ST: «*essere in procinto*, apparecchiato, in assetto di effettuare un disegno». MAN: «*Essere in procinto*. Vale Essere apparecchiato e in assetto».

¹⁵⁰ MAN: «*Levare* per Innalzarsi Elevarsi. Rizzarsi in piè». BOR: «*Estar en pié*. *Esser in piedi*, *esser levato*. *Estar en pié*. *Stare, mantenersi in piedi*».

¹⁵¹ BAR = VLI-ST: «*bruno*, s. m. abito lugubre che si porta per onoranza dei morti». MAN: «*Bruno*: Per abito nero e per lo piú Quello che si porta in segno di dolore. Onde *Essere*, *Vestire* o simile *a bruno* o *di bruno* vale Avere o portar abito negro o lugubre».

¹⁵² MAN: s. v. *Mano*: «*Aver la mano di Dio*, vale Esser pratico, valente in una cosa».

¹⁵³ VLI-ST: «*falda* [solo falda, no falda di neve], fiocco di neve».

¹⁵⁴ MAN: «*Fare acqua da" occhi* o simili vale Non concludere, Non dare un nulla o Far male alcun negozio».

¹⁵⁵ MAN: «*Applaudere* Applaudire».

¹⁵⁶ MAN: «*Far baldoria*, figuratamente si dice oggi nell'uso anche di chi consuma tutto il suo avere dandosi buon tempo».

¹⁵⁷ *Panlessico*: «*Bao*: Voce usata solo col v. *fare* nella frase *Far bao bao*, che vale, secondo il Varchi, Bisbigliare, mormorare, sussurrare».

¹⁵⁸ VLI-ST: «*bao bao (fare il)*, far paura a' bambini». MAN: «*Far bau bau* lo stesso che *Far baco*. *Far baco* e *Farbaco baco* è un certo scherzo per far paura ai bambini, coprendosi il volto, lo che si dice anco *Far bau bau*».

¹⁵⁹ MAN: «*Fare buio*, Fare oscuro, Torre il lume».

¹⁶⁰ MAN: «*Fare cammino* o *il cammino*, Camminare».

¹⁶¹ VLI-ST: «*far capitale*, valersi occorrendo dell'opera di una persona». MAN: «*Fare capitale* o *il capitale* vale Pensar di valersi di alcuna cosa, Farne assegnamento, Fondarvisi».

¹⁶² MAN: «*Fare cauto*, Assicurare, Dar sicurtà».

¹⁶³ MAN: «*Fare col suo* o *con la roba sua*, Viver col suo, Consumare la roba sua o simile».

¹⁶⁴ MAN: «*Fare colonna*, Dare appoggio, Sostenerne».

¹⁶⁵ MAN: «*Fare coraggio*, Incoraggiare, incitare».

¹⁶⁶ VLI-ST: «*capelli d'argento*, canuti». MAN: s. v. *Argento*: «Per similitudine detto de' capelli».

¹⁶⁷ MAN: «*Far d'una lancia un zipolo* o *un punteruolo*, figuratamente vale Stremar tanto una cosa grande, o per ignoranza, o per trascuraggine, che si riduca quasi al niente».

¹⁶⁸ VLI-ST: «*frego*, linea fatta con penna, pennello e simili, per lo piú per cancellare». MAN: «Linea fatta con penna, pennello o altra cosa simile; onde *Fare* o *Dare un frego* vale Cancellare».

¹⁶⁹ MAN: «*Fare delle sue parole fango*, Mancar di parola». S. v. *Fango*: «*Far delle sue parole fango*, vale Non mantener la parola, ne Attener le promesse».

¹⁷⁰ MAN: «*Fare di berretta* vale Scoprirsi la testa in segni di riverenza, Salutare».

¹⁷¹ *Panlessico*: s. v. *Fantasia*: «*Far fantasia* = Far intenzione»

fare¹⁷², *mandar hacer*: fare forza¹⁷³, *bacer novillos los muchachos*: frottole¹⁷⁴, *contar cuentos*: i mucini¹⁷⁵ morti, *bacer la gatita muerta*: il calandrino¹⁷⁶, *echarla de tonto*: il grugno¹⁷⁷, *mirar con malos ojos*: il latino a cavallo¹⁷⁸, *bacer una cosa á mas no poder*: la credenza¹⁷⁹, *vender al fiado*: la fisica¹⁸⁰, *ejercer la medicina*: la giustizia coll'acchetta¹⁸¹, *administrar justicia á ciegas*: la sua mano in una cosa, *bacer su agostillo, sacar mucho provecho*: la spia ó il sartore, ecc., *ser espia, sastre, etc.*: le balle¹⁸², *preparar las alforjas*, [p. 161b] *bacer la maleta*: leva¹⁸³, *alistar tropas, bacer leva*: lima, lima¹⁸⁴, *bacer rabia, rabia, (los italianos lo hacen restregándose delante de la cara los dedos índices á lo largo y los españoles los dos puños cerrados tambien delante de la cara)*: man bassa¹⁸⁵, *pasar á cuchillo*: farsela¹⁸⁶, *largarse*: farsi largo¹⁸⁷, *distinguirse, elevarse*: fare un buco nell'acqua¹⁸⁸, *fatigarse sin fruto*: far venir la bava¹⁸⁹, *encolerizar*: fate moto! *por supuesto! eso mismo decía yo!*: fare ridere il pianto, *bacer reir á un muerto*.

Fede di passo¹⁹⁰, *pasaporte, salvo conducto*.

Ferire nel cuore¹⁹¹, *berir ó tocar en lo vivo*.

Fermare il viso¹⁹², *bacer cara*.

Ficcare in capo, in testa ó in umore¹⁹³, *ostinarsse, encapricharse*.

¹⁷² MAN: «*Far fare* checchessia, Ordinare alcuna cosa, Costringere a fare alcuna cosa».

¹⁷³ VLI-ST: «*far forza*, lasciare di andare a scuola». MAN: «*Fare forza*. Dicesi da' fanciulli allora che tralasciano la scuola».

¹⁷⁴ MAN: «*Frottolare*. *Far frottole*».

¹⁷⁵ *Panlessico*: «*Mucia*. Lo stesso che gatta, ma dicesi più specialmente di gatta mansueta e piacevole».

¹⁷⁶ VLI-ST: «*far calandrino uno*, far che creda qualche cosa per beffarlo». MAN: s. v. *Calandrino*: «*Far calandrino qualcheduno* significa Dargli a credere qualche cosa per beffarlo o schernirlo; tolto dalla persona di Calandrino, introdotta dal Boccaccio nelle sue novelle».

¹⁷⁷ VLI-ST: «*grugno*, fig. arricciamento di viso prodotto dal sentire cosa che non piaccia». MAN: «*Fare il grugno*. Per un certo Arricciamento di viso cagionato dal sentir cosa che non piaccia».

¹⁷⁸ MAN: s. v. *Latino*: «*Fare il latino a cavallo*. Si dice del Ridursi a fare alcuna cosa per forza, o contro il proprio genio».

¹⁷⁹ MAN: «*Fare la credenza*. Assaggiare le vivande e le bevande prima di servirne il Signore, il che è proprio degli scalchi e de' coppieri. *Fare a credenza, Pigliare a credenza* e *Far credenza* o simili vale Vendere, o Comprare eccetera senza ricevere o dare il prezzo subito».

¹⁸⁰ VLI-ST: «*fisica (nell'uso)*, professione o arte della medicina». MAN: «*Fare la fisica*. Per l'arte della medicina, onde *Far la fisica* vale *Medicare*».

¹⁸¹ VLI-ST: «*far la giustizia coll'acchetta*, cioè alla grossa, senza esattezza».

¹⁸² VLI-ST: «*balla*, quantità di roba messa insieme e rinvolta in tela o altra simile materia, e legata». MAN: s. v. *Balla*: «*Far le balle*, figuratamente vale Prepararsi a partire».

¹⁸³ MAN: «*Fare leva*. *Levar soldatesca*».

¹⁸⁴ VLI-ST: «*far lima lima*, beffare, fregando a guisa di lima l'indice della mano destra su quello della sinistra». MAN: «*Fare lima lima a uno* è un modo d'uccellare in questa maniera: chi vuole dilleggiare uno piegando l'indice

della mano destra in sull'indice della sinistra, verso il viso colui, gli dice *lima lima*, aggiungendovi talvolta mocceca o moccicone o altra parola simile».

¹⁸⁵ MAN: s. v. *Mano*: «*Far man bassa* vale Non dar quartiere, Disfare interamente».

¹⁸⁶ Cardinali: «*Farsi con Dio* che anche si dice assolutamente *Farsela*, vale Andarsene».

¹⁸⁷ MAN: «*Farsi largo*. Apriarsi la strada all'estimativa o al credito».

¹⁸⁸ VLI-ST: «*fare un buco nell'acqua*, fare una cosa che non può riuscire». MAN: «*Fare un buco nell'acqua* vale Fare una cosa che non può riuscire».

¹⁸⁹ *Panlessico*: s. v. *Bava*: «*Far venir la bava* = Far andare in collera».

¹⁹⁰ *Panlessico*: s. v. *Fede*: «In polit. *Fede di passo* = Salvocondo<tto>, passaporto».

¹⁹¹ MAN: s. v. *Cuore*: «*Ferir nel cuore* vale Pugnere o Offendere in quel che più importa».

¹⁹² MAN: «*Fermare il viso* vale Far faccia tosta, Non si commuovere. *Autoridades* s. v. *cara*: *Hacer cara* a alguna cosa. Metaphoricamente vale admitirla; y con especialidad se dice de la cosa con que se convida». *Terreros* s. v. *cara*: «*Hacer cara a alguno*, esperarle, oponerse; *bacer cara a alguna cosa*, aceptarla, admitirla».

¹⁹³ MAN: «*Ficcarsi in umore, in capo, in testa* vale Incaponire, Ostinarsi».

Fregola di martello¹⁹⁴, *celos*.
 Frugare la coscienza¹⁹⁵, *remorder la conciencia*.
 Gente di pinta [*léase dipinta*]¹⁹⁶, *gente hipócrita*.
 Gettare in grado¹⁹⁷, *imputar: via*¹⁹⁸, *desesperarse, affligirse*.
 Girare largo ó girare largo a canti¹⁹⁹, *ser cauto*.
 Giuocare a mosca ó a mosca cieca²⁰⁰, *jugar á la gallina ciega*; del pari²⁰¹, *jugar mano á mano*.
 Guarda la gamba²⁰², *no te fies, ojo alerta*.
 Guardare o mirare colla coda dell'occhio²⁰³, *mirar de reajo ó con el rabillo del ojo*.
 Guarda l'acqua, *agua vá*.
 Ignudo nato²⁰⁴, *sin ropa, en cueros vivos*.
 Il ciel m'arride²⁰⁵, *el cielo me favorece*.
 Il segreto delle sette comari²⁰⁶, *el secreto á voces*.
 Il tempo è galantuomo²⁰⁷, *tiempo vendrá*.
 Imparare a mente²⁰⁸, *aprender de memoria*.
 In falda in falda²⁰⁹, *por todas partes*.
 In meno che non balena²¹⁰, *en un abrir y cerrar de ojos*. In un con lui, *con él*.
 Inciampar nelle cialde²¹¹, *abogarse* [p. 162a] *en un vaso de agua*.
 Infilzarsi da sè²¹², *caer en el lazo*.
 Innamorato fracido²¹³, *enamorado perdido*.

¹⁹⁴ VLI-ST: «*dar martello*, dar motivo di gelosia». MAN: «*Fregola* per Voglia, Appetito intenso, Uzzolo. *Martello* lo diciamo per Gelosia e talvolta per lo furore cagionato da essa gelosia o da altra veemente passione». *Panlessico*: s. v. *Fregola*: «*Fregola di martello* = Gelosia. Modo basso».

¹⁹⁵ VLI-ST: «*sfrugare*, rimordere, essere punto, parlandosi della coscienza». *Panlessico*: s. v. *Frugare*: «*Rimordere*, rimproverare: *Frugato* dalla coscienza dell'assassinata provincia».

¹⁹⁶ MAN: «*Gente dipinta* per Ipocriti».

¹⁹⁷ MAN: «*Gettare in grado*. Vale *Imputare*, modo antico».

¹⁹⁸ VLI-ST: «*gettarsi via*, disperarsi». MAN: «*Gettar via* vale *Rimuover da sé* checchessia, come inutile, superfluo, dannoso, noioso. Vale *Disperarsi*, *Affliggersi*, *Mandarsi male*».

¹⁹⁹ VLI-ST: «*girare largo ai canti*, andar cauto». MAN: «*Girare largo o girar largo a' canti* vale *Guardarsi*, *Star cauto*».

²⁰⁰ VLI-ST: «*mosca cieca*, giuoco che consiste nel dar la caccia con occhi bendati a chi t'abbia leggermente percosso». MAN: «*Giuocare a mosca cieca, a sonaglio, alla cinetta* e simili vale *Impiegarsi in cotali scherzi*».

²⁰¹ BOR: «*Jugar mano á mano. Giuocar del pari*». MAN: «*Alla pari, A un pari, Del pari, Di pari, D'un pari posto* avverbialmente vagliono in forma che uno non preceda l'altro in andando, sedendo e simili».

²⁰² MAN: «*Guardar la gamba* vale *Non ti arrischiare, Abbi l'occhio*».

²⁰³ BOR: «*Mirar de socarron. Guardar colla coda dell'occhio*». MAN: «*Guardare o mirare colla coda dell'occhio* e simili vale *Guardare piú occultamente* che sia possibile perché altri non se n'avvegga».

²⁰⁴ MAN: «*Ignudo nato* vale lo stesso che *Nudo*, ma ha alquanto piú di forza».

²⁰⁵ VLI-ST: «*arridere*, mostrarsi ridente, favorevole». MAN: s. v. *Arridere*: «*Il ciel m'arride*. *Mostrarsi ridente*, benigno, piacevole, favorevole».

²⁰⁶ GDLI: s. v. *Comare*: «*El segreto della comare*: che tutti conoscono, perché è stato rivelato parlando con leggerezza».

²⁰⁷ GDLI: s. v. *Galantuomo*: «*Il tempo è galantuomo*: non manca mai alle sue scadenze. Anche col trascorrere del tempo vengono risolte le vertenze, riparate le ingiustizie, appagati i desideri».

²⁰⁸ *Panlessico*: s. v. *Mente*: «*A mente*, m. avv. Per forza de memoria».

²⁰⁹ MAN: «*Di falda in falda* vale *Da una falda nell'altra, D'una in altra parte, Per ogni luogo*».

²¹⁰ *Expresión dantesca (Infierno, XXII 24)* recogida por *Crusca IV*.

²¹¹ MAN: «*Inciampar nelle cialde* o simili si dice altresí di vecchio che mal si regge sulle gambe». *Autoridades* s. v. *agua*: «*Abogarse en poca agua*, Phrase que se dice del que se congoja y aflige con pequeña causa».

²¹² MAN: «*Infilzarsi da sé* figuratamente vale *Incorrere disavvedutamente da sé medesimo nell'insidie dell'avversario*».

²¹³ VLI-ST: «*innamorato fracido*, grandemente innamorato». MAN: «*Innamorato fradicio* vale *Innamorato ardentissimamente*».

Inviare saluto²¹⁴, *saludar*.
 Invitare ai calci una mula spagnuola²¹⁵, *bu[s]car tres pies al gato*.
 Io tengo dalla sua²¹⁶, *be tomado su partido*.
 L'immaginazione fa caso²¹⁷, *la imaginacion hace ver ilusiones*.
 L'occhio vuole la parte sua²¹⁸, *no siempre engañan las apariencias*.
 La grandine è caduta in sul far la ricolta²¹⁹, *á lo mejor se agüó la fiesta*.
 La merla ha passato il Po²²⁰, *ya se acabaron los dias felices*.
 Lanciare cantoni ó campanili²²¹, *ensalzar, ecsagerar [léase ecsagerar]*.
 Lasciare correre due soldi per ventiquattro danari²²², *no pararse en pelillos*: in asso²²³, *dejar en las astas del toro*: lasciarlo nella penna²²⁴, *dejarlo en el tintero, olvidarlo*.
 Latte di gallina²²⁵, *pechugas de ángeles*.
 Lavorare di mani²²⁶, *dar mogicones, arañazos*: sott'acqua²²⁷, *trabajar por debajo de cuerda*.
 Le giovinette debbono star nelle sue²²⁸, *las jóvenes deber ser modestas*.
 Le parole non s'infilzano²²⁹, *las palabras se las lleva el viento*.
 Lettere cieche²³⁰, *cartas anónimas*.
 Levare di capo²³¹, *quitarse el sombrero para saludar*: di latte²³², *destetar*: una consuetudine²³³ ó un uso, *introducir una costumbre*: uno dal sacro fonte²³⁴, *sacar á uno de pila*: levarsi i moscherini²³⁵ del naso, *no sufrir ancas de nadie*.

²¹⁴ MAN: «*Inviar salute per Salutare*».

²¹⁵ Panlessico: «*Invitare ai calci una mula spagnuola*, lo stesso che *Stuzzicare il vespajo*, e *Svegliare il can che dorme*».

²¹⁶ BAR = MAN: «*Tenere dalla sua, mia, tua* vale Seguire la parte o opinione sua, mia, tua».

²¹⁷ MAN: «In proverbio si dice: *L'immaginazione fa, o non fa caso* e vale *L'immaginazione fa o non fa parere quel che non è*».

²¹⁸ MAN: s. v. *Occhio*: «*Proverbio che vale Doversi tener conto dell'apparenza*».

²¹⁹ MAN: «In proverbio *La grandine è caduta in sul far la ricolta* si dice di alcuna cosa che sia stata guastata in sul buono o in sull'atto di venirne alla conclusione».

²²⁰ MAN: «*La merla ha passato il Po* o *Il merlo è passato di là del rio*, proverbio che si dice per lo più del mancare il fiore dell'esser suo in checchessia v. g. la bellezza della donna o simili».

²²¹ VLI-ST: «*lanciar cantoni o campanili*, iperboleggiare». MAN: «*Lanciare cantoni o campanili* figuratamente vale Aggrandire e magnificar checchessia con parole, Iperboleggiare».

²²² MAN: «*Lasciar andar dodici soldi al danaro* o *Lasciar correre due soldi per ventiquattro danari* valgono in modo proverbiale lo stesso che *Lasciar andar due pani per coppia*».

²²³ MAN: «*Lasciare in asso*. Vale *Lasciare in abbandono*, *Lasciar solo*».

²²⁴ VLI-ST: «*lasciar nella penna*, tralasciar di scrivere o di dire». MAN: «*Lasciarlo nella penna*. Lasciare alcuna cosa nella penna o in penna vale *Tralasciarla di scrivere*».

²²⁵ VLI-ST: «*latte di gallina*, cibo squisito, impossibile a trovarsi, o vivanda fatta con tuorli di uova sbattute in brodo con zucchero». MAN: «*Latte di gallina* vale *Cibo squisito e quasi impossibile a trovarsi*».

²²⁶ MAN: «*Lavorar di mano* figuratamente vale *Rubare*».

²²⁷ MAN: «*Lavorare sotto* vale *Operare di nascosto*. Figuratamente per *Nuocere occultamente*».

²²⁸ BA: «Una giovinetta ben educata deve *star nelle sue*. Una joven bien educada debe *ser siempre modesta*». MAN: «*Stare sulle sue* lo stesso che *Stare all'erta*, *Stare in cervello*, *Stare in sulle sue* talora vale *Badare a sé o ai fatti proprii*». ²²⁹ MAN: «*Le parole non s'infilzano*. Proverbio col quale s'avvertisce a non si fidar di parole, ma assicurarsi con iscrittura, o con pruove e anche semplicemente a non doversi tener conto d'alcuna cosa detta inconsideratamente».

²³⁰ VLI-ST: «*lettera cieca*, anonima».

²³¹ MAN: «*Levarsi di capo* vale *Scoprirsi il capo in segno di riverenza o per salutare altrui*».

²³² MAN: «*Levar dalla poppa o dal latte* Spoppare».

²³³ MAN: «*Levarsi una consuetudine* vale *Introdursi in uso*».

²³⁴ VLI-ST: «*levare dal sacro fonte*, tenere a battesimo». MAN: *Levare uno dal sacro fonte* o simili vale *Tenerlo a battesimo*».

²³⁵ VLI-ST: «*venir il moscherino al naso*, adirarsi». MAN: «*Levarsi i moscherini dal naso* figuratamente vale *Lasciarsi fare ingiuria*». *Autoridades* s. v. *anca*: «*No sufrir ancas*, metaphoricamente se dice quando una cosa es tan corta que no puede alcanzar mas de á lo que esta destinada: lo que mas regularmente se entiende de las cosas de comer, y en particular de la olla, ó puchero que uno tiene para su preciso sustento y de su familia».

Libare i baci²³⁶, *dar ó recibir besos*.
 Lingua fracida²³⁷, *lengua viperina*.
 Liquidar la colpa²³⁸, *probar el crimen*.
 Mangiare a crepa pelle, a crepa corpo ó a crepa pancia²³⁹, *comer hasta rebentar*: dei sogni²⁴⁰, *hacerse una cruz en la barriga*: pan arido ó asciutto²⁴¹, *comer pan á secas*: più del solito, *comer mas de lo que se acostumbra*, mangiarsi le lastri [*quizás por lastre*]²⁴², *tragarse* [p. 162b] *el mundo*.
 Mandare a fuoco e fiamma²⁴³, *alar, asolar*: fuori²⁴⁴, *hacer patente*: guai²⁴⁵, *echar maldiciones*: il ó a partito²⁴⁶, *poner á votacion*: il guanto²⁴⁷, *desafiar*: ó mettere in bando²⁴⁸, *desterrar*: in nulla²⁴⁹, *anular*: nell'altro mondo²⁵⁰, *matar*.
 Menare l'agresto²⁵¹, *perder el tiempo*.
 Mescolar le carte²⁵², *barajar*.
 Mettere a decima, *diezmar*: al lotto²⁵³, *jugar á la loteria*: all'incanto²⁵⁴, *sacar á pública subasta*: cristeri²⁵⁵, *echar lavatibas*: da canto²⁵⁶, *aborrar*: il cervello a bottega²⁵⁷, *ingeniarselas buscarselas*: in canzone²⁵⁸, *poner en ridículo*: in cielo²⁵⁹, *poner en las nubes*: in non callere²⁶⁰, *no hacer caso*; le mani in ogni intriso²⁶¹, *meter en todo su cucharada*: pegno²⁶², *apostar, hacer una apuesta*: piedi in fallo²⁶³, *ponere el pie en falso, pisar en vago*: ó porre il collo, *apostar el pescuezo*; ó tagliare a, ó per

236 Cardinali: «*Libare*: Gustare leggermente o col l'estremità delle labbra». *Panlessico*: «*Libare i baci* È il Ricevere con diletto ed affettuosam. i baci altrui».

237 MAN: «*Mala lingua* o *lingua tavana* o *fracida* o *serpentina* eccetera si dice d'Uomo maligno e maldicente».

238 MAN: «*Liquidare il credito* o *qualsivoglia altra cosa* vale Metterlo in chiaro».

239 BOR: «*Comer á reventar. Mangiare a crepa pancia*». VLI-ST: «*crepapanzia*, mo. avv. sì che quasi ne crepi la pancia». MAN: «*Mangiare a crepabelle* o *a crepacorpo* vale quasi Mangiar tanto che la pella crepi, che è quasi Mangiar più che non si può».

240 MAN: «*Mangiare dei sogni* vale Non aver da mangiare».

241 VLI-ST: «pane asciutto, pane scusso, senza companatico».

242 MAN: s. v. *Lastre*: «*Mangiarsi le lastre* figuratamente vale Fare il bravo».

243 MAN: s. v. *Fiamma*: «*Mettere, Mandare, Andare* o simili a *fuoco e fiamma* si dice del Mandare, Andare eccetera in conquasso, in subita perdizione».

244 VLI-ST: «*mandar fuori*, pubblicare». MAN: «*Mandar fuori* vale anche presso i grammatici Cacciar via. Vale anche Far palese, Far pubblico».

245 *Panlessico*: s. v. *Mandare*: «*Mandare guai* = Imprecare, maledire».

246 VLI-ST: «*mettere a partito*, porre in deliberazione».

247 VLI-ST: «*mandare il guanto, gettare il guanto*, sfidare». MAN: s. v. *Guanto*: «*Mandare il guanto* fu usato ancora per segno di battaglia e di sfida, onde Mandare o Gettare il guanto valeva Sfidare, Invitare a battaglia».

248 Véase la nota 83. MAN: «*Mandare in bando* vale Esiliare».

249 MAN: «*Mandare in nulla* vale Annullare, Rendere vano».

250 MAN: «*Mandare nell'altro mondo* vale Farlo morire».

251 MAN: s. v. *Agresto*: «*Menare l'agresto* vale Tenere a bada, Perdere il tempo senza far nulla».

252 MAN: s. v. *Carta*: «*Far le carte* vale Mescolarle avanti di darle». 253 VLI-ST: «*Lotto*, giuoco di sorte che si fa estraendo da un sacco o da un'urna polizze o numeri che portano a un dono o premio».

253 VLI-ST: «*Lotto*, giuoco di sorte che si fa estraendo da un sacco o da un'urna polizze o numeri che portano a un dono o premio»

254 MAN: s. v. *Incanto*: «Per pubblica maniera di vendere o comprare checchessia per la maggior offerta. Onde *Mettere, Vendere, Comprare* vale Comprare, Vendere per la maggior offerta».

255 MAN: «*Mettere cristeri*: Dare Serviziali».

256 MAN: s. v. *Canto*: «*Mettere da canto*, vale Fare avanzi, avanzarsi nell'avere».

257 MAN: «*Mettersi o Porsi a bottega* figuratamente vale Mettersi con tutta l'applicazione a far checchessia».

258 MAN: «*Mettere in canzone*: Burlare».

259 MAN: «*Mettere in cielo*: Lodare in estremo o sommamente».

260 MAN: «*Mettere in non cale* vale Mettere a non callere: Non curare, non far conto».

261 MAN: «Per metafora *Mettere le mani in ogni intriso*, vale Ingerirsi in ogni cosa».

262 VLI-ST: «*metter pegno*, scommettere». MAN: «*Mettere pegno*: Assicurare con pegno».

263 MAN: «*Mettere i piedi in fallo* vale Inciampare».

fil di spada²⁶⁴, *pasar á cuchillo, degollar*: una cannella²⁶⁵, *introducir una costumbre*: gli occhiali della vista grossa²⁶⁶, *hacer la vista gorda*: fisso fisso, *mirar de bito en bito*: musica dai ó dei gatti²⁶⁷, *música ratonera. perder el tiempo*: ó cacciar mano alla spada²⁶⁸, *tirar de la espada*.
 Nasca quel che sa nascere²⁶⁹, *suceda lo que sucediere*.
 Ne faremo senza²⁷⁰, *nos pasaremos sin ello*.
 Nè mezza, *ni pizca ni media*.
 Nella coda sta il beleno [*léase veleno*]²⁷¹, *falta el rabo por desollar*.
 Nettare il moccio²⁷², *sonarse*.
 Nemico cordiale²⁷³, *enemigo capital*.
 Non attendere, *despreciar*.
 Non ci entro²⁷⁴, *no tengo parte en ello*.
 Non crederete quel che sono per dirvi²⁷⁵, *no creerá V. lo que voy á decir*.
 Non dar campo di farlo²⁷⁶, *no dar tiempo para hacerlo*.
 Non dare di alcuna cosa un fico secco²⁷⁷, *no darsele á uno un bledo, ó un ardite*.
 Non esser all'insalata²⁷⁸, *faltar el rabo por desollar*. [p. 163a]
 Non fare nè moto, né tatto, *no decir oste ni moste*.
 Non ho un becco d'un quattrino²⁷⁹, *no tengo un ochavo partido por medio*.
 Non mette il conto²⁸⁰, *no vale la pena*. Non poter far dimeno, *no poder menos*.
 Non stimare un fico²⁸¹, *no hacer el menor caso*.
 Non sapere dove darsi di capo²⁸², *no saber á quien acudir*.
 Non saper né grado, né grazia²⁸³, *no tener que agradecer*.
 Non saper mezze le messe²⁸⁴, *no saber de la misa la media*.
 Non se la dice con nessuno²⁸⁵, *no se familiariza con nadie*.

²⁶⁴ VLI-ST: «andare, mandare, mettere a fil di spada, essere ucciso o uccidere a colpi di spada».

²⁶⁵ MAN: «Mettere una cannella in proverbio vale Mettere una mala usanza o simile».

²⁶⁶ *Panlessico*: s. v. *Occhiale*: «Mettersi gli occhiali della vista grossa = Fig. Far vistadi non vedere».

²⁶⁷ *Panlessico*: «Musica da gatti o de' gatti = Musica lacerante, cattivissima».

²⁶⁸ MAN: «Cacciar mano alla spada dicesi del Tirar fuori dal fodero l'armi per adoperarle, Metter mano».

²⁶⁹ BAR = 270 BAR =.

²⁷¹ MAN: «Il veleno sta nella coda proverbio che vale che Da ultimo si conosce il male, Nell'ultimo consiste la difficoltà o il pericolo».

²⁷² MAN: «Nettare il moccio: Nettare: Ripulire, levar via le macchie, le brutture, Purgare».

²⁷³ MAN: «Nimico cordiale vale Nimico capitale / Capitale si usa sovente per Mortale, onde Nimico capitale».

²⁷⁴ BAR = VLI-ST: «ci entro, capisco, comprendo». MAN: «Entrare o non entrare in una cosa vale figuratamente Impacciarsene o non Impacciarsene, Prendervi o non prendervi parte».

²⁷⁵ BAR =.

²⁷⁶ BAR = MAN: «Dar campo: Dar di vantaggio ad altrui alcuno spazio di via nel camminare, nel correre. Per Porgere opportunità, comodo».

²⁷⁷ *Panlessico*: s. v. *Fico*: «Usasi talvolta per Cosa da poco, da nulla, di niun valore, onde Non istimare o non valere un fico = Non istimare o non valer nulla, Considerare o Essere spregevole e di niun valore».

²⁷⁸ MAN: «Essere all'insalata figuratamente Essere al fine d'una cosa».

²⁷⁹ BAR = VLI-ST: «non avere il becco d'un quattrino, non avere neppure una piccola moneta». MAN: «Non avere un becco d'un quattrino vale Non aver neppure un quattrino, modo basso».

²⁸⁰ BAR = MAN: s. v. *Conto*: «Mettere o porre in conto o a conto vale Annoverar tra l'altre cose o tra gli altri conti». ²⁸¹ MAN: «Non istimare o non Valere un fico o simili vale Disprezzare o Essere da disprezzarsi e di niun valore, e si dice di qualsivoglia cosa vile e di poco pregio».

²⁸² MAN: «Dar del capo, o 'l capo nel muro, vale Disperarsi».

²⁸³ *Panlessico*: s. v. *Grazia*: «Saper grazia = Esser grato, restare obbligato. Non ne sapere ne grado ne grazia = Non restarne niente obbligato».

²⁸⁴ MAN: «Non saper mezze le messe o mezza la messa, vale Esser poco informato d'alcuna cosa».

²⁸⁵ BAR =.

Non ti stimo un lupino ó non vali un lupino²⁸⁶, *no vales un comino*.
 Non trovare né can, né gatta²⁸⁷, *encontrarse con cara de palo*.
 Non trovo verso a far²⁸⁸, *no se por donde empezar*.
 Non valere un bagattino²⁸⁹, *no valer nada*.
 Non ve l'abbiate per male²⁹⁰, *no lo tome V. á mal*.
 Occhi grisagni [*léase* grifagni²⁹¹], *ojos penetrantes*.
 Occhio di civetta²⁹², *ojo de buey, (una onza de oro)*.
 Parlar colle buone²⁹³, *hablar con buenos modos: pulito²⁹⁴, hablar bien: sconsideratamente²⁹⁵,
 hablar á tontas y á locas*.
 Parole appuntate²⁹⁶, *palabras afectadas ó estudiadas*.
 Pascere ó saziare la fame²⁹⁷, *matar el hambre: pascersi come il cavallo del Ciolle²⁹⁸, alimentarse de quimeras*.
 Passare da ó a banda²⁹⁹, *pasar de parte á parte*.
 Per modo di dire³⁰⁰, per un modo di parlare, *por decirlo asi*.
 Per quanto è possibile, *puesto que es posible*.
 Piangere a cald'occhi³⁰¹, *llorar á lágrima viva: a dirotte lagrime, llorar amargamente, á mares³⁰²*.
 Pigliare di mira³⁰³, *tomar por su cuenta: la misura³⁰⁴, hacer apunteria, apuntar: ó togliere danari a interesse³⁰⁵, tomar dinero á préstamo: [p. 163b] pigliarsela in baja³⁰⁶, tomarlo á burla ó chanza*.
 Piovere a ciel dritto³⁰⁷, *llover á cántaros*.
 Porre in bando³⁰⁸, *desterrar, arrojar*.

²⁸⁶ MAN: «Non ti stimo un lupino o non vali un lupino o simili si dicono di persona o nessuna stima».

²⁸⁷ MAN: «Non trovare o non rimanere o non esservi né can né gatta vale Non trovare, né rimanere alcuno».

²⁸⁸ BAR = MAN: «Trovare il verso vale Trovar via, modo».

²⁸⁹ VLI-ST: «*bagattino*, antica moneta veneta che valeva il quarto d'un quattrino». MAN: «*Bagattino* Moneta che vale il quarto di un quattrino».

²⁹⁰ BAR = MAN: «*Avere per male*, Aver dispiacere di checchessia».

²⁹¹ VLI-ST: «*grifagno*, a, rapace, e dicesi d'uccello di rapina». MAN: s. v. *Grifagno*: «Dicesi di uccello di rapina». ²⁹² MAN: s. v. *Civetta*: «Occhi di civetta così diconsi dalla plebe le Monete d'oro dal color giallo degli occhi di tal uccello».

²⁹³ BAR: «Mi ha trattato *colle buone*. Me ha tratado *con muy buen modo*».

²⁹⁴ MAN: s. v. *Pulito*: «*Parlare pulito* aggiunto di Scrittore vale Elegante, che usa cura nella scelta delle parole e dei modi di dire e nella loro collocazione».

²⁹⁵ BOR =

²⁹⁶ MAN: «*Parole appuntate* vale Parole ricercate, affettate».

²⁹⁷ MAN: s. v. *Saziare*: «Dar sufficientemente da mangiare per acquetar la fame o per soddisfare l'appetito». ²⁹⁸ MAN: «*Pascersi di ragionamenti come il cavallo del Ciolle*».

²⁹⁹ MAN: «*Passare da banda a banda e Passare fuor fuora* vagliono Penetrare tutto il corpo da una superficie all'altra».

³⁰⁰ MAN: «*Per un modo di parlare* vale *Per modo di dire*».

³⁰¹ VLI-ST: «*piangere a calde lacrime, a cald'occhi, piangere amaramente, far rumore simile al gemito che si fa nel pianto*».

³⁰² BOR: «*Llorar á mares. Piangere dirottamente, a dirotte lagrime, amaramente*».

³⁰³ BAR = MAN: «*Pigliare di mira* vale Aver fisso l'occhio e l'attenzione a cosa particolare, e, trattandosi di persona, s'intende per lo piú in mala parte, cioè per Nuocere».

³⁰⁴ MAN: «*Pigliar la mira* o simili Affissar l'occhio alla mira affine di aggiustare il colpo al punto dove si vuol ferire».

³⁰⁵ MAN: «*Torre a interesse*, vale Prendere per pagarne interesse fermo».

³⁰⁶ VLI-ST: «*baja, burla, scherno, beffa*». MAN: «*Pigliarsela in baja* vale Metterla in burla, in canzona, in chiasso».

³⁰⁷ VLI-ST: «*piovere a ciel dritto*, o a flagello, cioè dirottamente». MAN: s. v. *dritto*: «E aggiunto di Cielo, vale Che manda pioggia o neve strabocchevole».

³⁰⁸ Véase nota 83. MAN: «*Porre in bando* Bandire».

Prendere fallo³⁰⁹, *engañarse*: in parola³¹⁰, *coger la palabra*.
 Promettere mari e monti³¹¹, *prometer el oro y el moro*.
 Questo libro è all'indice³¹², *este libro está prohibido*.
 Questo non va detto, fatto, ecc. *esto no debe decirse, hacerse, etc.*
 Recar carico³¹³, *acusar, inculpar*.
 Rendere merito³¹⁴, *recompensar*: pan per cofaccia³¹⁵, *pagar en la misma moneda*.
 Ricevere merito³¹⁶, *ser premiado*.
 Ridere alla smascellata³¹⁷, *reír á carcajadas*.
 Rifare tutto di nuovo³¹⁸, *componer de nuevo*.
 Rimanere di gelo³¹⁹, *quedar hecho una estatua*: in gonna³²⁰, *quedar en camisa*.
 Rimettere un bandito³²¹, *levantar el destierro*.
 Rispondere per le rime³²², *responder á tiempo*.
 Ritornare ó tornare al cuore³²³, *enmendarse, arrepentirse*.
 Rompere i confini³²⁴, *escaparse del destierro ó del presidio*; il collo in un fil di paglia³²⁵, *abogarse en un vaso de agua*.
 Sacco di disdetta³²⁶, *el rigor de la desdichas*.
 Saltare in collera³²⁷, *encolerizarse*.
 Sano come una lasca³²⁸, *sano como una manzana*.
 Sapere a mente³²⁹, *saber de memoria*: alcuna cosa per cerbottana³³⁰, *saber algo por carambola*,

³⁰⁹ *Panlessico*: s. v. *Fallo*: «Prender fallo = Ingannarsi».

³¹⁰ BAR =.

³¹¹ MAN: «Promettere Roma e toma o mari e monti, vagliono promettere molte e grandi cose e talora di quelle che abbiano dello impossibile mantenersi».

³¹² MAN: s. v. *Indice*: «Catalogo, lista».

³¹³ *Panlessico*: s. v. *Carico*: «Dare o recar carico = Accagionare, incolpare, accusare o simili».

³¹⁴ VLI-ST: «rendere giustizia al merito, riconoscere il merito di qualcuno». MAN: «Rendere merito Rimeritare».

³¹⁵ VLI-ST: «render pane per focaccia, render la pariglia». MAN: «Rendere pan per focaccia o cofaccia vale Corrispondere a chi t'ha fatto male con altrettanto, Rispondere alle rime».

³¹⁶ *Panlessico*: s. v. *Ricevere*: «Ricevere merito = Essere premiato».

³¹⁷ BOR = VLI-ST: «smascellare o smascellarsi dalle risa, ridere smoderatamente». MAN: «Smascellar delle risa o Smascellarsi delle risa o di risa, vale Smoderatamente ridere».

³¹⁸ BOR =.

³¹⁹ MAN: «Farsi di gelo per metafora si dice dell'uomo che per paura allibisce, caglia e trema».

³²⁰ MAN: «Rimanere in camicia figuratamente vale Restar privo di ogni avere».

³²¹ *Panlessico*: s. v. *Bandito*: «Rimettere un bandito = Farlo assolvere dalla condanna di esilio».

³²² VLI-ST: «rispondere per le rime, rispondere risentitamente». MAN: «Rispondere alle rime o per le rime vale Rispondere a quanto occorre e in maniera che un non resti sopraffatto».

³²³ MAN: «Ritornare nel suo cuore vale Ravvedersi».

³²⁴ VLI-ST: «confine, luogo d'esilio». MAN: «Rompere il confine si dice del Partirsene prima del tempo determinato».

³²⁵ VLI-ST: «rompere il collo in un fil di paglia, pericolar per poco». MAN: s. v. *Collo*: «In proverbio, dicesi a Chi in poco pericolo succeda gran danno: e si rompe il collo in un fil di paglia. / s. v. *Paglia*. Figuratamente vale Rovinare dove non è 'l pericolo. Pericolare per poco e per ogni minima occasione, che si dice anche Affogare in un bicchier d'acqua».

³²⁶ VLI-ST: «disdetta, disgrazia, sventura». MAN: «Sacco di disdette dicesi in modo scherzevole, di persona disgraziatissima».

³²⁷ VLI-ST: «saltare in bestia, entrare in gran collera». MAN: «Saltare in collera o simili vagliono Entrare in collera, Adirarsi».

³²⁸ VLI-ST: «sano come una lasca, d'intera e perfetta sanità». MAN: «Essere più sano che pesce, sano come una lasca o simili si dicono di chi gode sanità perfetta».

³²⁹ VLI-ST: «sapere a mente, aver impressa alcuna cosa nella memoria in maniera che si possa ridire». MAN: «Sapere a mente vale Avere impressa alcuna cosa nella memoria in maniera che si possa ridire».

³³⁰ MAN: «Sapere o intendere alcuna cosa per cerbottana vale Saperla indirettamente o Intenderla per terza persona».

por casualidad; di vino, *saber á vino*: del greco, *saber el griego*; ó sentir grado³³¹, *quedar obligado*.
 Scribere [léase scrivere³³²] uno alla banca³³³, *enganchar á uno en el ejército*.
 Se fossi in voi³³⁴, *si yo fuese que V*.
 Sentir dello scemo³³⁵, *ser tonto*.
 Senza menare³³⁶ le labbra, *sin despegar los labios*. [p. 164a]
 Servire per uomo di mezzo³³⁷, *servir de hombre bueno*.
 Smascellar delle risa³³⁸, *rebotar ó morirse de risa*.
 Sonare a martello³³⁹, *tocar á rebato*: a distessa [léase distesa³⁴⁰], *tocar á buelo* [léase vuelo].
 Stare a bada³⁴¹, *perder ó malgastar el tiempo*: a canna badata³⁴², *estar con toda atención*: a di porto [léase diporto³⁴³], *pasearse*: a dozzina³⁴⁴, *estar de huespede*: a ó nel cuore³⁴⁵, *tener en estima*: alla dura³⁴⁶, *obstinarse, hacer resistencia*: alla grande³⁴⁷, *estar en grande*; assentito³⁴⁸, *estar en guardia ó prevenido*; boccone³⁴⁹, *estar de bruces*: coccoloni³⁵⁰, *estar en cuclillas*; contro³⁵¹, *ser del partido opuesto*: da capo³⁵², *estar en primer lugar*: ó far collazione³⁵³, *desayunarse ó hacer colación*;

³³¹ MAN: «*Saper grado* di checchessia vale Avere obbligazione».

³³² VLI-ST: «*scrivere*, inscrivere».

³³³ VLI-ST: «*banca*, luogo dove si da la paga a' soldati». MAN: «*Scrivere uno alla banca* vale Arrolarlo per soldato».

³³⁴ BAR =.

³³⁵ VLI-ST: «*avere o sentire dello scemo*, avere poco senno». MAN: «*Sentire o Aver dello scemo* che vagliono Avere poco senno, Dar a dividere di non essere molto savio».

³³⁶ VLI-ST: «*menare*, muovere a fare».

³³⁷ VLI-ST: «*uomo di mezzo*, mediatore». MAN: «*Servire per uomo di mezzo* Mediatore, che si intromette negli affari».

³³⁸ Véase nota 317.

³³⁹ VLI-ST: «*sonare a martello*, sonare le campane a tocchi staccati e frequenti, come fassi per incendi ed altre calamità». MAN: s. v. *Martello*: «*Sonare a martello* si dice quando suona la campana un tocco per volta separatamente, a guisa che 'l martello fa in sull'ancudine; il che si fa quando si vuol raunare il popolo; e si fatto sonare si dice anche Rintoccare, e 'l contrario si è Sonare a distesa».

³⁴⁰ VLI-ST: «*suonare a distesa*, l'opposto di suonare a martello». MAN: «*Sonare a distesa e alla distesa* vale Sonare a lungo, Contrario a *Sonare a tocco*. Sonare tenendo lunga la corda e lasciando che la campana descriva tanto arco quanto può nel dimenarla».

³⁴¹ VLI-ST: «*stare a bada*, trattenersi per lo più a trastullo, a perdita di tempo». MAN: «*Stare a bada* Trattenersi, Baloccarsi».

³⁴² MAN: «*Stare a canna badata* Stare con tutta l'applicazione possibile».

³⁴³ VLI-ST: «*diporto*, sollazzo, passatempo, spasso». MAN: «*Stare a diporto* Diportarsi».

³⁴⁴ VLI-ST: «*tenere a dozzina*, tenere altrui in sua casa, dandogli il vitto e ricivendone un tanto al mese». MAN: «*Stare a dozzina* Vivere con gli altri a tavola comune, pagando la pattuita mercede».

³⁴⁵ VLI-ST: *stare a cuore*, tener caro. MAN: *Stare a cuore* Aver passione, Aver premura. *Stare nel cuore*. Aver presente nel pensiero».

³⁴⁶ VLI-ST: «*stare alla dura*, non rimuoversi dal suo proposito». MAN: «*Stare alla dura* lo stesso che *Star duro*: Persistere nella sua opinione o risoluzione, né da quella rimuoversi».

³⁴⁷ VLI-ST: «*alla grande*, magnificamente». MAN: «*Stare alla grande*: Trattarsi con magnificenza».

³⁴⁸ VLI-ST: «*assentito*, cauto». MAN: «*Stare assentito*: vale Stare all'erta, Stare avvertito».

³⁴⁹ BOR = VLI-ST: «*boccone*, colla pancia verso terra, contrario a supino». MAN: «*Stare boccone*: Giacere con la faccia volta verso la parte inferiore».

³⁵⁰ BOR: «*Estar de cuclillas*». VLI-ST: «*star coccolone*, sedere sulle calcagna». MAN: «*Stare coccoloni*: Stare, Mettersi e simili coccoloni dicesi di chi si siede in sulle calcagna».

³⁵¹ MAN: «*Stare contro*: Essere dalla parte contraria».

³⁵² MAN: «*Stare da capo*: Essere nel primo luogo».

³⁵³ MAN: «*Fare colazione*, Cibarsi da mattina avanti di desinare, e talora parcamente mangiare la sera in vece di cenare».

fare ó dare a galla³⁵⁴, *flotar*: il dovere³⁵⁵, *convenir así*: in cervello³⁵⁶, *tener cuidado*; in gota³⁵⁷, *estar con aire grave*: male³⁵⁸ assai, *estar muy malo*: saldo³⁵⁹, *tenerse firme*: sodo³⁶⁰, *estar muy serio*: supino³⁶¹ *estar boca arriba*.

Sortire dal seminato³⁶², *salirse de la cuestión*.

Sul bello dell'età³⁶³, *en la flor de la edad*.

Tagliarsi l'agno³⁶⁴, *tomar una pronta resolución*.

Tenere a bada³⁶⁵, *entretener á uno*, ó avere la testa alta³⁶⁶, *ser soberbio*, *hablar alto*; a battesimo³⁶⁷, *sacar de pila*: conto d'uno³⁶⁸, *estimar á una persona*: fantasia³⁶⁹, *estar distraido ó alterado*: fronte³⁷⁰, *tener buena fama*: il filo³⁷¹, *proceder con órden*, il conto per bilancio³⁷², *tener una cuenta por partida doble*: l'arco tesso [léase teso]³⁷³, *estar resuelto á hacer alguna cosa*: la mano a cintola³⁷⁴, *estar con los brazos cruzados*: la via di mezzo³⁷⁵, *estar neutral*: le mani a sè³⁷⁶, *tener las manos* [p. 164b] *quedas*: mano al furto³⁷⁷, *ser complice en el robo*.

³⁵⁴ VLI-ST: «*essere o stare a galla*, galleggiare». MAN: «*Stare a galla*: Sostenersi sull'acque, Galleggiare. s. v. *Galla*: *A galla*, posto avverbialmente vale Sulla superficie di liquido; onde *Stare a galla* eccetera vale Star sull'acqua o sulla superficie di qualsisia liquore».

³⁵⁵ VLI-ST: «*avere il suo dovere*, avere la sua parte». MAN: «*Fare il dovere a una persona o a una cosa* vale Trattarla come merita».

³⁵⁶ MAN: «*Stare in cervello* Non si smarrire, Non ismagare, Stare all'erta».

³⁵⁷ MAN: «*In gota* posto avverbialmente e talora coi verbi Stare, Sedere e simili vale Stare in contegno, con gravità, con turbanza».

³⁵⁸ MAN: «*Star male*; Contrario di Star bene in tutti i suoi significati».

³⁵⁹ MAN: «*Star saldo*. Star fermo».

³⁶⁰ VLI-ST: «*stare sul sodo*, non ingerirsi in cose frivole». MAN: «*Star sodo* Lo stesso che Star duro».

³⁶¹ BOR = VLI-ST: «*supino*, che giace con la pancia all'insù». MAN: «*Star supino*: che sta o giace con la pancia all'insù o in sulle rene».

³⁶² VLI-ST: «*uscir dal seminato*, cioè dal soggetto del quale si tratta». MAN: «In proverbio *Uscir dal seminato*, *Fuor dal seminato* o simili vagliono Impazzare».

³⁶³ MAN: «*Nel buono*, *Sul buono dell'età* vale Nella perfezione dell'età. *Buono* aggiunto di Età vale Maturo, Perfetto».

³⁶⁴ MAN: «Proverbialmente *Tagliarsi l'agno* cioè in cosa malagevole vale Far animosa risoluzione».

³⁶⁵ VLI-ST: «*tener a bada*, trattenere a ciance o con indugi». MAN: «*Tener a bada* vale Trattenere e Ritardare alcuno dal suo pensiero e dalla sua impresa».

³⁶⁶ MAN: «*Andar con la testa alta o levata*, *Avere la testa alta* e simili vagliono Procedere con fasto».

³⁶⁷ MAN: «*Tener a battesimo*, Esser compare».

³⁶⁸ MAN: «*Tener conto d'uno*, Avere riguardo, Fare stima, Far caso».

³⁶⁹ VLI-ST: «*tener fantasia*, aver la mente non applicata a quel che si opera, essere alterato». MAN: «*Tener fantasia*, Essere sopra pensiero, Aver l'animo turbato o alterato».

³⁷⁰ VLI-ST: «*tener fronte*, contrastare». MAN: «*Tener fronte* o *Tener fronte scoperta* vale Aver buona fama, Non aver di che vergognarsi».

³⁷¹ MAN: «*Tener il filo* Proceder con ordine».

³⁷² MAN: «*Tener il conto per bilancio*: Dicono i mercanti quando non iscrivono un debitore ch'è non lo impostino anche creditore delle somme pagate».

³⁷³ MAN: «*Tener l'arco teso*. Figurativamente vale Star pronto, Essere preparato per alcun determinato fine».

³⁷⁴ BAR = . MAN: «*Tener la mano a cintola o le mani a cintola e Tenersi le mani a cintola* o simili vagliono Non esercitarle, Starsi oziosi, Non operare e talora anche Non si risentire».

³⁷⁵ MAN: «*Via di mezzo* vale Partito di mezzo, tra li due estremi».

³⁷⁶ Panlessico: s. v. *Mano*: «*Tener le mani a sé* = Astenersi di toccare».

³⁷⁷ MAN: «*Tener mano* o *di mano* Aiutare a fare, e s'intende per lo piú in pregiudizio del terzo; il che si dice anche *Tener il sacco*».

Tirare a bruccia [léase brucia] pelo³⁷⁸, *tirar á quema ropa*: il callesso³⁷⁹, *servir de tercero*: il collo³⁸⁰, *retorcer le pescuezo*: la berretta sugli occhi³⁸¹, *quitarse la vergüenza*.
 Toccare col dente³⁸², *comer*: del mangiare, *comer*.
 Toglier moglie³⁸³, *casarse*.
 Torre la volta alle cicale³⁸⁴, *charlar mucho*.
 Tremar come una babbola³⁸⁵, *temblar como un azogado*.
 Trovarsi in grado³⁸⁶, *estar en el caso*.
 Ugnere ó sbattere il dente³⁸⁷, *comer*.
 Un matto ne fa cento³⁸⁸, *un loco hace ciento*.
 Uscir del fango³⁸⁹, *salir de la nada*.
 Vada a farsi benedire, *vaya V. á paseo ó á escardar*.
 Veder la luna nel pozzo³⁹⁰, *creer que los burros vuelan*.
 Vendere a vitaglio [léase ritaglio]³⁹¹, *vender al por menor*, ó comprare gatta in sacco³⁹², *vender ó comprar gato por liebre*.
 Venire a manco³⁹³, *terminar*, alle strette³⁹⁴, *venir á las manos*: fatto³⁹⁵, *salir bien*, *ser dable*: fama³⁹⁶, *adquirirse un nombre*: in gara³⁹⁷, *quedar encima*: in grado³⁹⁸, *mejorar de fortuna*: in infamia³⁹⁹, *ser infamado*: la muffa al naso⁴⁰⁰ *subirse el humo á las narices*: stimato, *ser estimado*: manco⁴⁰¹, *venir á menos*.

³⁷⁸ BOR: «Tirar á quema ropa. *Tirare a brucciapelo*». VLI-ST: «*bruciapelo*, sparare un'arma a bruciapelo, spararla quasi rasente la pelle».

³⁷⁹ MAN: s. v. *Calesso*: «*Tirare il calesso* vale Fare il ruffiano, modo basso».

³⁸⁰ MAN: «*Tirare il collo agli uccelli, polli e simili* vale uccidergli».

³⁸¹ *Panlessico*: s. v. *Berretta*: «*Tirarsi la berretta sugli occhi* = Depor la vergogna, i riguardi».

³⁸² MAN: s. v. *Dente*: «*Toccar col dente, Sbattere il dente, Ugnere il dente, Dare il portante ai denti, Far ballare i denti e simili* vagliono Mangiare, modo basso».

³⁸³ VLI-ST: «*torre moglie*, ammogliarsi». MAN: «*Menar moglie, Pigliar, Tor moglie* valgono Congiungersi in matrimonio con una donna, Ammogliarsi».

³⁸⁴ MAN: Lo registra sin explicar y remite a Varchi, *Ercolano*.

³⁸⁵ MAN: «*Tremar come una babbola*, vale Tremar grandemente».

³⁸⁶ *Panlessico*: s. v. *Grado*: «*Trovarsi in grado* = Gradire, aver caro o accetto. *Avere grado* = Saper grado, Essere riconoscente, e Ricever premio, ricompensa, Travar gratitudine».

³⁸⁷ VLI-ST: «*Ugnere il grifo o il dente*, mangiare e specialmente mangiar del buono». MAN: «*Ugnere il grifo o il dente* figuratamente vale Mangiare e piú particolarmente Mangiare del buono».

³⁸⁸ MAN: «*Un matto ne fa cento* vale che Praticando con i matti si corre il rischio di ammattire».

³⁸⁹ MAN: «*Uscir del fango* figuratamente vale Sollevarsi da stato vile e basso a Stato nobile ed alto».

³⁸⁹ MAN: «*Uscir del fango* figuratamente vale Sollevarsi da stato vile e basso a Stato nobile ed alto».

³⁹⁰ VLI-ST: «*mostrar la luna nel pozzo*, dare ad intendere una cosa per un'altra». MAN: s. v. *Luna*: «*Veder la luna nel pozzo* si dice d'uno sciocco che crede ogni cosa».

³⁹¹ VLI-ST: «*vendere a ritaglio*, cioè a minuto, come fa il merciajo». MAN: «*Vendere a ritaglio* vale Vendere il panno o simili non a pezzate intiere, ma in pezzate da tagliarsi».

³⁹² MAN: «*Vendere o comprare gatta in sacco* vale Dare o Dire altrui una cosa per un'altra, senza che e' possa prima chiarirsi di quel che sia».

³⁹³ MAN: «*Venire a manco* vale Venire a fine».

³⁹⁴ VLI-ST: «*venire alle strette*, venire a conclusione». MAN: «*Venire alle strette*, Condurre l'affare in termini stretti, Venire alla conclusione».

³⁹⁵ VLI-ST: «*venir fatto*, accedere di fare».

³⁹⁶ VLI-ST: «*venir in fama*, acquistare celebrità». MAN: «*Venire in fama*, Farsi famoso, Acquistar nome».

³⁹⁷ MAN: «*Venire in gara*, Venire in disputa».

³⁹⁸ MAN: «*Venire in grado*: Acquistar grado».

³⁹⁹ GDLI: s. v. *Infamia*: «*Essere, Cadere, Venire in infamia* di qualcuno: essere oggetto di biasimo, di riprovazione, di sdegno. *Venire in infamia di qualcosa*: esserne accusato, esserne tacciato».

⁴⁰⁰ VLI-ST: «*venire la muffa al naso*, stizzirsi». MAN: «*Venire o crescere* o simili *la muffa al naso* e *Venir la muffa* assolutamente si dice del Venire in collera per l'altrui impertinenza».

⁴⁰¹ MAN: «*Venirsi manco* vale Venirsi meno, Svenirsi».

Voler bene⁴⁰², *amar*: la baja⁴⁰³, *chancearse*: male⁴⁰⁴, *aborrecer*.
Volgere capo piede⁴⁰⁵, *volver lo de arriba á bajo*.
Voltar carta⁴⁰⁶, *volver la boja, mudar de conversacion*.

⁴⁰² VLI-ST: «*volere bene*, amare». MAN: «*Voler bene*, Portare affezione, Amare».

⁴⁰³ VLI-ST: «*baja*, burla, scherno, beffa». MAN: «*Voler la baia* vale Voler la burla, Scherzare».

⁴⁰⁴ MAN: «*Voler male* vale Portar odio, Odiare».

⁴⁰⁵ MAN: s. v. *Capopiede e Capopiè*: «Avverbialmente vale Sossopra, A rovescio, Al contrario, onde Volger capopiede vale Capovolgere».

⁴⁰⁶ VLI-ST: «*voltar carta* o *faccia*, saltare a bella posta da un discorso ad altro, ed anche mancar di parola». MAN: «*Voltar carta* figuratamente vale Mutar discorso».

APÉNDICE II

Refranes(*)

1. A parole corde orecchie sorde. *A palabras necias oídos sordos*¹.
2. Cattiva è quella lana che non si può tingere. *Malo es el sastrero que no conoce el paño*².
3. Così tosto muore il capretto, come la capra. *Tan pronto vá el carnero como el borrego*³.
4. Can che abbaja poco morde. *Perro ladrador poco mordedor*⁴.
5. L'abito non fa il monaco. *El hábito no hace al mongé*⁵.
6. Chi tace acconsente. *Quien calla otorga*⁶.
7. Dio fa gli uomini, poi egli no s'appajano. *Dios los cria y ellos se juntan*⁷.

(*) Se ha añadido la numeración.

¹ No registrado por la Crusca. Giusti: «*A parole lorde, orecchie sorde*. Perchè Le parole disoneste, vanno attorno come la peste» [Categoria: Regole del Trattare e del Conversare]. Significado de la paremia española: «Alude a la indiferencia ante la necesidad de los otros. Aconseja no prestar atención ni molestarse por comentarios ajenos e impertinentes que no buscan nuestro bien ni constituyen observaciones dignas de tener en cuenta» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (56) (Cat. Indiferencia) y Campos-Barella (2640, variante, Ac.).

² No registrado por la Crusca. Giusti: «*Cattiva è quella lana che non si può tingere*. [Categoria: Nature diverse]. TB explica otro proverbio recogido por Giusti que puede considerarse sinónimo y le da un significado que no coincide con el del equivalente español. (Véase el texto arriba). Significado de la paremia española: «Se dice de la persona inteligente en asunto de su competencia. Aplícase también al que reconoce sus propias faltas. En la actualidad se usa más la expresión ‘conocer el paño’ o ‘conocer bien el paño’ aplicada a quien conoce bien su oficio o el asunto de que se trate» (Campos-Barella). Registrada por Campos-Barella (3121, Ac.) y Doval (752 variante).

³ No registrado por la Crusca, ni por Giusti ni Lissoni. Registrado por Ray: «*As soon goes the young lamb's skin to the market as the old ewe's*. Aussitôt meurt veau comme vache. Gall., *Così tosto muore il capretto come capra*.-Ital., *Aun la cola falta por desolar*. Hisp». Significado de la paremia española: «La muerte puede aparecer en cualquier momento, tanto en la mocedad como en la vejez» (CVC). Registrada en español la variante: *Tan presto se va el cordero como el carnero*, por Sevilla-Cantera (964) (Cat. Muerte) y Campos-Barella (1055, Ac.).

⁴ A partir de la 1ª Crusca: «*Can, ch'abbaja, poco morde*, cioè, chi fa molte parole, fa pochi fatti». Giusti: «*Can che abbaia, poco morde* - e *Can che morde, non abbaia*. *Can che abbaia, non fa caccia* (o non prese mai caccia)» [Categoria: Fatti e parole]. Significado de la paremia española: «Se dice cuando quienes amenazan y se muestran coléricos no son los más peligrosos, pues hacen poco o sólo bravatas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (792) (Cat. Apariencias, presunción) y Campos-Barella (2802, Ac.).

⁵ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *L'abito non fa 'l monaco*, che è a dire, fatti e non apparenze». Giusti: «*L'abito non fa il monaco* - e *La croce non fa il cavaliere* - e *La veste non fa il dottore* - e *La barba non fa il filosofo*» [Categoria: False apparenze]. Significado de la paremia española: «Recomienda no juzgar a las personas por su aspecto externo, pues no siempre el exterior corresponde al interior» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (365) (Cat. Apariencias) y Campos-Barella (1709, Ac.).

⁶ A partir de la 1ª Crusca: «E da questo si dice il proverbio: *Chi tace acconsente*». Giusti: «*Chi tace acconsente; e chi non parla, non dice niente*» [Categoria: Regole del Trattare e del Conversare]. Significado de la paremia española: «Quien no presenta objeción alguna y se mantiene callado, da a entender que muestra su aprobación a lo que se ha propuesto» (CVC). Registrada en Sevilla-Cantera (844 variante) (Cat. Consentimiento) y Campos-Barella (629, Ac.).

⁷ A partir de la 3ª Crusca (sin explicación): 4ª Crusca, s. v. *Uomo*: «Pure in proverb. diciamo: *Dio fa gli uomini, essi s'appajano*, o simili, e vale, che La somiglianza de' costumi serve di vincolo all'amicizia»; s. v. *Appaiare*: «E vale: La gente simile facilmente s'unisce». No registrado por Giusti ni Lissoni. Significa *Appaiare*: «E vale: La gente simile facilmente s'unisce». No registrado por Giusti ni Lissoni. Significado de la paremia española: «Alude con cierta ironía a la inclinación natural que lleva a juntarse a los de un mismo genio y temperamento. Se aplica más bien a personas de conducta censurable» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (317) (Cat. Compañías, Esfuerzo) y Campos-Barella (1369, Ac.).

8. Lasciare il propio per l'appellativo. *Dejar lo cierto por lo dudoso*⁸.
9. Bisogno fa prod'uomo. *Mas discurre un hambriento que cien letrados*⁹.
10. Di quel che non ti cale non ne dir, né ben, né male. *Lo que no has de comer, déjalo cocer*¹⁰.
11. Esser tra le forche e Santa Candida ó trovarsi [*léase trovarsi*] tra l'uscio e il muro. *Estar entre la espada y la pared*¹¹.
12. Fare come il can dell'ortelano ch'all'insalata non vuol metter, né [p. 167b] soffre, che altri la tocchi. *Hacer lo que el perro del hortelano que ni come la berza ni la deja comer*¹².
13. Chi dorme co' cani si leva colle pulci. *Quien con ninos [léase niños] se acuesta cagado se levanta*¹³.

⁸ A partir de la 3^a Crusca, s. v. *Appellativo*: «II. Lasciare 'l proprio per l'appellativo: proverbio usatissimo: vale Lasciare le cose certe, e sicure, per le incerte, e dubbiose; tolta la metaf. dall'usare nuovi vocaboli non intesi, lasciando gli antichi significanti, e chiari.» En la 4^a Crusca también s. v. *Lasciare*: «XIV. Lasciare il proprio per l'appellativo; vale Lasciare il certo, e sicuro, per l'incerto, e dubbioso». No registrado por Giusti ni Lissoni. Significado de la paremia española: «Aconseja no cambiar una situación segura y experimentada por la esperanza de mayores bienes, si son inciertos» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (685 variante) (Cat. Conformismo, Seguridad) y Campos-Barella (1222, 2961). No registrado por la Academia.

⁹ En la 4^a Crusca: «In proverb. ant. *Bisogno fa prod'uomo*; e vale, che La necessità costringe gli uomini a afficarsi per diventar prodii». Giusti: «*Bisogno fa buon fante* - e *Il bisogno fa l'uomo bravo (o l'uomo ingegnoso)*. Al soldato la necessità e anche la stessa paura, danno sovente quelle abitudini che poi lo rendono valoroso» [Categoria: Bisogno, Necessità]. Significado de la paremia española: «El estar en un apuro hace aumentar el ingenio» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (601) (Cat. Hambre) y Campos-Barella (1752, Ac.).

¹⁰ A partir de la 1^a Crusca: «In proverbio. *Di quel che non ti cale, non ne dir ne ben ne male*»; la 4^a Crusca añade: «e significa Non doversi entrare ne' fatti altrui». Giusti: «*Di quel che non ti cale, non dir nè ben nè male*» [Categoria: Regole del Trattare e del Conversare]. Significado de la paremia española: «Da a entender que no conviene inmiscuirse en asuntos ajenos» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (88, 576) (Cat. Intromisión) y Campos-Barella (1002, Ac.).

¹¹ En la 4^a Crusca: «*Essere tra le forche, e santa Candida*, lo stesso, che *Esser tra l'ancudine, e 'l martello*; cioè Pericolare per ogni verso». En la 1^a Crusca: «*Strigner fra l'uscio, e 'l muro*: violentare uno a risolversi, non gli dando tempo a pensare». En la 4^a Crusca: «*Trovarsi tra l'uscio, e 'l muro*, vale lo stesso, che *Essere fra la 'ncudine, e 'l martello*». Giusti: «*Tra l'incudine e il martello, man non metta chi ha cervello*» [Categoria: Regole varie per la Condotta pratica della vita]. No registrado en español como refrán. Recogido por Buitrago como *unidad fraseológica*, s. v. *estar*, p. 179 y por Suazo (576) con el significado de «Estar en una situación complicada en la que hay que decidirse por una cosa o por otra; pero de la que es difícil salir. Frase sinónima: 'estar, bailar en la cuerda floja'».

¹² A partir de la 1^a Crusca: «*Can dell'ortolano: non mangia la lattuga, e non la lascia mangiare agli altri*». En la 4^a Crusca añade: «che anche si dice *Far come il can d'Altopascio*; e dicesi degli invidiosi, che del bene, che non possono avere, non vogliono, che altri ne goda». Giusti: «*Can dell'ortolano, non mangia la lattuga, e non la lascia mangiare agli altri*. Dicesi degli invidiosi» [Categoria: Maldicenza, malignità, invidia]. Significado de la paremia española: «Reprende a quien no disfruta de algo y además impide que otros lo hagan» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (391) (Cat. Intromisión) y Campos-Barella (2791, Ac.).

¹³ En la 4^a Crusca: «Similmente in proverb. *Chi dorme co' cani, si lega colle pulci*; e vale Chi pratica male, ne riceve danno». Giusti: «*A chi usa collo zoppo, gli se n'appicca* - o *Chi pratica lo zoppo impara a zoppicare* - e *Chi vive tra lupi, impara a urlare* - e *Chi va a letto co' cani, si leva colle pulci* - e *Chi tocca la pece, s'imbratta* - e *Chi si frega al ferro, gli s'appicca la ruggine* - e *Chi s'impaccia (o Chi cucina) colle frache, la minestra sa di fumo*. Frasca, fraschetta è propriamente la donna vana, la civettola. Ma nel proverbio s'intende anche dell'uomo sconclusionato o del mettimale e dell'imbroglione» [Categoria: Compagnia, buona e cattiva]. Significado de la paremia española: «No conviene confiar el manejo de los negocios a personas ineptas o de poco seso, pues seguramente no obtendrá beneficio alguno» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (853 variante) (Cat. Compañías) y Campos-Barella (2483, Ac.).

14. Il cane s'alletta più colle carezze che colla catena ó vince più cortesia che forza d'arme. *Mas moscas se cazan con miel que con biel*¹⁴.
15. Il cane scottato dall'acqua calda, ha paura della fredda. *El gato escaldado del agua fria huye*¹⁵.
16. Chi ama me, ama il mio cane. *Quien bien quiere á Beltran, bien quiere á su can*¹⁶.
17. A tempo di carestia pan veccioso. *A buena hambre no hay pan duro*¹⁷.
18. Mettere il carro innanzi a' buoi. *Poner la borca antes que el lugar*¹⁸.
19. A caval Donato non si guarda in bocca. *A borrico presentado no se le mira al diente*¹⁹.
20. L'occhio del padrone ingrassa il cavallo. *El ojo del amo engorda al caballo*²⁰.

¹⁴ En la 4ª Crusca: «*Il cane s'alletta più colle carezze, che colla catena*; e vale, che Le cortesie obbligano altrui più, che i cattivi trattamenti». Giusti: «*Il cane s'alletta più colle carezze che colla catena*. E' si dice che le carezze più che le catene fanno tuo il cane (Cecchi, *Esaltazione*)» [Categoria: Benignità, Perdonò]. Significado de la paremia española: «Para atraer la voluntad de alguien, lo mejor es la dulzura» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (606) (Cat. Bondad) y Campos-Barella (2329, Ac.).

¹⁵ No registrato por la Crusca. Giusti: «*Cane scottato dall'acqua calda, ha paura della fredda - e Chi è inciampato nelle serpi, ha paura delle lucertole - e Al tempo delle serpi, le lucertole fanno paura*» [Categoria: Paura, Coraggio, Ardire.]. Significado de la paremia española: «Quien ha padecido algún daño en una situación peligrosa teme hasta la apariencia de aquello que le ha hecho sufrir. En un sentido más general, este refrán indica que una experiencia dolorosa nos vuelve muy desconfiados» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (462) (Cat. Escarmiento, Experiencia) y Campos-Barella (1646, Ac.).

¹⁶ No registrato por la Crusca. Giusti: «*Chi ama me, ama il mio cane*» [Categoria: Amore]. Significado de la paremia española: «El cariño que se profesa por alguien suele extenderse a sus allegados a lo que está relacionado con ella» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (838) (Cat. Amistad) y Campos-Barella (407, Ac.).

¹⁷ 1ª Crusca, s. v. *Pane*: «In proverbio. *A tempo di carestia pan veccioso*, che vale accomodarsi nelle necessità a quel che l'huom può»; y s. v. *Vecchia*: «in proverbio. *A tempo di carestia pan veccioso*: e vale, che nella scarsità bisogna tor quel che si può avere». En la 4ª Crusca añade: «proverb. tratto dal mescolare, che fanno i contadini le vecce col grano nel fare il pane, il quale perciò non riesce al gusto molto piacevole; e vale, che Nella scarsità bisogna torre quel, che si può avere; o pure, che La necessità fa parer buono ciò, che non parrebbe nell'abbondanza». Giusti: «*In tempo di carestia pan veccioso*» [Categoria: Contentarsi della propria sorte.]. Significado de la paremia española: «Cuando uno está hambriento, ha de comer lo que encuentra y no poner reparos a la calidad de lo que tiene a su alcance o de lo que se le ofrece. En un sentido más amplio, cuando se tiene necesidad, no se pone reparo alguno» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (3) (Cat. Hambre) y Campos-Barella (1746, Ac.).

¹⁸ A partir de la 1ª Crusca: S. v. *Bue*: «[In proverb.] *Mettere il carro innanzi a' buoi*, dicesi di chi fa innanzi quello, che dovrebbe far poi». No registrado por Giusti ni Lissoni. No registrado por los repertorios españoles. Véase el texto arriba.

¹⁹ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Caval donato non gli guardare in bocca*: vale, il dono doversi gratamente accettare, senza considerarlo minutamente». En la 4ª Crusca: «Dicesi pure in proverb. "*A caval donato non si guarda in bocca*", e vale La cosa, che non costa, non bisogna guardarla così minutamente». Giusti: «*A caval donato non gli si guarda in bocca. Si quis dat mannos, ne quaere in dentibus annos*» [Categoria: Regole del Trattore e del Conversare]. Significado de la paremia española: «Este refrán recomienda aceptar los regalos de buen grado y sin poner reparo alguno, pues se considera descortés el analizar exhaustivamente la calidad del obsequio, así como resaltar sus defectos o fallos» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (8 variante) (Cat. Hambre) y Campos-Barella (559 variante, Ac.).

²⁰ A partir de la 1ª Crusca: «In proverbio diciamo, *l'occhio del padrone ingrassa „l cavallo, e 'l piè ingrassa'l campo*. E vuol dire, ch'e' bisogna rivedere spesso, e con diligenza le cose sue». En la 4ª Crusca: «*L'occhio del padrone, o del signore ingrassa il cavallo*; modo proverb. e vale che E' bisogna rivedere spesso, e con diligenza le cose sue chi brama di ben conservarle». Giusti: «*Il piè del padrone ingrassa il campo - e Tristo a quell'avere che il suo signor non vede - e L'occhio del padrone ingrassa il cavallo*» [Categoria: Economia domestica]. Significado de la paremia española: «El propietario de un bien o de un negocio debe estar muy pendiente de él, si quiere que funcione bien» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (386) (Cat. Bienes); Campos-Barella (2535, Ac.).

21. Chi non ha cervello [*léase* cervello] abbia gambe. *Quien no tenga memoria que tenga pies*²¹.
22. In terra di ciechi, chi v'ha un [p. 168a] occhio è signore. *En tierra de ciegos el tuerto es rey*²².
23. Tal guaina, tal coltello. *Tal para cual ó para quien es mi padre buena es mi madre ó tal amo tal criado*²³.
24. Conti chiari, amici cari. *Cuentas claras y amigos viejos*²⁴.
25. Chi troppo tira la corda, la strappa, ó chi troppo tira l'arco lo spezza. *Tanto se tira de la cuerda que al fin se rompe y también: quien todo lo quiere todo lo pierde*²⁵.
26. Ogni cuffia è buona per la notte. *De noche todos los gatos son pardos*²⁶.

²¹ En la 1ª Crusca: «Diciamo anche in proverbio. *Chi non ha cervello abbia gambe*»; en la 4ª añade: «e vale, che Si dee supplire colla fatica a quel, che si è trascurato per disattenzione». Giusti: «*Chi non ha testa, abbia gambe*» [Categoria: Prudenza, Accortezza, Senno]. Significado de la paremia española: «Recuerda a la persona olvidadiza lo que debe hacer para subsanar su falta de memoria. En sentido más amplio, se aconseja tratar de subsanar los defectos que uno tiene» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (901 variante) (Cat. Memoria) y Doval (1945 variante).

²² En la 1ª Crusca: «E in proverbio. *In terra di ciechi, beato a chi ha un occhio*». En la 4ª añade: «o, *In terra di ciechi chi v'ha un occhio è signore*; e dicesi per esprimere, che ci sa alcun poco, fra gli ignoranti è riputato dottissimo». Giusti: «*In terra di ciechi, chi ha un occhio è signore*» [Categoria: Sapere, Ignoranza]. Significado de la paremia española: «Un mediocre parece bueno entre gente sin ningún valor. En un sentido más amplio, se aplica a lo que es mediano y parece bueno entre lo malo» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (425 variante) (Cat. Imperfección) y Campos-Barella (3254, Ac.).

²³ En la 1ª Crusca: «In proverbio. *Tal guaina, tal coltello*: che vale Simile con simile, volendone inferir biasimo». En la 4ª explica: «che vale Simile con simile; e si prende in cattiva parte». Giusti: «*Tal guaina tal coltello*. Cioè simile con simile; e si prende in cattiva parte» [Categoria: Compagnia, buona e cattiva]. Significado de la paremia española: «Se aplica a personas de poca valía y que por alguna razón se relacionan. Se establece semejanza o incluso igualdad aplicado a personas que valen poco. Por lo general, se emplea en sentido negativo»; «Según es el dueño de una casa, así son los que se encuentran a su servicio. En un sentido más amplio, se aplica a la influencia del jefe en sus subordinados» (CVC, variante a). Registrada también por Sevilla-Cantera (962c) (Cat. Influencia) y Campos-Barella (2608b variante, 2592b, Ac.).

²⁴ En la 1ª Crusca: «E in proverbio, *conti chiari, amici cari*»; la 4ª añade: «e vale, che L'amicizia non dee pregiudicare all'interesse». Giusti: «*Con ognun fa patto, coll' amico fanne quattro* - e *Conti spessi, amicizia lunga* - e *Amici cari, patti chiari, e borsa del pari*» [Categoria: Fiducia, Diffidenza]. Significado de la paremia española: «No conviene mezclar la amistad con los negocios, pues se puede correr el riesgo de perderla» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (253, 547, 548) (Cat. Negocios) y Campos-Barella (1128 variante, Ac.).

²⁵ En la 1ª Crusca; «E perché, se la corda si tira troppo, l'arco si spezza, diciamo in proverbio, *Non tirar tanto l'arco, ch'e' si spezza*. Che vale trattar con giudizio, e con discrezione». En la 3ª: «In proverb. pur diciamo: *Chi troppo tira l'arco, lo spezza*: di colui, che per volerne troppo ne' suoi affari, ne viene in isconcio». En la 4ª: «Diciamo in proverb. *Chi troppo tira la corda, la strappa*; e vale, che Chi vuol troppo, alla fine perde tutto». Giusti: «*Chi troppo tira, la corda si strappa* - ovvero *Chi troppo tira, presto schianta*. / *Chi troppo vuole, niente ha* - e *Chi tutto vuole, tutto perde* - e *Chi tutto vuole, di rabbia muore*» [Categoria: Temperanza, Moderazione]. Significado de la paremia española: a) «Quien se expone con frecuencia a las ocasiones de peligro tarde o temprano quedará atrapado en ellas» / b) «Recrimina a la persona ambiciosa, que pierde lo que tiene seguro por desearlo todo» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (965a, 925b variante) (Cat. Avaricia) y Campos-Barella (2967b, Ac.).

²⁶ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio, *Ogni cuffia è buona per la notte*, che vuol dire, che quando e' non si vede, non importa aver cosí le cose squisite, e intendesi di femmine, che non sien gran fatto belle». Giusti: «*Nè donna nè tela non guardare al lume di candela* - e *Al lume di lucerna, ogni rustica par bella* - e *Alla candela, la capra par donzella* - e *Ogni cuffia per la notte è buona* - e *Al buio la villana è bella quanto la dama* - e *Al buio tutte le gatte son bigie. E tutte le donne a un modo: non importa che le guardino troppo al vestito che le hanno in dosso*; e però lo dicono quando escono vestite da casa o alla buona» [Categoria: Giorno, Notte]. Significado de la paremia española: «Con la oscuridad de la noche o la falta la luz, resulta fácil disimular las tachas de lo que se vende, no se perciben los defectos de quien se presenta» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (274) (Cat. Apariencias) y Campos-Barella (2488, Ac.).

27. La buona cura caccia la mala ventura. *La diligencia es madre de la buena ventura*²⁷.
28. Dal detto al fatto c'è un bel tratto. *Del dicho al hecho hay mucho trecho*²⁸.
29. Ognun per sè e Dio per tutti. *Cada uno para sí y Dios para todos*²⁹.
30. Non si può dormire e far la guardia. *Soplar y sorber no puede á un tiempo ser, ó no puede ser repicar y andar en la procesión*³⁰.
31. Fortuna e dormi. *Cobra buena fama y échate á dormir*³¹.
32. Conoscere i cavalli alle selle ó ogni erba si conosce al seme. *Por la muestra se conoce el paño*³².

²⁷ En la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. La buona cura caccia la mala ventura: e qui vale guardia, custodia». En la 4ª: «[...] e vale, che con usar buona guardia, e diligenza, talora si sfuggono le disavventure». Giusti: «*La buona cura scaccia la mala ventura - e Buona guardia schiva ría ventura - e Buono studio rompe rea fortuna*. Studio latinamente qui vale industria, cura, impegno che si mette nell'accudire a checchessia» [Categoria: Diligenza, Vigilanza]. Significado de la paremia española: «Hay que ser muy activo y decidido para conseguir las cosas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (144 sinónimo, 534 sinónimo (Cat. Esfuerzo, Prudencia) y Campos-Barella (1309, Ac.).

²⁸ En la 1ª Crusca: «E quell'altro. *Dal detto al fatto v'è un gran tratto*»; en la 3ª, s. v. *Fatto*, añade: «pur Proverb.» y s. v. *Detto* («[...] è un gran tratto») añade: «significa Gran differenza essere dal dire al fare»; en la 4ª s. v. *Fatto*: «[...] modo proverb. che vale, che Le cose sono piú facili a dirsi, o proporsi, che a mettersi in esecuzione»; s. v. *Detto*: «[...] modo proverb. che significa Gran differenza essere dal dire al fare». Giusti: «*Altro è dire, altro è fare - e (Vedi Illustrazione 13ª) Dal detto al fatto c'è un gran tratto (ovvero c'è un bel tratto) - e Dal fare al dire, c'è che ire*. Come pure: *Il dire è una cosa, il fare è un'altra*» [Categoria: Fatti e Parole]. Grossi: «*Dal detto al fatto c'è un bel tratto*». Significado de la paremia española: «En ocasiones, existe mucha distancia entre lo que uno dice y lo que hace, por lo que conviene no confiar en promesas que pueden no cumplirse» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (291) (Cat. Promesa) y Campos-Barella (1296 variante, Ac.).

²⁹ En la 4ª Crusca: «In modo proverb. *Ognun per se*, o simili, e *Dio per tutti*; vale Ognun pensi a se, o al suo interesse, e non al compagno». Giusti: «*Ognun per sè, e Dio per tutti - e (Vedi Illustrazione 8ª) Ognun dal canto suo cura si prenda - e Ognun si pari le mosche con la sua coda*» [Categoria: Cupidità, Amor di sé stesso]. Significado de la paremia española: «Conviene que la familia, entendida en un sentido amplio, disponga del espacio suficiente para tener cada cual su intimidad y, de ese modo, disensiones» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (190 variante) (Cat. Familia, Intromisión) y Campos-Barella (809 variante, Ac.).

³⁰ En la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Non si può dormire, e far la guardia*, e si dice, di chi, in uno stesso tempo, vuol far due diverse cose». A partir de la 3ª: «[...] cioè In uno stesso tempo non si posson far due cose contrarie». No registrado por Giusti. *Panlessico* 1839: Non si può nello stesso tempo due cose contrarie. Significado de la paremia española: «Expresa que no es posible hacer al mismo tiempo dos cosas que son contrarias entre sí» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (960a variante, 752b) (Cat. Incompatibilidad) y Campos-Barella (3184 variante, 2909, Ac.).

³¹ A partir de la 3ª Crusca: «*Fortuna, e dormi*. Proverb. e significa, che Chi ha fortuna, non occorre, che si affatichi». Giusti: «*Fortuna e dormi*» [Categoria: Fortuna]. Significado de la paremia española: «Una vez que se adquiere buena fama, poco trabajo cuesta conservarla, pues no se da crédito ni a la evidencia que merecería descrédito» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (210) (Cat. Reputación) y Campos-Barella (1555, Ac.).

³² En la 1ª Crusca: «Dal cavallo abbiamo molti proverbii, e modi di dire. Come *conoscere i cavalli alle selle*. Far giudizio degli huomini dal vestire»; en la 4ª: «[...] Far giudizio degli uomini dall'esterno». Giusti tiene un refrán que significa lo contrario: «*Il fatto de' cavalli, non istà nella groppina - e Mal si giudica il cavallo dalla sella*» [Categoria: False apparenze]. Significado de la paremia española: «Se emplea en sentido recto y, en sentido figurado, para indicar que se puede conocer cómo son los demás por un detalle en su comportamiento. También se emplea para indicar que por una parte de algo se puede conocer cómo es el todo» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (811) (Cat. Conocimiento) y Campos-Barella (2371, Ac.).

33. Sa meglio i fatti suoi un matto che un sabio quelli degli altri. *Mas sabe el loco en su casa que el cuerdo en la agena*³³.
34. I fatti son maschi e le parole son femmine. *Obras son amores y no buenas razones*³⁴.
35. Al buon vino non bisogna frasca. *El buen pañó en el arca se vende*³⁵.
36. Chi di gallina nasce convien che rozzoli [*léase razzoli*]. *De casta le viene al galgo el ser rabilargo*³⁶.
37. Ogni bel giuoco vuol durar poco. *Lo poco agrada y lo mucho enfada*³⁷.
38. I guai con pane son più soffribili. *Los duelos con pan son menos*³⁸.

³³ En la 4ª Crusca: «*Sa meglio i fatti suoi un matto, che un savio quei degli altri*; e vale, che Ne' fatti propri ognuno ne sa piú degli altri». Giusti, en una carta de Antonio Vignali publicada en la p. 439: «*più sa il matto in casa sua, che il savio in quella d'altri*». Significado de la paremia española: «El dueño de un negocio sabe más de él, por poco que entienda, que otra persona que lo juzga de lejos y sin conocimiento alguno. Da a entender la importancia de la experiencia. Con este refrán se excusa a veces el comportamiento de alguien que resulta incomprensible, pero que tiene su fundamento aunque no es conocido porque no es discreto hacerlo público» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (610) (Cat. Conocimiento) y Campos-Barella (2053, Ac.).

³⁴ En las tres primeras ediciones de la Crusca el proverbio es: «*Le parole son femmine e i fatti son maschi*»; en la 4ª se registra también con el orden invertido: «*I fatti son maschi e le parole son femmine*»; en todas la explicación es: «dove bisognano i fatti le parole non bastano». Giusti: «*Le parole son femmine, e i fatti son maschi*» [Categoría: Fatti e Parole]. Significado de la paremia española: «En cuestiones de amores, conviene dar pruebas a la persona amada del afecto que se siente. En sentido general, se refiere a los que hablan mucho pero luego nada hacen o no cumplen lo prometido» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (768) (Cat. Amor) y Campos-Barella (2517 variante, Ac.).

³⁵ En la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Al buon vino non bisogna frasca*, cioè il buono non ha bisogno d'allettamento, e di contrassegno, tolto la metaf. da quella frasca, che tengono i tavernai sopra l'uscio, per segno d'arte». En la 3ª añade: «quando fanno qualche manomessa di vino, per allettare la gente»; la 4ª es como la 1ª, quitando «per segno d'arte». Giusti: «*Il buon vino non ha bisogno di frasca*. (Vedi Illustrazione 22ª.) - e *La buona roba si loda da sè stessa*» [Categoría: Orgoglio, Vanità, Presunzione]. Significado de la paremia española: «Los productos con buena reputación o de excelente calidad no necesitan propaganda ni ser examinadas. Antiguamente era un modo de ensalzar un producto, pero modernamente alude más bien a la modestia y a la discreción» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (344-347sinónimo) (Cat. Calidad, Negocios) y Campos-Barella (2693, Ac.).

³⁶ A partir de la 1ª hasta la 3ª Crusca, s. v. *Razzolare*: «E quell'altro. *Chi di gallina nasce, convien, che razzoli*, che è il somigliar nel male i suo' genitori»; s. v. *Gallina*: «[...] si dice, di chi ha de' costumi de' suo' genitori, ma si piglia sempre in cattiva parte». La 4ª Crusca tiene variantes no sustanciales. Giusti: «*Quale il padre, tale il figlio; qual la madre, tal la figlia* - e *Il ramo somiglia il tronco* - e *La scheggia ritrae dal ceppo* - e *Il lupo non caca agnelli* - e *Di vacca non nasce cervo* - e *Di meo nasce meo* - e *Chi di gallina nasce, convien che razzoli* - e *Chi nasce mulo, bisogna che tiri i calci* - e *Chi nasce di gatta, piglia i topi al buio* - e *I figliuoli de' gatti pigliano i topi* - e *Il mal corvo fa mal uovo*» [Categoría: Familia]. Significado de la paremia española: «Los hijos heredan las cualidades de sus progenitores» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (264) (Cat. Calidad, Herencia) y Campos-Barella (884, Ac.).

³⁷ En la 1ª Crusca: «E quell'altro. *Ogni bel ginoco vuol durar poco*, e *Ogni bel giuoco rinesce*». En la 3ª añade: «cioè Non si debbono continuare gli scherzi, e le burle, ma tornare al convenevole». Giusti: «*Ogni cosa vuoi misura* - e *Ogni eccesso è vizioso* - e *Tutti gli estremi son viziosi, eccetto quelli delle tovaglie* - e *Tanto è il troppo, quanto il troppo poco* - e *Il troppo e poco guasta il gioco* - e *Il troppo guasta, e il poco non basta*» [Categoría: Temperanza, Moderación]. Significado de la paremia española: «Señala que, con frecuencia, el exceso molesta incluso si se trata de algo muy agradable» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (567) (Cat. Exceso, Moderación) y Campos-Barella (2866, Ac.).

³⁸ No registrado por la Crusca. Giusti: «*Col pane tutti i guai son dolci*» [Categoría: Poverà, Ricchezza]. En cambio con el sentido contrario: *I guai non son buoni col pane. Fanno cattivo companatico* [Categoría: Piacere, Dolore]. *Col pane tutti i guai son dolci*. D'Azeglio: «*I guai con pane son più soffribili*», indicado en nota como traducción de *Duelos con pan son menos*. Significado de la paremia española: «Afirma que cualquier dolor con pan se alivia. La adversidad es más llevadera y soportable si hay bienes materiales» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (586) (Cat. Desgracia) y Campos-Barella (1427 variante, Ac.).

39. A granello a granello s'empie lo stajo, e si fa il monte ó a penna a penna si pela un'oca. *Poquito á poco hila la vieja el copo ó se va lejos ó á Roma*³⁹.
40. L'impronto vince l'avarò. *Pobre* [p. 168b] *importuno saca mendrugò*⁴⁰.
41. Chi ne ferra, ne inchioda. *Quien tiene boca se equivoca*⁴¹.
42. Sempre non ride la moglie del ladro. *A todos les llega su san Martín*⁴².
43. Dagli amici mi guardi Iddio, dagli inimici mi guarderò io ó di chi mi fido guardimi Dio, di chi non mi fido mi guarderò io. *Del agua mansa me libre Dios que de la brava me guardaré yo*⁴³.
44. Egli era venuto per lana, e se n'è ito toso. *Vino por lana y se fue trasquilado*⁴⁴.
45. Le brache d'altrui ti rompone [*léase rompono*] il culo. *Cuidados agenos matan al asno*⁴⁵.

³⁹ No registrato por la Crusca. Giusti: «*A granello a granello s'empie lo stajo e si fa il monte - e A quattrino a quattrino si fa il fiorino - e Poco e spesso empie il borsello - e Molti pochi fanno un assai - e Un poco e un poco fa un tocco*» [Categoria: Economia domestica]. Significado de la paremia española: «Si se trabaja con regularidad, aunque dé la impresión de que no se avanza, se acaba el trabajo y se obtiene provecho» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (800a variante) (Cat. Constancia) y Campos-Barella (3419a variante, Ac.). Los repertorios actuales no registran la variante *b*.

⁴⁰ En la 1ª Crusca; «Diciamo in proverb. *Lo 'mpronto vince l'avarò*, che è quando uno ottiene, che che sia da un altro, per pura improntitudine». En la 4ª Crusca: «In maniera proverb. *L'impronto vince l'avarò*, dicesi di chi per importunità, o per molto pregare ottiene alcuna cosa negata». Giusti: «*L'importuno (o l'impronto) vince l'avarò*. Dicesi anche d'altro che del chiedere» [Categoria: Perseveranza]. Significado de la paremia española: «Prueba que para lograr lo que se desea, nada sirve tanto como la constancia» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (794 variante, 404 sinónimo) (Cat. Interés) y Campos-Barella (2857, Ac.).

⁴¹ En la 3ª Crusca: «*Chi ne ferra, ne inchioda*. È proverbio: lo stesso, che *Chi fa falla*». Giusti: «*Chi ne fa, ne fa di tutte*. Cioè delle buone e delle cattive - e *Chi ne ferra, ne inchioda*» [Categoria: Errore, Fallacia dei disegni, insufficienza dei propositi.]. Significado de la paremia española: «Advierte que todos podemos equivocarnos y, por tanto, se emplea este refrán para disculpar las equivocaciones» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (920) (Cat. Error) y Doval (614).

⁴² A partir de la 1ª Crusca: «Dicesi in proverbio. *Sempre non ride la moglie del ladro*. E vale, che a lungo andare, sono scoperte le tristizie, e gastigate». Giusti: «*Non ride sempre la moglie del ladro*» [Coscenza, Gastigo dei falli]. Significado de la paremia española: «No queda impune el comportamiento del malvado, pues, antes o después, quien ha obrado mal recibe su merecido» (CVC, variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (10 variante) (Cat. Castigo, Destino, Tiempo) y Campos-Barella (2920, Ac.).

⁴³ No registrado por la Crusca. Giusti: «*Da chi mi fido mi guardi Dio, da chi non mi fido mi guarderò io - e Dagli amici mi guardi Dio, che dai nemici mi guarderò io*» [Fiducia, Diffidenza]. Inoltre la variante: *Dall'acqua cheta mi guardi Dio, che dalla corrente mi guarderò io*» [Categoria: Simulazione, Ipocrisia]. Florio (1591): «*Da chi mi fido guardimi Dio, che da chi non mi fido, mi guarderò io*». Significado de la paremia española: «Un río aparentemente tranquilo puede esconder remolinos y hoyas, por lo que resulta más temible que un río de corriente violenta. Aplicado a las personas, este refrán da a entender que las personas de carácter tranquilo pueden mostrarse sumamente irascibles, cuando se enojan, con la consiguiente sorpresa para quienes tenían otra impresión de ellas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (289 variante) (Cat. Apariencias, Prudencia) y Campos-Barella (73, Ac.).

⁴⁴ No registrado por la Crusca. Tampoco por Giusti. Lissoni, s. v. *lana*: «*Egli era venuto per lana, e se n'è ito toso*. Dicesi di uno che volendo guadagnare al giuoco ha invece perduto tutto». Registrado también por Ray: *Many go out for wool, and come home shorn. This is a Spanish proverb: Vendran por lana, y volverán trasquilados*. Venuto per lana e andato toso.- Ital. This is said of persons who lose their money at play. Significado de la paremia española: «Alude a quien fue a ofender y volvió ofendido, a quien busca más de lo que tiene y se queda sin lo que poseía. Se aplica también a quien ha sufrido una pérdida o un perjuicio en lo que creía ganar o encontrar beneficio» (CVC variante). Registrada también por Campos-Barella (2004 variante, Ac.) y Carbonell (s. v. *lana*, p. 269).

⁴⁵ A partir de la 1ª Crusca: «In proverb. *Le brache d'altri ti rompono il culo*: di Chi si vuol pigliar le brighe, che non gli toccano». Giusti registra, en una carta de Vignali (p. 442): «Io non voglio che i peti d'altri rompano le mie brache». Significado de la paremia española: «Critica a las personas entrometidas y advierte de las molestias que causa tratar de ayudar a otros, cuyos problemas no nos afectan directamente» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (255) (Cat. Intromisión) y Campos-Barella (1151, Ac.).

46. Legala bene e lascia andare. *Obra bien y dejalo correr*⁴⁶.
47. La necessità non ha legge ó la fame caccia il lupo dal bosco. *La necesidad carece de ley*⁴⁷.
48. La lontananza ogni gran piaga salda. *El tiempo todo lo cura, ó ausencias causan olvido*⁴⁸.
49. E' non si grida mai al lupo, ch'ei non sia in paese ó ch'ei non sia lupo o can bigio; o non gira il nibbio giammai che non sia presso una corogna [*léase carogna?*]. *Cuando el río suena agua lleva*⁴⁹.
50. Chi pratica col lupo, impara a urlare. *Quien con lobos anda á aullar se enseña*⁵⁰.
51. Il lupo non mangia dalla carne di lupo. *Un lobo no se muerde á otro*⁵¹.
52. Chi ha il lupo in bocca, lo ha sulla coppa. *En nombrando al ruín de Roma luego asoma*⁵².

⁴⁶ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Legala bene, e lasciala trarre*, e vale, provveder bene, e accomodar ben le cose, e segua che vuole». Giusti: «*Chi non fa il nodo, perde il punto*. È tolto dall'opera dei sarti e delle cucitore; si dice anche: *Legala bene, e poi lasciala andare*» [Categoria: Diligenza, Vigilanza]. Significado de la paremia española: «Muestra que se debe hacer el bien de forma desinteresada» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (480 variante) (Cat. Bondad) y Campos-Barella (426 variante, Ac.).

⁴⁷ En la 1ª Crusca: «E *la necessità non ha legge*»; la 4ª añade: «proverb. che si dice del Farsi lecito per necessità ciò, che pe legge è illicito». Giusti: «*La fame caccia il lupo dal bosco - e Cane affamato non cura bastone. La fame ha le spie per tutto. La fame non conosce legge - e Ventre digiuno non ode nessuno. La necessità non ha legge - e La necessità torna in volontà*» [Categoria: Bisogno, Necessità]. Significado de la paremia española: «Explica que el que padece urgente necesidad se juzga dispensando de las leyes u obligaciones comunes» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (366 variante) (Cat. Hambre) y Campos-Barella (2454, Ac.).

⁴⁸ En la 3ª Crusca: «Diciamo in proverb. *La lontananza ogni gran piaga salda*»; la 4ª añade: «e vale, che L'allontanarsi dall'oggetto amato ammorza ogni piú fervido amore». Giusti: «*La lontananza ogni gran piaga sana*. Come pure: *Lontan dagli occhi, lontan dal cuore*. (Vedi Illustrazione 2ª)» [Categoria: amore]. Significado de la paremia española: «Hay problemas, males o situaciones que sólo se resuelven con el paso del tiempo o al acomodarnos a ellos. El refrán se refiere en especial a los males morales, como los causados por el amor, no a los físicos» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (411a variante) (Cat. Tiempo) y Campos-Barella (3235b variante, 347b sinónimo, Ac.).

⁴⁹ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *E' non si grida mai al lupo, ch'e' non sia in paese*, o *ch'e' non si o lupo*, o *can bigio*: e vale: ch'e' non si dice mai pubblicamente una cosa d'uno, ch'ella non sia, o vera, o presso che vera». Giusti: «*E' non si grida mai al lupo che non sia in paese*. E' non si dice mai pubblicamente una cosa d'uno ch'ella non sia o vera o presso che vera» [Categoria: Buona e mala fama]. Inoltre: *Non gira il nibbio che non sia vicina la carogna - e Dove son carogne son corvi*. E dicesi anche: *Vicino alla serpe e' è il biacco*. [Categoria: Vizi, Mali abiti]. Significado de la paremia española: «Explica que de cualquier indicio se puede deducir un hecho. Se aplica en particular para afirmar de cualquier rumor que tiene algún fundamento» (CVC). Registrada también por Campos-Barella (3031, Ac.) y Carbonell, (s. v. río, p. 419).

⁵⁰ No registrato por la Crusca; con el mismo significado, a partir de la 1ª Crusca, se registra: «Chi pratica col zoppo gli se ne appicca». D'Alberti, s. v. *lupo*: *Chi pratica col lupo, impara a urlare*. Significado de la paremia española: «Alude a la poderosa influencia de las malas compañías, por lo que conviene huir de ellas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (853 variante) (Cat. Compañías) y Campos-Barella (2043, Ac.).

⁵¹ A partir de la 1ª Crusca: «*Il lupo non mangia della carne di lupo*»; en la 4ª añade: «o *il lupo mangia ogni carne, e lecca la sua*; e vagliono, che Ognuno risparmi se, e i suoi». Giusti con una variante: «*Il lupo mangia ogni carne, e lecca la sua*. Vale che ognuno risparmi se e i suoi» [Categoria: Cupidità, amor di sé stesso]. Significado de la paremia española: «Explica que las personas que tienen unos mismos intereses se disimulan mutuamente sus defectos» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (581 variante) (Cat. Compañías) y Campos-Barella (2045 variante, Ac.).

⁵² No registrado por la Crusca, tampoco por Giusti ni Lissoni. D'Alberti: *Chi ha il Lupo in bocca, lo ha sulla coppa*: ovvero *Il Lupo è nella favola*: e si dice Quando comparisce alcuno, di cui si parlava. Fir. Trin. S 14. Significado de la paremia española: «Se usa familiarmente para decir que ha llegado aquel de quien se estaba hablando» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (473 variante) (Cat. Imprevisto) y Campos-Barella (3065, Ac.).

53. Chi pecora si fa, il lupo se la mangia. *Al que se hace de miel las moscas se le comen*⁵³.
54. Delle pecore annoverate mangia il lupo. *De lo contado come el lobo y anda gordo*⁵⁴.
55. Bisogna macinare mentre piove ó batter il ferro mentre è caldo. *Al hierro caliente batir de repente*⁵⁵.
56. Chi entra mallevadore, entra pagatore ó chi del suo vuol esser signore, non entri mallevadore. *El que de lo suyo quiera ser señor nunca salga fiador*⁵⁶.
57. Una mano lava l'altra, e le due [p. 169a] il viso: *una mano lava á otra y ambas la cara*⁵⁷.
58. Nè di state né di verno, non andar senza mantello: *hombre prevenido vale por dos*⁵⁸.

⁵³ A partir de la 1ª Crusca: «*Chi pecora si fa, il lupo se la mangia*; proverb. che è Chi non si risente delle ingiurie piccole, dà occasione, che gliene sien fatte delle grandi». Giusti: «*Chi pecora si fa, lupo la mangia* - e *Chi si mette tra la semola, gli asini se lo mangiano* - e *Chi canto si fa, tutti i cani gli pisciano addosso*» [Categoria: Pochezza d'animo]. Significado de la paremia española: «Se abusa con facilidad de la persona de carácter demasiado blando o complaciente, por lo que resulta perjudicial la mucha suavidad y complacencia» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (475 variante) (Cat. Bondad, Exceso) y Campos-Barella (2284, Ac.).

⁵⁴ Desde la 1ª Crusca: «*Delle pecore annoverate mangia il lupo*: Dicesi di quelle cose, che si veggono annoverare, e non rassettare». En la 4ª Crusca modifica: «*Delle pecore annoverate mangia il lupo*; proverb. che si dice di quelle Cose, che si annoverano, ma non si custodiscono». Giusti: «*Più si ha cura d'una cosa, più presto si perde* - e *Pecore contate, il lupo se le mangia* - e *Pecore conte, lupo le mangia* - e *Il lupo non guarda che le pecore sieno contes*» [Categoria: errore, Fallacia dei disegni ec.]. D'Alberti, s. v. *pecora*: «*Delle pecore annoverate mangia il lupo*. proverb. che si dice di quelle Cose, che si annoverano, ma non si custodiscono. Voc. Cr.». Significado de la paremia española: «Critica el exceso de celo. Puede atraer la malevolencia el hecho de comprobar demasiadas veces los bienes, las cosas consideradas valiosas. Denota también que suele perderse lo que más se cuida, por mucho que se haga para resguardarlo» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (270 variante) (Cat. Bienes, Vigilancia) y Campos-Barella (2036, Ac.).

⁵⁵ A partir de la 1ª Crusca: «*Battere il ferro, mentre ch'egli è caldo*, vale, operare, quando l'huomo ha comodità, valersi dell'occasione». Giusti: «*Chi non sollecita, perde l'occasione* - e *Bisogna macinare finchè piove* (o *quando piove*) - e *Batti il chiodo quando è caldo* - ovvero *Il ferro va battuto quando è caldo*. *Su, disse Astolfo, die si fu qui ora? Batter si vuole il ferro mentre è caldo* (Berni, Orl. Innamor.)» [Categoria: Risolutezza, Sollecitudine, Cogliere le occasioni.]. Significado de la paremia española: «Conviene hacer las cosas a su tiempo, cuando se presenta la ocasión, para que resulten provechosas» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (98) (Cat. Oportunidad) y Doval (796 sinónimo).

⁵⁶ A partir de la 1ª Crusca: «*Diciamo in proverbio. Chi del suo vuole esser Signore Non entri mallevadore. E chi entra mallevadore, entra pagatore*». Giusti: «*Chi del suo vuol esser signore, non entri mallevadore* - ovvero *Chi entra mallevadore entra pagatore* - e *Chi per altrui promette, entra per le larghe e esce per le strette* - e *Chi sta per altri, paga per sé* - e *Chi vuoi sapere quel che il suo sia, non faccia malleveria*» [Categoria: Debito, Imprestiti, Mallevadorie]. No registrato en los repertorios actuales.

⁵⁷ En la 4ª Crusca: s. v. *mano*, «*Una mano lava l'altra e le due il viso*, e dinota, che Reciprocamente l'un dee compiacere, e aiutare all'altro»; s. v. *lavare*, «*Una mano lava l'altra, e tutte due il viso*; detto proverb. che si dice del Giovarsi scambievolmente». Giusti: «*Una mano lava l'altra, e tutte due lavano il viso*. Può essere l'epigrafe della fratellanza e della carità» [Categoria: Beneficenza, Soccorersi]. Significado de la paremia española: «Alude a la necesidad de ayudarse unos a otros para conseguir las cosas, al tiempo que recuerda la obligación de corresponder a las ayudas que nos prestan. Se refiere también al alivio o a la ventaja de que alguien nos ayude para acabar antes y con menos esfuerzo» (CVC variante). Registrada también por Campos-Barella (2172 variante, 2182, Ac.) y Doval (1123 variante).

⁵⁸ En la 4ª Crusca: «II. *Nè di state, nè di verno non andar senza mantello*, proverb. che vale Star sempre provveduto per tutti i casi, che posson nascere, tolta la metaf. dalla necessità dell'uso del mantello, essendo facil cosa, che piova tanto d'estate, quanto d'inverno». No registrato por Giusti ni Lissoni. Significado de la paremia española: «Alude a la ventaja de obrar con prevención. Aconseja ser cauto, estar vigilante para no ser engañado y considerar así que ya se ha superado la mitad de la dificultad» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (484) (Cat. Prudencia) y Campos-Barella (1887, Ac.).

59. A' cavalli ó a' cani magri van le mosche: *al perro flaco todas son pulgas*⁵⁹.

60. Il meglio ricolga il peggio: *entre ruin ganado poco hay que escojer*⁶⁰.

61. In bocca chiusa non entra mai mosca: *en boca cerrada no entran moscas*⁶¹.

62. Nido fatto, gazza morta: *casa hecha sepultura abierta*⁶².

63. Io ho le voci e un altro le noci; ó uno leva ó scova la lepre e un altro la piglia: *unos llevan la fama y otros cardan la lana*⁶³.

64. Per mangiare e grattare non occorre altro che cominciare: *el comer y el rascar todo es ó hasta empezar*⁶⁴.

⁵⁹ A partir de la 1ª Crusca: «*Le mosche si posano addosso a' cava' magri*, Che vale i meno potenti sono sempre i primi a esser puniti». Giusti: «*Ai cani e ai cavalli magri vanno addosso le mosche* - ovvero *Le mosche si posano sopra alle carogne*» [Categoria: Condizioni e Sorti disuguali]. Significado de la paremia española: «Da a entender que al pobre, mísero y abatido, suelen afligirle todas las calamidades» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (104) (Cat. Desgracia) y Campos-Barella (2792 variante, Ac.).

⁶⁰ A partir de la 1ª Crusca: «*Diciamo Il meglio ricolga il peggio*, quando tra due cose cattive non è differenza». En la 4ª añade: [...] proverb. che si dice [...]. No registrado por Giusti ni Lissoni. Significado de la paremia española: «Da a entender que entre varias personas o cosas ninguna es a propósito para el fin o asunto de que se trata» (Campos-Barella). Registrado en español por Campos-Barella (1629, Ac.).

⁶¹ A partir de la 1ª Crusca: «*In bocca chiusa non entrò mai mosca*, cioè, Chi non chiede non hà». En la 4ª, s. v. *mosca*: «Dicesi in modo proverb. *In bocca chiusa non entrò mai mosca*; e vale, che Altri non può essere inteso senza parlare, o pure, che Chi non chiede, non ottiene». Giusti: «*A chi parla poco, basta la metà del cervello* - e *Assai sa, chi non sa, se tacer sa* - e *Chi assai ciarla, spesso falla* - e *Chi non sa tacere, non sa parlare* - e *Chi poco sa, presto parla* - e *Il tacere adorna l'uomo* - e *In bocca chiusa non c'entran mosche* - e *Nessuno si pentì mai d'aver tacuto* - e *Parla poco e ascolta assai, e giammai non fallirai* - e *Per la lingua, si langue* - e *Siedi e taci, e averai pace* - e *Troppo grattar cuoce, e troppo parlar nuoce*» [Categoria: Parlare, Tacer]. Significado de la paremia española: «Muestra la utilidad de estar callado, pues el silencio excusa muchas necesidades» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (414) (Cat. Discreción) y Campos-Barella (450, Ac.).

⁶² A partir de la 1ª Crusca: «Dicesi in proverbio. *Nido fatto, gazza morta*, quando l'huomo è accomodato in questo Mondo, ed ha acconcio tutti i suo' fatti, e e' si muore». En la 4ª: «*Nido fatto, Gazza o Gazzerà morta*; proverb. che vale, che In questo mondo, tostochè uno ci s'è bene accomodato, si muore». Giusti: «*Nido fatto, gazzerà morta*. In questo mondo, tosto che uno ci si è bene accomodato, muore» [Categoria: miserie della vita, Condizioni della Umanità]. Significado de la paremia española: «Se dice con motivo del fallecimiento de alguien que acababa de construir su casa. A veces, los sacrificios, los esfuerzos y la ansiedad provocados podrían ser un factor desencadenante del fallecimiento de alguien con algún problema de salud» (CVC). Registrado solo por CVC.

⁶³ La Crusca no registra «*Io ho le voci e un altro le noci*». A partir de la 1ª Crusca: «*E levar la lepre, e un'altro la pigli*, che è, durar fatica in una cosa, e 'l merito l'abbia un'altro, che è lo stesso, che fare i miracoli, e un'altro abbia la cera». En la 4ª: «[...]; proverb. che si dice quando Alcuno dura fatica in qualche cosa, e un'altro ne ha il merito; e corrisponde a quell'altro: *Uno fa i miracoli, e un altro ha la cera*». Giusti: «*Uno fa i miracoli, e un altro raccoglie i moccoli* - e *Uno fa le voci, e l'altro ha le noci* - e *Uno leva la lepre, e un altro la piglia* - e *Uno semina, e un altro raccoglie*» [Categoria: Condiciones e sorti disuguali]. Significado de la paremia española: «En ocasiones, se llevan los beneficios quienes no han trabajado para conseguirlos. También se refiere a que a algunos se les achaca algo negativo cuando en realidad otros hacen igual o más. En este caso, no se trata de que no se hace justicia a efectos de recompensa económica, sino más bien de moral. Se dice con cierta ironía». (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (992 variante) (Cat. Beneficio, Esfuerzo) y Campos-Barella (1558 variante, Ac.).

⁶⁴ No está en la Crusca. Giusti: «*La tavola invita- e Mangiare e grattare, tutto sta nel cominciare*» [Categoria: Tavola, Cucina]. Franciosini: «*Per mangiare e grattare non occorre altro che cominciare*». Significado de la paremia española: «Se utiliza este refrán para animar a alguien a iniciar algo que no le agrada, o para que coma quien se confiesa desganado. En un sentido más amplio, señala que lo más difícil de cualquier empresa es el comienzo. En ocasiones se dice a quien está algo remiso a tomar alimento, por cortesía» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (350) (Cat. Esfuerzo) y Campos-Barella (1000, Ac.).

65. Molti pochi fanno un assai: *muchos pocos hacen un mucho*⁶⁵.
66. Quel che vien di ruffa in raffa se ne va di buffa in baffa; *los dineros del sacristan cantando se vienen y cantando se van*⁶⁶.
67. Per voler campare è necessario lavorare: *en esta tierra cuca el que no trabaja no manduca*⁶⁷.
68. Tanto va la gatta al lardo ch'ella vi lascia la zampa: *tantas veces va el cantaro á la fuente que al fin deja el asa ó la frente*⁶⁸.
69. Dio manda il gelo secondo i panni: *Dios envia el frio segun la ropa*⁶⁹.
70. A buon intenditore il parlar corto ó a buon intenditor poche parole: *al buen entendedor pocas palabras bastan*⁷⁰.

⁶⁵ En la 4ª Crusca: «*Molti pochi fanno un assai*; maniera proverb. che vale, che Molte piccole quantità unite insieme fa una quantità sufficiente, o grande». Giusti: «*A granello a granello s'empie lo stajo e si fa il monte - e A quattrino a quattrino si fa il fiorino - e Poco e spesso empie il borsello - e Molti pochi fanno un assai - e Un poco e un poco fa un tócco*» [Categoria: Economia domestica]. Significado de la paremia española: «No se debe desechar las ganancias cortas por insignificantes que puedan parecer, pues son elevadas si se las reúne. Lo mismo se puede afirmar de los desperdicios cortos, porque pueden causar gran daño, si son continuados» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (667) (Cat. Constancia) y Campos-Barella (2867, Ac.).

⁶⁶ A partir de la 1ª Crusca: «*A ruffa raffa*: tolto dal giuoco fanciullesco, che diciamo *Fare a ruffa raffa*: ed è, quando, gittando un di loro in aria alcuna quantità di che che si sia, fanno a chi più tosto, e a chi più ne piglia: e di qui il proverbio». Giusti: «*Quel che vien di ruffa raffa, se ne va di buffa in baffa. Di ruffa raffa, d'imbrogli e di ruberie; di tuffa in baffa, dal portare il berrettino al metter la barba*» [Categoria: Frode, Rapina]. Significado de la paremia española: «Lo que se ha conseguido o lo que ha llegado de un modo concreto se va del mismo modo o de forma similar» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (585 variante) (Cat. Bienes) y Campos-Barella (1327, Ac.).

⁶⁷ No registrado por la Crusca. Tampoco por Giusti ni Lissoni. Barberi (1839): «*Per voler campare è necessario lavorare. Pour vivre il faut travailler*». Significado de la paremia española: «Pondera la necesidad del esfuerzo y del trabajo para obtener frutos ventajosos» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (397, 694 sinónimos) (Cat. Esfuerzo) y Campos-Barella (1098, 3326, sinónimos, Ac.).

⁶⁸ En la 3ª Crusca: «*Tanto torna la gatta al lardo, che ella vi lascia lo zampino*: si dice del Tornare a mettersi tante volte in un pericolo, che alla fine vi si rimane». En la 4ª se sustituye zampino con zampa. Además: «*Tanto va la gatta al lardo, che vi lascia lo zampino*, proverb. che vale, che I delitti reiterati sono finalmente puniti». Giusti: «*Tante volte al pozzo va la secchia, ch'ella vi lascia il manico o l'orecchia - e Tanto va l'orcio per acqua, che e' si rompe - e Tanto va la gatta al lardo, che ci lascia lo zampino - e Tanto va la mosca al miele, che ci lascia il capo - e Tanto va l'oca al torso, che ci lascia il becco - e Tanto va la rana al poggio, che ci lascia la pelle - e Tanto va la capra al cavolo, che ci lascia il pelo - e Tanto vola il papaglione intorno al fuoco, che vi s'abbrucia*. Nota *papaglione* (papillon), farfalla. Qui s'intende quella specie di farfallone che entra per le case, e che si chiama in alcuni luoghi papazzucco» [Categoria: Coscenza, Gastigo dei falli]. Significado de la paremia española: «Quien se expone con frecuencia a las ocasiones de peligro tarde o temprano quedará atrapado en ellas» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (965 variante) (Cat. Peligro) y Campos-Barella (718 variante, 720 variante, Ac.).

⁶⁹ En la 4ª Crusca: «In modo proverb. si dice *Dio manda il freddo, o il gielo secondo i panni*; e vale, che Iddio permette, che ci vengano le disavventure a misura di quello, che possiamo sopportarle». Giusti: «*Dio manda il freddo secondo i panni. Dieu mesure le vent à la toison des brebis*» [Categoria: Conforti ne' mali.]. Significado de la paremia española: «Enseña que Dios ayuda de acuerdo con la necesidad» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (316) (Cat. Peligro) y Campos-Barella (1367 variante, Ac.).

⁷⁰ En la 4ª Crusca, sin explicación, se recoge un ejemplo en las *Rime* de Francesco Sacchetti: «*A buono intenditore il parlar corto* (che anche più comunemente si dice *A buono intenditor poche parole*)». Giusti: «*A buon intenditor poche parole*. È come una sorta di perorazione quando si abbia risolutamente spiattellato in faccia ad uno la verità, o qualsivoglia sentenza la quale sia un pochetto dura: ma può servire anche d'esordio» [Categoria: Frasi e modi proverbiali.]. Significado de la paremia española: «Una persona despierta e inteligente entiende rápidamente lo que le dicen sin necesidad de entrar en detalles, basta una mera insinuación para comprender y actuar en consecuencia. Por lo general, se emplea la primera parte del refrán para dar una advertencia sin utilizar palabras ofensivas o para aludir a algo que no se desea mencionar de modo expreso» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (2) (Cat. Discreción) y Campos-Barella (1478 variante, Ac.).

71. Fatta la legge, pensata la malizia: *hecha la ley, hecha la trampa*⁷¹.
72. Dar a vedere lucciole per lanterne ó mostrar la luna nel pozzo: *hacer comulgar con ruedas de molino*⁷².
73. Ogni lucciola non è fuoco: *no es oro todo lo que reluce*⁷³.
74. Chi ha la mestola in mano, si fa la minestra a suo modo: *el que [p. 169b] parte y reparte lleva la mejor part*⁷⁴.
75. Molto fummo e poco arrosto: *mas es el ruido que las nueces*⁷⁵.
76. La botte non da se non del vino ch'ella ha: *siempre la cabra tira al monte: y tambien: no hay que pedir peras al olmo*⁷⁶.
77. Ogni santo vuol la sua candela: *A cada santo su ofrenda: todos los aires quieren correspondencia*⁷⁷.

⁷¹ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Fatta la legge, pensata la malizia*». En la 4ª: «In proverb. *Fatta la legge, pensata la malizia*; e vale che Il popolo procura sempre di eludere la mente del legislatore». Giusti: «*Fatta la legge, pensata la malizia*» [Categoria: Governo, Leggi, Ragion di stato]. Significado de la paremia española: «Da a entender que la malicia humana halla fácilmente medios y excusas para quebrantar o eludir un precepto apenas se ha impuesto» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (880 variante) (Cat. Picaresca) y Campos-Barella (2024, Ac.).

⁷² A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Mostrar lucciole per lanterne*, che è il dare a vedere, e ad intendere una cosa per un'altra». La 4ª ligeramente modificada: «Diciamo in proverb. *Mostrare lucciole per lanterne, Dar a credere, o ad intendere, ec. lucciole per lanterne*, e vale Dare a credere, o ad intendere una cosa per un'altra». Giusti: «*nè fatto credere, che le lucciole sieno lanterne*» [Lettera del Vignali, p. 441]. Registrado por Buitrago como *unidad fraseológica* (s. v. *comulgar* p. 68). DLE: 'locución verbal'.

⁷³ No está en la Crusca. Giusti: «*Ogni lucciola non è fuoco*» [Categoria: False apparenze]. Significado de la paremia española: «Recomienda desconfiar de las apariencias, pues no todo lo que parece bueno lo es realmente» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (690) (Cat. Apariencias) y Campos-Barella (2576, Ac.).

⁷⁴ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Chi ha la mestola in mano si fa la minestra a suo modo*, cioè: che chi si può far la parte da se, se la fa buona». Giusti: «*Chi ha il mestolo in mano, fa la minestra a modo suo - e Chi fa le parti, non parte. Chi fa le parti agli altri, per sè non istà alla regola comune*» [Categoria: Cupidità, amor di sé stesso]. Significado de la paremia española: «Quien tiene algo a su alcance suele quedarse con algo, o con lo mejor para sí mismo» (CVC variante). Registrada también por Doval (997 variante). Carbonell (s. v. *repartir*, p. 411) y Campos-Barella (con el sentido contrario, 2713, Ac.).

⁷⁵ A partir de la 3ª Crusca: «Pure in proverb. *Molto fumo, e poco arrosto*, dicesi di chi molto presume, e poco vale. Pure in proverb. *Molto fumo, e poco arrosto*; e vale *Molta apparenza, e poca sostanza*». Giusti: «*Molto fumo e poco arrosto. Molta apparenza e poca sostanza*» (Categoria: Frasi e Modi proverbiali]. Significado de la paremia española: «En ocasiones, se concede mucha importancia a algo que no la tiene. También se dice cuando se hace mucha propaganda para algo insignificante» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (663 variante) y Doval (272 variante). DLE registra un sinónimo ('Mucho ruido y pocas nueces').

⁷⁶ A partir de la 1ª Crusca: «Proverb. *La botte non può dar se non del vino, ch'ell'ha*: cioè: ciascuno fa azione conformi a se stesso, e pigliasi sempre in cattivo significato». Giusti: «*La botte dà del vin che ha - e Nessuno può dar quel che non ha- e Ogni campanile suona le sue campane*» [Categoria: Nature diverse]. Significado de la paremia española: «La preferencia de este animal por los lugares accidentados y altos sirve para indicar que cada uno obra con regularidad de acuerdo con su origen o naturaleza. Se suele emplear con sentido peyorativo, para calificar negativamente las tendencias, a menudo heredadas, de la conducta de una persona» (CVC variante a). Registrada también por Sevilla-Cantera (492a variante) (Cat. Herencia). Campos-Barella (584, Ac.). La variante *b* registrada como *unidad fraseológica* por Buitrago, s. v. *pedir*, p. 301: 'Pedir(le peras al olmo)'.

⁷⁷ No está en la Crusca. Giusti: «*Ad ogni santo la sua candela. Ad ogni potente la scappellata, dice l' ambizioso; a ogni donna gli occhi dolci, dice il libertino*» [Categoria: Adulazione, Lodi, Lusinghe.]. Filippi (1817): «*Ogni santo vuol la sua candela*, so wie: ogni fatica merita il uso premio». Significado de la paremia española: «Da a entender que los pobres y desvalidos suelen hallar alivio y consuelo entre los que igualmente son» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (11a variante) (Cat. Proporción) y Campos-Barella (3054b sinónimo, Ac.).

78. Chi fa il carro lo sa disfare. *Quien sabe dar sabe tambien quitar*⁷⁸.
79. La castagna di fuori è bella e dentro ha la magagna: *ser lobo con piel de oveja*⁷⁹.
80. Dal mal pagatore o aceto o cercone: *mas vale algo que nada ó de lo perdido lo cogido*⁸⁰.
81. Chi asino è e cervo esser si crede, al saltar de la fossa se n'avvede. *Los valientes y el buen vino caen de culo*⁸¹.
82. Il soperchio rompe el coperchio. *La codicia rompe el saco*⁸².
83. Meglio è fringuello in man che tordo in frasca. *Mas valle pajaro en mano que buitire volando*⁸³.

⁷⁸ A partir de la 3^a Crusca: «Si dice in proverbio: *Chi fa 'l carro, lo sa disfare*: che tanto è a dire, quanto, che *Chi sa dare, sa torre*». Giusti: «*Chi ha fatto il mondo, lo può mutare - e Chi fa il carro, lo sa disfare*. Si suol dire di taluno che sia padrone di fare e disfare una cosa» [Categoria: Sentenze generali]. No está en los repertorios españoles.

⁷⁹ A partir de la 1^a Crusca: «Abbiám da essa un proverbio, il quale allude all'ipocrisia, e al bene infinto. *Come la castagna, di fuora è bella, e dentro ha la magagna*». Giusti: «*La castagna, di fuora è bella e dentro ha la magagna*» [Categoria: False apparenze]. Significado de la paremia española: «Denota lo poco que se repara en el daño y perjuicio que se puede seguir, cuando se logra el gusto que se pretende» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (797 variante, 145 sinónimo) (Cat. Apariencias, Hipocresía) y Campos-Barella (2030, 2875 sinónimos).

⁸⁰ En la 4^a Crusca, s. v. *cercone*: «Dicesi in proverb. *Dal mal pagatore, o aceto, o cercone*, e vale, che Da chi paga con istento, si dee prender tutto». S. v. *pagatore*: «In proverb. *Dal mal pagatore, o aceto, o cercone*, e vale, che Da i cattivi pagatori, o che pagano con istento, si dee pigliare qualsisia cosa». Giusti: «*Da cattivo debitore, o aceto o vin cercone*. O meglio: *Dal mal pagatore, o aceto o cercone*. Dai cattivi pagatori bisogna prendere ogni cosa» [Categoria: Debito, Imprestiti, Mallevadorie]. Significado de la paremia española: «No se deben despreciar las cosas pequeñas por su tamaño o escasa calidad. De mismo modo, no se debe rechazar un asunto por ser poca la ganancia, cuando la contrapartida es ningún beneficio» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (613a) (Cat. Conformismo) y Campos-Barella (136a, Ac.). La variante *b* no está registrada.

⁸¹ A partir de la 1^a Crusca: «Diciamo in proverbio. *Chi asino è, e cervio esser si crede, Al saltar della fossa se n'avvede*. Cioè, bisogna esaminar le sue forze, avanti, che l'huom si metta a' cimenti; simile è l'altro. *Alla pruova si scortica l'asino*». En la 4^a: «In proverb. *Chi asino è, e cervio esser si crede, al saltar della fossa se ne avvede*: cioè La prova chiarisce chi troppo presume delle sue forze; simile a quell'altro, *Alla prova si scortica l'asino*». Giusti: «*Chi è asino e cervo si crede, Al saltar della fossa se n'avvede*. E si dice anche. *Il trotto dell'asino dura poco*» [Categoria: Orgoglio, Vanità, Presunzione]. Significado de la paremia española: «Advierte a los que se jactan de valientes que están muy expuestos a recibir daño y perderse, por las frecuentes ocasiones en que suelen arrostrar el peligro. También indica que las bravatas y palabras arrogantes, en cuanto llega la ocasión de obrar, suelen resultar vanas» (Campos-Barella). Registrado por Campos-Barella (3332 variante, Ac.). Salvá, s. v. *valiente*: «*Los valientes y el buen vino duran poco, ó se acaban presto*, expr. con que se advierte a los que se jactan de valientes que están muy expuestos al riesgo, por las frecuentes ocasiones en que suelen ponerse».

⁸² En la 1^a Crusca, s. v. *soperchio*: «Aristotile dice *Ogni troppo torna in fastidio*, e *Ogni soperchio rompe il coperchio*: proverbio, che tanto è a dire. *Ogni troppo è troppo*». En la 4^a: «In proverb. *Il soperchio rompe il coperchio*; e vale, che *Ogni troppo è troppo*, Ogni eccesso è biasimevole». Giusti: «*Il soperchio rompe il coperchio*. «*Così convien che moia, - Coperchio per soperchio, - Che rompe ogni coperchio*». (Tesorotto)» [Categoria: Temperanza, Moderazione]. Significado de la paremia española: «Enseña que muchas veces se frustra el logro de una ganancia moderada por el ansia de aspirar a otra exorbitante» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (490 variante) (Cat. Avaricia) y Campos-Barella (970, Ac.).

⁸³ A partir de la 1^a Crusca: «In proverbio. *Egli è meglio pincione in mano, che tordo in frasca*: cioè meglio il poco e sicuro, che l'assai, e dubbioso». En la 3^a: «*Meglio è fringuello in man, che in frasca tordo*: Detto proverbiale, per il quale vien denotato, Assai più valere una cosa piccola, che s'abbia, e posseggasi, di quel, che vaglia una grande, che non s'abbia, ma solamente si sperì». En la 4^a: «In proverb. *Meglio è fringuello, o pincione in mano, che tordo in frasca*, o simili; e significa, che Assai più vale una cosa piccola, ma posseduta, che una grande, o migliore, la quale non s'abbia, ma solamente si sperì; che anche in modo più basso *È meglio un asino oggi, che un barbero a san Giovanni*». Giusti: «*È meglio un uccello in gabbia, che cento per aria - e Un uccello in mano, ne val due nel bosco - e Val più squincione in man, che tordo in frasca*. *Squincione* si chiama il filinguello o fringuello, da un verso che fa nel cantare, squin squin: ma in alcuni luoghi ho udito pronunziare *spincione*. (G.) Dicesi pure: *Meglio un ovo oggi, che una gallina domani - e Meglio avere in borsa che stare a speranza*. E trovasi anche, ma forse non è toscano: *Piuttosto in man che in dimam*» [Categoria: Risolutezza, Cogliere le occasioni]. Significado de la

84. Quel che non va nelle maniche, va ne' gheroni. *Lo que no va en lágrimas va en suspiros ó lo que no va en costuras va en bebederos*⁸⁴.
85. Ognun puo far della sua pasta gnocchi. *Cada uno haga de su capa un sayo*⁸⁵.
86. Dar la lattuga in guarda a' paperi. *Dar la oveja á guardar al lobo*⁸⁶.
87. La lingua non ha osso e si fa rompere il dosso. *Mas corta una lengua que una espada*⁸⁷.
88. Saviamente si governa chi fugge la taberna. *Quien quita la ocasion quita el peligro*⁸⁸.
89. A carne di lupo zanne di cane. *A un pícaro otro mayor*⁸⁹.

paremia española: «Se aplica a quienes dejan situaciones o cosas seguras, esperando otras mejores pero inciertas» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (629) (Cat. Seguridad, conformismo) y Campos-Barella (2632, Ac.).

⁸⁴ A partir de la 1ª Crusca: «In proverbio. *Quello, che non va nelle maniche, va ne' gheroni*, che vale. Quello, che non si consuma in una cosa, consumarlo nell'altra». Giusti: «*Quel che non va nel manico, va nel canestro - e Quel che non va nelle maniche, va ne' gheroni*. Quello che non serve ad una cosa, serve ad un'altra» [Categoria: Economia domestica]. Significado de la paremia española: «Denota que unas cosas se compensa con otras. También puede significar que lo que se ahorra por un concepto se gasta por otro, por lo que viene a ser lo mismo» (CVC). La variante *a* registrada también por Campos-Barella (1999, Ac.) y Doval (284). La variante *b* no está registrada.

⁸⁵ En la 4ª Crusca: «Si dice in proverb. *Ognun può far della sua pasta gnocchi*; e vale, che Ad ognuno è permesso di far del suo quel, che gli piace». Giusti: «*Ognun può far della sua pasta gnocchi - e Ognuno fa del suo ferro mannaia - e Ognuno è libero di far quel che vuole*. Si dicono anche proverbialmente all'ammonito che non accetta il consiglio» [Categoria: Nature diverse]. Significado de la paremia española: «Hacer uno lo que quiere» (Carbonell). Registrada también por Doval (1093 variante) y Carbonell (s. v. *capa*, p. 121). Registrado como *unidad fraseológica* por Buitrago (s. v. *hacer*, p. 196).

⁸⁶ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio *Dare in guardia la lattuga a' paperi*». En la 4ª: «In proverb. *Dare la lattuga in guardia a' paperi*, o simili, vale Dare in guardia alcuna cosa a persona, da cui appunto bisognava guardarla». 4ª Crusca: «I. In proverb. *Dare la lattuga in guardia a' paperi*, o simili, vale Dare in guardia alcuna cosa a persona, da cui appunto bisognava guardarla. Lat. *ovem lupo committere*. Gr. τῷλύκῳτῆνδοῖν». No registrado por Giusti ni Lissoni. Registrado en español por Solís: «*Dar las ovejas en guarda al lobo es de hombre bobo*».

⁸⁷ A partir de la 1ª Crusca: «*Lingua non ha osso, e osso fa rompere*. Proverbio, e dicesi di coloro, che, per dir mal d'altrui, intervien loro delle disgrazie, che più comunemente diciamo. *La lingua non ha osso, e si fa rompere il dosso*». La 3ª: «*La lingua non ha osso, E fa rompere il dosso*: proverbio; e significa, Che sovente per le parole, altri incontra pericoli». La 4ª: «*La lingua non ha osso, e si fa rompere il dosso*; proverb. che vale: Che per la maledicenza talora s'incorrono de' pericoli». Giusti: «*La lingua non ha osso, e sa rompere il dosso* (ma si dice anche *e si fa rompere il dosso*)» [Categoria: Maldicenza, Malignità, Invidia]. Significado de la paremia española: «En ocasiones, se causa menos daño hiriendo a alguien que desacreditándola, porque el daño físico se puede curar y la murmuración o la difamación produce un daño irreparable. Se recrimina a los murmuradores, al tiempo que indica los daños irreparables de la maledicencia» (CVC sinónimo). Registrada también por Sevilla-Cantera (598 variante, 934 variante) (Cat. Crítica, Perjuicio), Campos-Barella (1121 sinónimo, Ac.) y Doval (1227 sinónimo). ⁸⁸ No registrado por la Crusca. Tampoco por Giusti ni Lissoni. Solo Maffei (1824) recoge: «Saviamente si governa, chi fugge la taverna». Significado de la paremia española: «Recomienda huir de las oportunidades que pueden llevar a cometer malas acciones o que pueden evitar daños» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (912 variante) (Cat. Oportunidad) y Campos-Barella (2523 variante, Ac.).

⁸⁹ A partir de la 1ª Crusca: «*A carne di lupo zanne di cane*, cioè: un malvagio metterlo alle mani con un piggioro». La 4ª: «*A carne di lupo zanne di cane*; che si dice quando si mette un malvagio alle mani con un piggioro di lui». Giusti: «*A barba folle, rasoio molle. Barba folle, è barba debole, poco resistente, leggera e come fossero peli vani*. Vale che con le persone mansuete non occorre far uso di grandi sforzi. All'incontro: *A barba di pazzo, rasoio ardito - e A ciccia di lupo, zanne di cane*. Significano che a' temerari si dee mostrare i denti. E poco diversamente: *A un pazzo, un pazzo mezzo - e A popolo pazzo, prete spiritato - A tal labbra, tal lattuga*» [Categoria: Regole varie per la Condotta pratica della vita.]. Significado de la paremia española: «Recomienda huir de las oportunidades que pueden llevar a cometer malas acciones o que pueden evitar daños» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (59 variante) (Cat. Proporción) y Doval (1134 sinónimo).

90. Col tempo e colla paglia si maturano le sorbe. *Con el tiempo maduran las uvas*⁹⁰.
91. Non si può avere il male [*léase miele*] senza le pecchie ó le mosche. *No se cogen truchas a bragas enjutas*⁹¹.
92. Non gira il nibbio Milano giammai, che non sia presso una [p. 170a] carogna. *Cuando el rio suena agua lleva*⁹².
93. Battere due chiodi a un caldo. *Matar dos pájaros de una pedrada*⁹³.
94. Aver cura allo infornare. *Al principio se hacen los panes tuertos ó derechos*⁹⁴.
95. Anima sua, manica sua. *Cada uno su alma en su palma*⁹⁵.
96. L'indugio pigli vizio. *En la tardanza está el peligro*⁹⁶.
97. Cosa rammentata per la via cammina. *En mentando al ruin de Roma luego asoma*⁹⁷.

⁹⁰ A partir de la 1ª Crusca: «*Col tempo, e con La paglia si maturan le nespole*: e vale, che “1 tempo doma». La 2ª: «*Col tempo, e con La paglia si maturan le nespole*: e vale, che col tempo si perfezionan le cose». La 4ª: «*Col tempo, e colla paglia si maturan le sorbe, o le nespole*; e vale, Che col tempo si perfezionan le cose». Giusti: «*Col tempo e colla paglia, si matura le sorbe*» [Categoria: Riflessione, Ponderatezza, Tempo]. Significado de la paremia española: «No hay que precipitarse sino aguardar pacientemente el momento adecuado para actuar o conseguir algo» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (68) (Cat. Paciencia, Tiempo) y Campos-Barella (3231 variante, Ac.).

⁹¹ En la 3ª Crusca: «*Non si può avere il miele, senza le pecchie*: Non si può godere il bene, senza correr de' rischj; O senza averlo mescolato con de' mali». La 4ª añade: «[...] *o le mosche* [...]». Giusti: «*Il miele non si ha senza le pecchie*. Cioè nulla si ha senza fatica e capacità ed industria, ed è analogo all'altro: *Col nulla non si fa nulla*» [Categoria: Ozio, Industria, Lavoro]. Significado de la paremia española: «Lo que es valioso o estimado requiere esfuerzo y diligencia, incluso molestias, del mismo modo que cuando se quiere pescar uno se moja, como sucede con la pesca de la trucha» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (749 variante, 911 sinónimo) (Cat. Esfuerzo) y Campos-Barella (3300, Ac.).

⁹² Repetición cf. arriba, nota 49.

⁹³ A partir de la 1ª Crusca: «*Batter due ferri, o chiodi, a un caldo*, cioè, far due cose a un tratto». La 4ª: «In proverb. *Battere due chiodi a un caldo*, o *Fare due chiodi a un caldo*, vale lo stesso, che *Fare un viaggio, e due servigi*, *Fare più faccende in un tratto*». No registrado por Giusti. Lissoni, s. v. *chiodo*: *Battere due ferri, due chiodi a un caldo*. “Vagliono far due cose in un tratto”. Significado en español: «Conseguir realizar dos cosas al mismo tiempo, resolver dos asuntos a la vez» (Suazo). Registrado en español como *unidad fraseológica*, Suazo (710).

⁹⁴ La 4ª Crusca: «Diciamo in proverb. *Aver cura allo 'nforzare*, che vale Guardarsi da entrare in maneggi, da' quali un non possa a sua posta ritrarsene senza danno». No registrado por Giusti ni Lissoni. Variante registrada en español en literatura, Kock: «Bueno es que un hombre tenga consideraciones con su mujer, pero no tanto que se perjudique en su comodidad. Al principio se hacen los panes tuertos ó derechos, y en esto consiste el matrimonio». En cambio AC 1803 recoge: «*Al enbormar se tuerce el pan. Al enbormar se hacen los panes tuertos*». Significado en español: «Advierte del cuidado que se debe tener cuando se empiezan las cosas para que salgan bien hechas». No registrado por los refraneros actuales.

⁹⁵ No registrado por la Crusca. Tampoco por Giusti ni Lissoni. Presente en Franciosini: «*Cada uno su alma en su palma*, significa allegoricamente, - ogn'uno può veder s'ei fa male ò bene, cioè se il bere troppo, piú del bisogno giovi ò nuoca alla complessione. Questo proverbio si dice da' toscani correntemente così: *Anima sua manica sua*». Registrado por *Autoridades*, s. v. *alma*: «*Su alma en su palma*. Modo proverbial de hablar, que vale tanto como decir que haga otro lo que quisiere y gustare con toda libertad, y sin respecto a la conciencia: lo que también se suele explicar con decir allá se lo haya». No registrado por los refraneros actuales.

⁹⁶ En la 3ª Crusca: «Diciamo in proverbio: *Lo indugio piglia vizio*». La 4ª añade: «[...] e vale, che Lo indugiare cagiona danno». Giusti: «*Come la cosa indugia, piglia vizio*» [Risolutezza, Cogliere le occasioni.]. Significado de la paremia española: «Alude a las ocasiones en las que la lentitud en actuar empeora la situación, aumenta el peligro» (CVC). Registrada también por Carbonell (s. v. *peligro*, p. 375) y Campos-Barella (3211 contrario). Doval registra también el contrario (809).

⁹⁷ A partir de la 1ª Crusca otra forma: «Diciamo in proverbio. *Cosa ragionata per via va*, quando ragionandosi d'uno assente, e' comparisce improvvisamente dove si ragiona di lui». La 4ª: «*Cosa ragionata per via va*, si dice in proverb. quando succede alcuna cosa, di cui si ragionava, o quando ragionandosi d'uno assente, e' comparisce improvvisamente, dove si ragiona di lui». Giusti: «*Cosa rammentata, o è per via o l'è per casa*. Dicesi comunemente quando alcuna cosa succede, o quando taluno sopraggiunge, mentre che se ne ragiona» [Categoria: Frasi e modi proverbiali]. Véase la nota 49. Significado de la paremia española: «Se emplea

98. Far il conto senza l'oste. *Echar la cuenta sin la buespeda*⁹⁸.
99. È meglio un tien tien che cento piglia piglia. *Mas vale un toma que dos te daré*⁹⁹.
100. Morta la bestia, morto il veleno. *Muerto el perro se acabó la rabia*¹⁰⁰.
101. Corvi con corvi non si cavan mai gli occhi. *Un lobo no se muerde á otro*. [p. 170b]¹⁰¹.
102. Dimmi con chi vai, e saprò quel che fai. *Dime con quien andas y te diré quien eres*¹⁰².
103. E fassi allo 'nfnare il pan goloso, ó la comodità fa l'uomo ladro, ó all'arca aperta, il giusto vi pecca. *La ocasion hace al ladron*¹⁰³.
104. Chi bien [léase ben] siede, mal pensa. *La ociosidad es madre de todos los vicios*¹⁰⁴.

quando se presenta inespertamente la persona de la que se está hablando» (CVC variante). Campos-Barella (3065 variante, Ac.) y Sevilla-Cantera (473 variante).

⁹⁸ A partir de la 1ª Crusca: «*Fare il conto senza l'oste*, che è determinar da per se di quello, a che dee concorrere ancora la volontà d'altri». La 4ª: «*Fare il conto, o la ragione senza l'oste*, vale Determinar da per se quello, a che dee concorrere ancora la volontà d'altri». E «In proverb. *Chi fa il conto senza l'oste, l'ha a far due volte*, o simili; e vale, che I disegni, che si fanno così da se, per lo più non riescono». No registrato por Giusti ni Lissoni. Franciosini Voc: «Modo di dire. *Hazer la cuenta sin la buespeda*». Registrado por *Autoridades*: «Executar alguna accion sin advertir el inconveniente u daño, que puede traer consigo. Es phrase propria del estilo jocosu, y se dice con alusión a la cuenta que suelen hacer algunos caminantes de lo que pueden gastar en la posada, y despues, al tiempo del ajuste, les sale mas caro de lo que pensaban».

⁹⁹ No registrato por la Crusca; tampoco por Giusti ni Lissoni. Pescetti (1603): «*Egli è meglio un tien tien, che cento piglia, piglia*. - *Præsentem mulge, fugientem quid insequire*». Significado de la paremia española: «Es preferible disfrutar lo que se tiene en el presente a esperar algo mejor, pero en un futuro y la mayoría de las veces incierto» (CVC). Registrada también por Campos-Barella (3276, Ac.), Sevilla-Cantera (646) y Doval (651).

¹⁰⁰ No registrado por la Crusca. Giusti: «*Morta la bestia (o serpe), spento il veleno*» [Categoria: Frasi e modi proverbiali]. Veneroni (1791): «*Mórta la béstia, mórto 'l venéno*. *The beast once dead, the venom dies also*». Significado de la paremia española: «Si cesa la causa, termina con ella sus efectos. Se aplica a un enemigo que ya no puede hacer daño por estar muerto o, en sentido general, a cualquier persona que está causando perjuicio» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (671) (Cat. Causa-Efecto) y Campos-Barella (2797, Ac.).

¹⁰¹ No registrado por la Crusca. Giusti: «*Cane non mangia cane - e Corvi con corvi, non si cavano gli occhi*» [Categoria: Compagnia, buona e cattiva]. Significado de la paremia española: «Explica que las personas que tienen unos mismos intereses se disimulan mutuamente sus defectos» (Campos-Barella). Registrada también por Sevilla-Cantera (581 variante) (Cat. Compañías) y Campos-Barella (2045 variante, Ac.).

¹⁰² No registrado por la Crusca. Giusti: «*Dimmi chi tu pratici, e ti dirò chi tu sei*. «*Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es*» [Categoria: Compagnia, buona e cattiva]. Neretti (1717): «*Dimmi con chi vai, e saprò quel che fai*. *Dis moi qui tu hantes, je saurai ce que tu fais*». Significado de la paremia española: «Se puede deducir los gustos y aficiones de alguien por los amigos y ambientes que frecuenta. Del mismo modo, este refrán advierte de la gran influencia que ejerce en el comportamiento o en las costumbres de alguien las compañías de los demás, ya sean buenas o malas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (312) (Cat. Compañías, Conocimiento, Influencia, Preferencias) y Campos-Barella (1209, Ac.).

¹⁰³ En la 4ª Crusca: «Pure in proverb. *E fassi allo 'nfnare il pan goloso* farsi allo 'nfnare il pan goloso (e vale, che l'occasioni fanno l'uomo errare)». A partir de la 1ª Crusca: «*Da arca*, in proprio significato, viene il proverbio, che dice *All'arca aperta il giusto vi pecca*, che è quasi quanto quell'altro, *la comodità fa l'uom ladro*». Giusti: «*Arca aperta, giusto vi pecca - e La comodità (o l'occasione) fa l'uomo ladro*» [Categoria. Vizi, mali abiti]. Significado de la paremia española: «Con frecuencia se cometen malas acciones que no se habían pensado, pero se hacen por presentarse la oportunidad de llevarlas a cabo» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (526) (Cat. Compañías, Conocimiento, Influencia, Preferencias) y Campos-Barella (2522, Ac.).

¹⁰⁴ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Chi ben siede mal pensa*, e vale, che la troppa comodità induce altrui a male cogitazioni». Giusti: «*Il bel tempo non vien mai a noia - e Ogni cosa si sa comportare, eccetto che il buon tempo*. Perchè non ci viene a noia, si comporta male: la felicità è un peso, se l'uomo creda essergli debita; e quando egli si figura quella essere il suo stato naturale, non intende più nulla di nulla, e diviene anche malvagio. Laonde si dice che: *Chi ben siede, mal pensa*: ed ampliando crudelmente lo stesso concetto alla universalità degli uomini, la tirannia ebbe questo adagio: *Chi vuoi ben dal popolo, lo tenga scusso*» [Categoria: Felicità, infelicità: bene]. Significado de la paremia española: «Enseña cuán conveniente es vivir

105 . Non destare il can che dorme. *No despertar al que duerme*¹⁰⁵.

106 . è [léase È] meglio aver oggi un uovo che dimani una gallina. *Mas vale pájaro en mano que buitire volando ó mas vale un pájaro en la mano que ciento volando*¹⁰⁶.

107 . E [léase È] meglio tardi che mai. *Mas vale tarde que nunca*¹⁰⁷.

108 . Il mangiare insegna bere. *Trabajando se aprende*¹⁰⁸.

occupado para no contraer vicios» (Campos-Barella). Registrada por Campos-Barella (2524 variante, Ac.) y Doval (819).

¹⁰⁵ A partir de la 1ª Crusca: «Destare il can che dorme. Suscitar qualche cosa, che possa più tosto nuocere, che giovare, che si dice anche *Stuzzicare il formicaio*, o *l'espaiò*». La 4ª añade: «[...] o *Svegliare il can, che dorme*, pure in proverb. vale [...]». No registrado por Giusti. Significado de la paremia española: «No es conveniente abordar un asunto que puede traernos problemas» (CVC variante). Registrada también por Sevilla-Cantera (105 variante) (Cat. Peligro).

¹⁰⁶ La 4ª Crusca: «È meglio un uovo oggi, che una gallina domani, o simile, proverb. che vale È meglio aver poco, ma prontamente, che molto con indugio di tempo». Giusti: «Vedi: *Meglio è fringuello in man che tordo in frasca*». Significado de la paremia española: «Se aplica a quienes dejan situaciones o cosas seguras, esperando otras mejores pero inciertas» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (629) (Cat. Conformismo, Seguridad) y Campos-Barella (2632, Ac.).

¹⁰⁷ No registrado por la Crusca. Giusti: «*Ben tardi venuto, per niente è tenuto*. Ma più ragionevolmente: *È meglio tardi che mai* - o *È meglio una volta che mai*: applicando molto spesso questi due al correggersi, al rinsavire. - Montaigne però dice alquanto sguajatamente (come gli avviene assai spesso) che non si cura d'imparare a vivere quando per essere inoltrato negli anni non è più in tempo di trarne profitto [Categoria : Felicità, Infelicità: Bene]». Significado de la paremia española: «En ocasiones, no importa llegar con retraso a algo, si es útil» (CVC). Registrada también por Sevilla-Cantera (643) (Cat. Tiempo) y Campos-Barella (3329, Ac.).

¹⁰⁸ A partir de la 1ª Crusca: «Diciamo in proverbio. *Il mangiare insegna bere*, e vale *Il fare insegna fare*». La 4ª: «*Il mangiare insegna bere*; proverb. che vale, che *Il bisogno insegna altrui operare*». Giusti: «*Il mangiare insegna bere* [Categoria: Esperienza]». Significado de la paremia española: «Con la práctica se adquiere habilidad y experiencia» (CVC sinónimo). Registrado también por Campos-Barella (3308 sinónimo, Ac.), Sevilla-Cantero (993) y Doval (845 sinónimo).

GLI EDITORI POSTUNITARI E LA DIDATTICA DELL'ITALIANO TRA CARTELLONI E MANUALI

Elisa Marazziti¹

1. SILLABARI, “GIANNETTINI”, “MINUZZOLI”: L'ITALIANO A SCUOLA DOPO L'UNITÀ

La necessità di un approccio interdisciplinare allo studio della didattica della lingua nazionale nell'Italia postunitaria è stata più volte ribadita da Marino Raicich, il quale auspicava una prospettiva di studio che non prescindesse dall'acribia e «freddezza degli storici»². L'obiettivo di questo testo è dunque presentare alcuni degli esiti delle più recenti ricerche sulla storia dei libri scolastici; ricerche caldegiate tra gli altri dallo stesso studioso triestino che, guardando al modello francese, proponeva iniziative di repertoriamento di manuali e di edizione di fonti ministeriali. Solo così il terzo elemento della triade «lingua, scuola, editoria», posta a sottotitolo del suo lavoro *Di grammatica in retorica*, avrebbe potuto fornire un apporto agli studi sulla didattica della lingua nazionale nell'Italia postunitaria³. Si prenderà poi in esame un caso di studio, quello delle tavole di nomenclatura, stampate in volume o proposte sotto forma di cartellone didattico⁴. Negli anni Ottanta del XIX secolo tali pubblicazioni godettero di un particolare successo editoriale, grazie a un suggestivo intreccio di fattori: dalla sempre viva questione della lingua agli interessi degli imprenditori del settore editoriale; dagli sviluppi dell'educazione speciale agli echi della filosofia positiva.

Per introdurre il già citato trinomio «lingua, scuola, editoria» è utile evocare la ben nota scena tratta dalle *Avventure di Pinocchio*, quella del lancio dei sillabari, felicemente scelta per la locandina del convegno di cui qui si raccolgono gli atti (Fig. 1 in Appendice). L'illustrazione, realizzata da Carlo Chiostri per l'edizione del 1901, pubblicata a Firenze da Bemporad, successore dei F.lli Paggi, è particolarmente utile a fornire qualche coordinata del contesto editoriale in cui si colloca la riflessione sulla didattica della lingua italiana. Siamo nel ventisettesimo capitolo e Pinocchio, dopo essere stato convinto con l'inganno a marinare la scuola, viene aggredito dai compagni, che lo accusano di essere troppo diligente:

Allora i ragazzi indispettiti di non potersi misurare col burattino a corpo a corpo, pensarono bene di metter mano ai proiettili; e sciolti i fagotti de' loro libri di scuola, cominciarono a scagliare contro di lui i *Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini*, i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thouar, il *Pulcino* della

¹ Università degli Studi di Milano.

² Raicich, 1996: XVI.

³ Raicich, 1996. Nel predisporre questo testo ringrazio i curatori per avermi dato l'opportunità di fornire un punto di vista complementare agli studi di storia della lingua su questo tema, che non si addenterà nei paradigmi teorici sottesi alle scelte didattiche di autori ed editori, ma verterà principalmente sulle dinamiche editoriali.

⁴ I più recenti studi di storia dell'educazione confermano la necessità di fare luce anche su materiali non librari. Cfr. su tutti Meda, 2016.

Baccini e altri libri scolastici: ma il burattino, che era d'occhio svelto e ammalizzato, faceva sempre civetta a tempo, sicché i volumi, passandogli di sopra al capo, andavano tutti a cascare nel mare⁵.

Al di là delle implicazioni etico-morali della vicenda nel percorso di formazione di Pinocchio, sapientemente illustrato da Spinazzola (1997), diversi sono i motivi per cui una simile immagine è particolarmente significativa per i temi che mi accingo a trattare. In primo luogo il capolavoro di Collodi fu espressione di una strategia editoriale ben congegnata, che si richiamava al *feuilleton* francese e fu adottata senza esitazioni dagli editori italiani dalla fisionomia industriale: uscito in prima battuta a puntate nel «Giornale per i bambini» nel 1881, fu poi pubblicato in volume nel 1883. Questo ci serva a ricordare come, in una fase di crescita esponenziale dell'editoria scolastica, gli editori fossero soliti adottare tutte le strategie utili a massimizzare i profitti. Non a caso Pinocchio è stato individuato come primo *best-seller* dell'Italia unita⁶: un simile esito si deve in buona parte alle politiche di scolarizzazione, che avevano ampliato il numero dei lettori tra i più giovani (e infatti l'altro successo di vendite dell'epoca fu *Cuore* di De Amicis) e che si intrecciarono indissolubilmente con il dibattito sull'insegnamento della lingua nazionale all'epoca del «fare gli italiani».

In secondo luogo, questo passo del ventisettesimo capitolo ha finito per costituire «l'ipostasi della malcelata critica di Collodi ai testi didattici del tempo»⁷. Questo sebbene lo stesso autore citasse due dei suoi libri scolastici tra quelli che simbolicamente venivano scagliati contro il burattino, per finire poi in mare – sottintendendone così il meritato epilogo e insistendo nella metafora nel passo successivo⁸.

In terzo luogo, ma non meno importante, il passo di Pinocchio offre un campione rappresentativo dei titoli di libri scolastici, o didattico-educativi, di maggiore successo nelle scuole elementari del tempo. Confrontando i titoli menzionati nel passo di Collodi con gli elenchi dei libri di testo consigliati o in uso nelle diverse province o circondari didattici del neonato regno, conservati all'Archivio centrale dello Stato, emerge che quelli scagliati contro Pinocchio erano davvero alcuni dei libri più adottati nelle scuole dell'Italia unita. Pur non costituendo vere e proprie attestazioni di adozioni, gli elenchi si rivelano una fonte indispensabile per la ricostruzione del processo, intrapreso negli anni Settanta-Novanta del XIX secolo, di revisione di una mole di testi scolastici che si avvertiva ipertrofica e non sempre di qualità⁹. L'attenzione ministeriale al libro veniva da

⁵ Lorenzini, 1983: 96.

⁶ Decleva, 1997: 225.

⁷ Porciani 1981: 107. Il lancio dei sillabari è stato anche interpretato come manifestazione del rancore di Collodi per la mancata approvazione, nel 1883, dei suoi libri di lettura *Giannettino* e *Minuzolo*, criticati perché «concepiti in modo così romanzesco, da dar soverchio luogo al dolce, distraendo dall'utile; e sono scritti in stile così gaio, e non di rado così umoristicamente frivolo, fa togliere ogni serietà all'insegnamento». Cfr. il testo della relazione (MinPI, 1883) in ACS, MinPI, CSPI, Atti versati posteriormente (1859-1914), b. 15 e le considerazioni in Porciani, 1981: 107. Sui diversi provvedimenti per la revisione dei libri di testo che si susseguirono nel XIX secolo, senza però influenzare radicalmente la produzione editoriale, cfr. Barausse, 2008 e Marazzi, 2014: 31-56.

⁸ «I pesci, credendo che quei libri fossero roba da mangiare, correvano a frotte a fior d'acqua; ma dopo avere abboccata qualche pagina o qualche frontespizio, la risputavano subito, facendo con la bocca una certa smorfia, che pareva volesse dire: - Non è roba per noi: noi siamo avvezzi a cibarci molto meglio! -». Lorenzini, 1983: 96.

⁹ Gli elenchi costituiscono un complesso pletorico e farraginoso (non a caso lo stesso Raicich (1996: IX) aveva definito «un mare magnum di carte» i documenti relativi alla storia dell'istruzione conservati in quella sede), tanto che i diversi tentativi di cimentarsi in un'edizione di tale materiale sono per il momento

quel laboratorio pedagogico che era stata la Torino preunitaria, dove al Consiglio superiore della pubblica istruzione era stato affidato il compito di approvare i testi scolastici in uso nel regno sabauda, poiché i libri di testo erano associati alla preparazione degli insegnanti e all'adozione di buoni metodi per assicurare un insegnamento efficace¹⁰. Questo legame indissolubile fu poi perpetuato con un'insistenza che Chiosso (2011: 39) ha definito «quasi ossessiva» dalla legge Casati in poi, e in particolare con i programmi del 1860 e del 1867, i quali delegavano alla lettura, ripetizione e spiegazione del libro la maggior parte dell'attività scolastica. Nel 1875 anche il Ministro Bonghi avrebbe insistito sul ruolo del libro di testo come strumento di unificazione linguistica¹¹.

Per tornare ai libri citati da Collodi, il novero riflette anzitutto un panorama toscano-centrico: furono tutti stampati dalla casa editrice dei F.lli Paggi (poi Bemporad dal 1889), ossia lo stesso editore di Pinocchio. Unica eccezione è quella dei *Racconti* di Thouar, usciti per la prima volta negli anni Quaranta del XIX secolo, sempre a Firenze, per i tipi di Vieusseux. Si sarebbe tentati di ricondurre questa scelta agli echi della nota relazione manzoniana del 1868, ma è forse più realistico legarla a semplici contingenze quali l'appartenenza regionale dell'autore, dell'editore e del presunto lettore, almeno prima che Pinocchio conoscesse il successo di cui si è detto. Quanto alla tipologia testuale dei volumi citati, il campione è piuttosto vario: oltre a grammatiche e sillabari viene fatto cenno alle ormai datate raccolte di racconti di Thouar, uscite in diverse edizioni antologiche, differenti per tema o destinatario. È interessante notare che negli elenchi ufficiali tali testi venissero indicati genericamente come *Racconti*, senza precisarne titolo o edizione, la qual cosa rende ben conto di quanto l'interesse per gli aspetti editoriali dei libri adottati fosse, a questa altezza cronologica, decisamente flebile. Allo stesso tempo non si prestava attenzione ai contenuti dei racconti: il nome dell'autore era la vera garanzia della moralità e dell'utilità educativa dei testi.

I programmi scolastici del 1860 e del 1867 delegavano, come già detto, la gran parte dell'insegnamento al libro scolastico, almeno per le classi inferiori della scuola elementare¹². Questo forniva la garanzia di un metodo comune in un panorama didattico estremamente frammentario, che soffriva anche della disparità tra la preparazione degli insegnanti nelle diverse aree, urbane e rurali, settentrionali e meridionali. Ma cosa si intendeva per libro di testo, indifferentemente definito anche libro di lettura? Tra i volumi scagliati contro il burattino, Collodi menzionava tre testi che ben rappresentano la produzione dell'editore Paggi in questo ambito: i due scritti da Collodi stesso, *Giannettino e Minuzolo*, e le *Memorie di un pulcino* di Ida Baccini. Tali testi, pur proponendo soluzioni linguistiche e didattiche innovative, si rifacevano ancora, nella struttura, al noto *Giannetto* di Parravicini, vero capostipite del genere¹³. Libri siffatti traevano dalla narrazione romanziata della vicenda biografica del protagonista, o della sua vita quotidiana, lo spunto per la trattazione delle varie discipline scolastiche. Nel caso delle *Memorie di un pulcino* di Ida Baccini, l'elemento di novità introdotto dalla scelta di un protagonista animale, che anticipava le esperienze britanniche di Beatrix Potter e poi di Alan Alexander Milne nei primi vent'anni del Novecento, resta comunque un testo datato nei contenuti e nella struttura¹⁴. Del resto ancora all'inizio degli anni Ottanta del

rimasti incompiuti. Per una parziale analisi di tali materiali sia consentito rimandare a Marazzi, 2014: 31-56. Cfr. anche Raicich, 1983: 301-302.

¹⁰ Chiosso, 2013: 39.

¹¹ Catricalà, 1991: 33.

¹² Chiosso, 2011: 291.

¹³ Cfr. Boero, De Luca, 2007: 12-14 Per una bibliografia sul *Giannetto* cfr. anche Marazzi, 2014: 47 n.

¹⁴ Boero, De Luca, 2007: 30.

secolo, in una conferenza pedagogica romana si dichiarava che «l'unico libro utile da porre nelle mani degli allievi è quello di lettura, che deve comprendere, oltre alle buone letture, diritti e doveri, storia contemporanea, scienze naturali...»¹⁵. Un libro che quindi doveva essere alla base della lettura e dell'apprendimento dell'italiano, ma che allo stesso tempo rappresentava il testo di riferimento per tutte le materie d'insegnamento, grammatica compresa.

2. NUOVI PROGRAMMI, VECCHI EDITORI

Una ragione, essenzialmente pratica, per cui il modello del *Giannetto* aveva riscosso tanto successo era questa: non si poteva pensare che famiglie riluttanti a rispettare l'obbligo scolastico avrebbero avuto possibilità e interesse di dotare i propri figli di un corredo più ampio per l'insegnamento di materie diverse. Ma le motivazioni vanno rintracciate anche nelle strategie preunitarie di tipografi-editori e librai editori. Pensiamo al caso del Lombardo-Veneto, dove peraltro fu stampato proprio il testo di Parravacini, vincitore di un concorso fiorentino: il regime di monopolio dell'Imperial Regia stamperia, che dava alle stampe il testo ufficiale selezionato a Vienna dalla Commissione aulica per gli studi, non consentiva ai tipografi locali, generalmente impegnati in iniziative di respiro modesto, di cimentarsi in un genere che già avvertivano come redditizio, quello didattico-educativo. Come aggirare il monopolio? Alcuni tipografi più intraprendenti, come per esempio Giacomo Agnelli, pensarono di pubblicare libri a metà strada tra l'amena lettura e la didattica, ossia libri strutturati in forma narrativa, che raccontavano, per esempio, le vicende di un personaggio, ma che al contempo contenevano nozioni di varie discipline: i maestri «insoddisfatti del testo ufficiale»¹⁶ avrebbero così avuto a disposizione un'alternativa valida al testo imposto da Vienna, da affiancarvi nella loro preparazione personale o nel consigliare letture agli alunni. Allo stesso tempo questi volumi, che non erano etichettati come scolastici, avrebbero evitato i controlli di polizia volti a difendere il monopolio e il testo ufficiale. Infine, i libri potevano essere proposti nei cataloghi degli editori come letture extrascolastiche, ma avrebbero rassicurato l'acquirente contenendo quelle nozioni che ci si aspettava da un testo di educazione per i fanciulli¹⁷.

Questo piccolo *excursus* è utile a introdurre un punto importante: le scelte degli editori, lungi dal limitarsi a influenzare gli aspetti grafici e materiali del testo, o la sua distribuzione, hanno in qualche modo influito sulla pratica didattica quotidiana nel corso dei decenni, ovviamente con un peso progressivo a monopolio cessato e mercato nazionale unificato. Per esempio, a differenza di quanto accaduto nel primo decennio postunitario, a partire dagli anni Settanta furono gli editori, e gli insegnanti-autori che con loro collaboravano¹⁸, a cucire intorno alle direttive ministeriali testi diversi per le varie discipline e a informare i maestri, tramite i frontespizi, che il volume di volta in volta pubblicato era «conforme» ai programmi ministeriali. Tale prassi si sarebbe rivelata particolarmente vantaggiosa a partire dalla fine degli anni Ottanta, quando le disposizioni ministeriali sarebbero state emanate a distanza ravvicinata e avrebbero

¹⁵ Chiosso, 2011: 291.

¹⁶ Berengo, 1980: 196-198.

¹⁷ Cfr. anche Bonomelli, 2012.

¹⁸ Sul tema cfr. Marazzi, 2015a.

spesso comportato cambiamenti radicali, visto l'alternarsi al ministero di seguaci di teorie pedagogiche tra loro in contrasto¹⁹.

Un esempio è quello dei libri di grammatica, analizzati da Catricalà (1991) con particolare attenzione agli aspetti editoriali. Com'è noto la tradizione di tali testi era di gran lunga più antica di quella dell'istruzione obbligatoria, ma questo non li rese immuni dal fermento dell'editoria scolastica in quegli anni: per rispondere alle nuove esigenze didattiche della scuola dell'obbligo, furono immesse sul mercato edizioni compendiate e riadattate di testi della tradizione²⁰, non sempre di qualità, così come successive ristampe di testi obsoleti, fortunatamente affiancate da opere più curate. La vita dei testi era spesso resa difficile da una gestione confusa della politica scolastica, a causa di dicasteri troppo brevi, disposizioni discordanti, legislazione pletorica, discrepanza tra disposizioni e pratica didattica²¹.

Per le ragioni metodologiche da lei stessa definite, Catricalà non ha compreso nel suo repertorio di grammatiche scolastiche i testi di nomenclatura, sebbene non abbia mancato di accennare a questi prodotti nel suo studio sul dibattito linguistico pedagogico postunitario, dal momento che facevano parte della dotazione didattica dei maestri²². Un lavoro di ricognizione sistematica di tali prodotti sarebbe senz'altro utile, ma ancora più complesso, vista la presenza sul mercato non solo di manuali, ma anche di tavole e cartelloni: questi ultimi sono stati oggetto di una *damnatio memoriae* se possibile più dannosa di quella che ha colpito i testi scolastici, in ragione di una singolarità documentaria che rende difficili destinarli ai fondi ordinari delle biblioteche e gestirli e catalogarli come prodotti librari²³.

3. LA NOMENCLATURA TRA CARTELLONI E MANUALI

I cartelloni murali erano già previsti come elemento dell'arredo scolastico nelle scuole del regno di Savoia, sulla base degli echi delle *object lessons*, le lezioni di cose che sarebbero diventate un modello essenziale dei programmi del positivismo. Secondo la testimonianza di Pasquale Fornari, nelle scuole sabaude si usavano le tavole di Van Lummel, teorico fiammingo del metodo oggettivo, insieme a quelle tedesche di Hill e Cüppers²⁴, poiché in quella fase non era stata ancora avviata una produzione da parte degli editori della penisola, i quali, come detto, si dibattevano tra monopoli e assenza di un mercato unificato. I programmi Mamiani del 1860, i primi a regolamentare di lì a poco anche la scuola unitaria, menzionavano i cartelloni, ma si trattava piuttosto di sillabari murali e non di tavole per l'insegnamento oggettivo, metodo che per circa due decenni rimase estraneo alle aule della penisola, in attesa di un nuovo interesse da parte della pedagogia del positivismo, come vedremo più avanti. Vi si aggiungevano le più tradizionali tavole per l'apprendimento della nomenclatura, che godevano di rinnovato interesse in relazione a due problemi decisamente interconnessi: la questione della lingua

¹⁹ Per i testi dei programmi scolastici e i riferimenti dei decreti di emanazione resta fondamentale il lavoro di Catarsi, 1990.

²⁰ Si pensi ad esempio alla *Grammatichetta italiana ad uso delle scuole elementari* di Fornaciari, compendiate dall'editore Sansoni in 82 pagine (1882), e alla grammatica di Francesco Ambrosoli «compendiata secondo i programmi governativi» (Trevisini, s.d.). Cfr. Catricalà 1991, *ad voces* e pp. 48-49.

²¹ Catricalà, 1991: 34.

²² Catricalà, 1991: 25-27.

²³ Una fortunata eccezione è rappresentata dalla collezione della Fondazione Tancredi di Barolo a Torino, dove sono conservati alcuni rari esemplari. Sul tema cfr. Targhetta, 2015 e Piantoni, 1994, 1997.

²⁴ Fornari, 1884: 5-7.

e la necessità di «fornire la raffigurazione e l'elenco con i nomi di tutte le cose e delle azioni fondamentali del mondo e della vita», per citare Comenio²⁵. Questo era l'insegnamento da impartire ad alunni che, per provenienza sociale, spesso disponevano di un patrimonio lessicale molto limitato e mancavano, nella vita extrascolastica, delle occasioni di venire in contatto con oggetti e situazioni al di fuori di un numero limitato di esperienze quotidiane.

Peraltro, ancor prima di ogni dibattito su quale fosse l'italiano da insegnare, l'uso della nomenclatura era stato collocato all'interno della riflessione sulla didattica dell'italiano, insistendo sulla necessità di «far popolaro l'uso di quella lingua italiana che [...] è veicolo potentissimo di patrie idee»²⁶. La citazione è di Antonio Parato, egli stesso autore di testi scolastici tra i più presenti negli elenchi ministeriali sopraccitati, e il senso è quello di trasmettere ai futuri italiani il patrimonio di valori e tradizioni che per secoli aveva accomunato gli abitanti della penisola²⁷. La conoscenza pratica della lingua doveva dunque essere anteposta alla grammatica e per questo venivano compilati i testi di nomenclatura, spesso concepiti come preparatori²⁸. Esistevano poi sezioni apposite di nomenclatura all'interno dei libri di testo²⁹, senza dimenticare repertori quali la *Nomenclatura universale* di Agostino Fecia (Torino, Cassone, 1852) o il *Vocabolario Domestico d'arti e mestieri* di Giacinto Carena (Torino, Stamperia Reale, 1846), che, come noto, aveva la peculiarità di essere ordinato per temi, in senso metodico, puntando così sul passaggio dalla realtà conosciuta alla parola, a differenza dei dizionari alfabetici.

Il termine nomenclatura fu inserito nei programmi Coppino del 1867³⁰ e anche le iniziative editoriali postunitarie furono molteplici: non possiamo non citare il lavoro di Pietro Fanfani, *Una casa fiorentina da vendere* (Firenze, Tip. S. Antonio, 1868), ispirato all'idea manzoniana dei vocabolarietti d'arti e mestieri; come gli altri menzionati sinora, questo testo non era illustrato, ma un lettore contemporaneo non se ne sarebbe affatto stupito: i libri scolastici dell'Ottocento, infatti, sebbene spesso concepiti per un uso anche di «diletto», presentavano di rado un apparato iconografico degno di nota. Le ragioni erano essenzialmente tre: anzitutto lo scarso conto in cui erano tenute le esigenze del pubblico a cui erano offerti – i bambini di 6-7 anni che frequentavano il primo biennio dell'istruzione primaria, quello obbligatorio secondo la legge Casati – rivolgendosi piuttosto agli istituti; in secondo luogo, come già detto, la crescita senza precedenti del mercato dei libri di testo costituiva uno scenario davvero attraente per chiunque stampasse libri, e infatti non esistevano quasi editori che non si fossero cimentati in pubblicazioni didattico-educative nel secondo Ottocento: chi pubblicava libri di devozione inserì nei suoi cataloghi libri educativo-moraleggianti, chi si occupava di guide di viaggio si dedicò alla geografia, e così via. In questo scenario le tipografie o le librerie editrici più piccole talora non disponevano di mezzi tecnologici avanzati o non potevano sostenere i costi della stampa di illustrazioni a colori. Infine, i libri scolastici

²⁵ Citaz. tratta da *ibid.*

²⁶ A. Parato, *Sull'istituzione dei collegi nazionali. Discorso letto in occasione della solenne inaugurazione del R. collegio di Mortara*, 1849, cit. da Morandini, 2003: L.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Ne è un esempio *Esercizi di nomenclatura preparatori allo studio della grammatica italiana*, Sebastiano Gàrgano, Paravia, 1850.

²⁹ *L'arte del comporre insegnata per gradi ed esempi alle scuole primarie* di Casimiro Danna (Sebastiano Franco, 1853).

³⁰ «Molta cura e diligenza è da porre anche negli esercizi di nomenclatura di cose domestiche e d'arti e mestieri; che sono questi un potente ed efficacissimo sussidio anche ai primi esercizi di composizione, e sono attissimi ad abituare i fanciulli alla osservazione di tutto ciò che li circonda». *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari (1867)*, in Catarsi, 1990: 202.

non erano più destinati esclusivamente alle élite dell'alta borghesia: il prezzo doveva quindi rimanere basso.

Tuttavia qualcosa stava cambiando e nel 1875 Pasquale Fornari avrebbe pubblicato a Milano, presso la libreria editrice di Paolo Carrara, un nuovo lessico, denominato *Il Piccolo Carena Nomenclatura italiana spiegata e illustrata colle parole corrispondenti dei dialetti: milanese, piemontese, veneto, genovese, napoletano, siciliano e sardo*. Fornari proponeva una sua rivisitazione dell'opera del linguista piemontese, anch'egli sulla scia della relazione manzoniana, che, com'è noto, suggeriva la compilazione di vocabolari di dialetto con l'esatto equivalente fiorentino. Fornari non era un linguista, ma piuttosto un poligrafo, uno dei tanti educatori che in quegli anni videro nell'editoria scolastica non solo un mezzo nuovo per migliorare le sorti dell'istruzione scolastica, e di conseguenza del neonato Regno d'Italia, ma anche una risorsa per aumentare le loro povere entrate. La decisione di rifarsi a Carena va forse più intesa come un omaggio che come una pretesa di porsi al livello del linguista piemontese e sicuramente si legava alla scelta di presentare il lessico per temi a scapito dell'ordinamento alfabetico. Il volume è di interesse per il caso di studio che qui si presenta, perché conteneva circa duecento illustrazioni, come sottolineato anche dalla lettera di Pietro Fanfani anteposta al testo, il quale giudicava «efficacissimo ajuto alla intelligenza il porre, accanto all'oggetto che si descrive, la figura di esso»³¹.

4. TESTI ITALIANI PER TAVOLE D'IMPORTAZIONE

L'evoluzione tecnologica e le scelte dei maggiori editori del tempo, che alla stampa illustrata dedicavano buona parte delle loro energie³², influenzarono l'aspetto dei libri didattico educativi, che beneficiavano senz'altro del corredo di immagini proposto. A questo aspetto era particolarmente sensibile Pasquale Fornari, docente e poi direttore del Regio Istituto dei sordomuti di Milano, il quale riservava una particolare attenzione all'uso di sussidi illustrati vista la sua esperienza nella didattica speciale³³.

Quando pubblicò il *Piccolo Carena*, Fornari era all'inizio della sua vulcanica attività di poligrafo, destinata a sfociare in un'adesione ai principi didattici del metodo oggettivo, sebbene l'autore fosse tutt'altro che ascrivibile al novero dei sostenitori del positivismo pedagogico, quanto piuttosto interprete delle istanze educative della borghesia moderata.

Negli anni Settanta del secolo le energie di Fornari furono impiegate in pubblicazioni illustrate che si discostavano dal genere scolastico. Si pensi a *Il mondo dipinto*, volume in quarto edito da Hoepli nel 1878, uscito in quattro fascicoli già pensati per essere legati insieme a comporre un unico libro e riccamente illustrato a colori. Di certo il volume non era concepito per l'uso nelle scuole elementari aperte dai comuni della penisola in seguito all'estensione della legge Casati, eppure veniva proposto dallo stesso editore, nei suoi cataloghi, non solo come «passatempo nella prima età» ma anche «*espressamente* per la primissima istruzione, secondo un nuovo metodo già molto divulgato in Germania, in Francia, in Svizzera e in Inghilterra»³⁴. Il volume di Hoepli si configura dunque come

³¹ Fornari, 1875: [7].

³² Le linee essenziali dell'attività dei due editori sono illustrate in Gigli Marchetti, 1997 e Braidà, 2001.

³³ Su Pasquale Fornari (1837-1923) sia consentito rimandare al contributo di chi scrive al convegno *Imparare l'Italiano. Un bisogno educativo speciale da Giulio Tarra a oggi*, Milano, Università degli Studi, 12 maggio 2017.

³⁴ Cfr. *Edizioni di Ulrico Hoepli 1873-1877*, in *Catalogo collettivo della libreria italiana 1878*, Milano, ATLI, 1878, p. 68 (il corsivo è nel testo).

esempio di quell'attenzione didattico-educativa sempre presente anche negli albi di lusso, pensati come strenne e offerti ai figli dell'alta borghesia.

Il libro edito da Hoepli ci consente poi di riflettere sulla provenienza di modelli e materiali che sarebbero confluiti nelle aule scolastiche della penisola, specie nel corso del decennio successivo: nella prefazione si dichiarava che l'ideatore dell'opera era Johanness Staub, insegnante svizzero, e le tavole erano quelle realizzate appositamente da Hindemann e Siebermann per il testo. Nell'edizione Hoepli le stesse tavole erano invece accompagnate da didascalie di Pasquale Fornari; non una traduzione, ma un nuovo testo pensato per i bambini italiani a corredo delle tavole originali. Della provenienza del materiale iconografico dall'area germanofona ci sono diversi indizi nel volume, basti pensare alla raffigurazione di una famiglia riunita intorno all'albero di Natale, usanza che proprio in quegli anni stava muovendo i primi passi nel nostro Paese e che quindi non aveva ragione di essere immortalata in una tavola di nomenclatura. Anche alcune architetture, così come un'insegna che si intravede in una tavola, rimandano senza dubbio a tradizioni diverse da quelle italiane (Figg. 2 e 3).

Come in altre pubblicazioni analoghe, sembra che diversi tipi di materiali siano stati uniti tra loro nel testo: tavole di nomenclatura vere e proprie, con le didascalie di Fornari stampate in calce alla pagina, illustrazioni raffiguranti scene da descrivere con l'aiuto dei testi di Fornari in fondo al volume, modelli per il disegno (Figg. 4 e 5). La parte di testo era solo parzialmente legata alle illustrazioni mediante rimandi espliciti ai numeri delle tavole descritte, ma comprendeva anche materiale eterogeneo: proverbi, filastrocche e una sezione antologica che ricordava il modello del libro di lettura.

Dal punto di vista della storia editoriale di queste pubblicazioni resta ancora da comprendere quali fossero gli accordi tra editori per lo sfruttamento di materiali iconografici e il rispetto della proprietà letteraria. Il dubbio che simili accordi non sussistessero, oltre a essere alimentato dalla confusa legislazione in materia di diritti esteri soprattutto prima della convenzione di Berna del 1886, sorge osservando la pratica diffusa di illustrare i volumi con litografie o tavole topografiche estere³⁵. Esistono anche casi di riutilizzo degli stessi modelli: la pubblicazione *Il Mondo Illustrato*, di Vallardi, di cui non si conosce la data di pubblicazione, ma si stima coeva, proponeva la stessa struttura del libro compilato da Fornari, con tavole illustrate e un'appendice di poesie e raccontini; ma soprattutto alcune immagini erano decisamente simili a quelle degli illustratori zurighesi stampate da Hoepli pochi anni prima (Figg. 6 e 7). L'ispirazione, se così possiamo chiamarla, del *Mondo dipinto* fu d'aiuto anche a Paravia, che pubblicò il *Piccolo mondo dipinto, l'abbicci della nomenclatura. Letture infantili illustrate da 152 figure a colori*; anche in questo caso si può solo stimarne la pubblicazione tra gli anni Settanta e Novanta dell'Ottocento. Questo libro in ottavo grande comprendeva anche un sillabario a colori e non lasciava dubbi in merito alla destinazione borghese: l'ultima sezione conteneva la descrizione della giornata tipo di due bambini decisamente agiati in cui i lettori potevano probabilmente rispecchiarsi (Fig. 8).

Le pubblicazioni qui citate erano dunque destinate a un pubblico diverso da quello che affollava le aule scolastiche in campagna e in città, ma è utile a descrivere il percorso dei materiali illustrati per l'esercizio della lingua nella pedagogia italiana, le cui forme erano spesso influenzate da questioni che avevano poco a che fare con la glottodidattica e il dibattito sulla lingua. Pesava piuttosto l'introduzione di metodi di insegnamento legati all'osservazione e alla pratica, insieme con un'attenzione costante allo sviluppo delle tecniche grafiche in area germanica. Anche l'editore Vallardi, che vedremo attivo

³⁵ Lo osserva Gavazzi Spech, 1883: 97.

su questo fronte, inizialmente utilizzava soggetti grafici di provenienza svizzera e tedesca (con tali Paesi aveva contatti anche per l'acquisto di macchine da stampa, inchiostri, e colori) per ovviare a un problema denunciato nel 1874, nel corso di un'inchiesta sull'industria tipografica in Italia: «I prodotti della litografia e calcografia sono di gran lunga inferiori agli esteri; ne è causa la mancanza di buone scuole per istruire bravi disegnatori, dei quali vi è una gran deficienza»³⁶.

L'uso di materiali provenienti dall'area germanica emerge anche in altre pubblicazioni coeve: è evidente ad esempio in un volume pubblicato in italiano da Drücker e Tedeschi (1878), una nomenclatura di arti e mestieri dedicata a bambini e ragazzi. In questo caso le tavole in tedesco sono riprodotte integralmente con la nomenclatura in tedesco, stampata in gotico, e l'aggiunta del corrispettivo italiano (in carattere romano); quest'ultimo era aggiunto ai cliché, ossia alle matrici, acquistate dall'estero, in un secondo momento, pratica comune secondo gli osservatori contemporanei³⁷ (Fig. 9).

5. UNA “SVOLTA OGGETTIVA” DELLA NOMENCLATURA?

Le pubblicazioni sinora citate risalgono agli anni Settanta del XIX secolo, decennio in cui gli storici del libro scolastico hanno individuato l'avvio di una fase frenetica del mercato, che non si limita a un incremento delle edizioni, ma si caratterizza per una maggiore specializzazione degli editori e per un ampliamento del ventaglio delle pubblicazioni (dai libri per le diverse discipline ai giornali scolastici e ai manuali per maestri). Alla base di questa svolta fu, in molti casi, l'avvicinarsi generazionale all'interno di imprese tradizionalmente a carattere familiare: le nuove leve di editori erano più consapevoli della necessità di adattarsi di volta in volta ai cambiamenti della scuola e della società e per questo molto spesso assumevano insegnanti in qualità di autori e direttori editoriali³⁸. Ma gli editori nella maggior parte dei casi non si curavano di offrire una linea pedagogica precisa, quanto piuttosto di fornire un ventaglio di materiali che potessero incontrare gli interessi di un pubblico più vasto possibile, mantenendo talora in vita correnti pedagogiche parzialmente superate. Non è da escludere che su queste scelte pesasse anche l'interesse economico degli autori e dei collaboratori scelti: lo stesso Pasquale Fornari, ad esempio, fu autore di un testo scolastico esemplificativo di simili tendenze. Si trattava del *Buon Giannetto educato ed istruito*, il cui titolo ammiccava, come molti altri, al già citato best-seller di Parravicini. Pubblicato negli anni Settanta dell'Ottocento presso la milanese tipografia Gnocchi, il volume veniva definito «libro di lettura e di lingua». All'indomani dell'emanazione dei programmi Gabelli del 1888, i cosiddetti programmi del positivismo, Fornari, pubblicando una nuova edizione del *Buon Giannetto* per Vallardi, lo ripropose come «corso di letture con metodo oggettivo» e vi aggiunse gli accenti per la corretta pronuncia toscana. Nel 1894 la nuova edizione proposta, sebbene sostanzialmente identica alla precedente, si dichiarava conforme ai successivi programmi, pubblicati lo stesso anno, e, oltre agli accenti per la retta pronuncia toscana, proponeva un'edizione rurale in risposta alle indicazioni del ministro Baccelli, che prevedevano una didattica parzialmente diversa nelle scuole rurali e urbane

³⁶ *Atti del comitato dell'inchiesta industriale*, Roma, Stamperia reale, 1874, Vol. V, deposizioni orali, sez. 13.1.

³⁷ Cfr. *Istruzione e diletto. Metodo per iniziare i fanciulli alla osservazione accurata delle cose ed alla appropriata espressione del nome loro* [...], Padova – Verona, Drücker e Tedeschi, 1878. Sull'uso di materiali provenienti dall'estero cfr. Gavazzi Spech, 1883: 78-81.

³⁸ Su questi temi si rimanda a Chiosso, 2013 e Marazzi, 2014.

e insistevano sull'insegnamento di nozioni agrarie, insieme ai cosiddetti lavori donneschi³⁹.

Quanto ai testi propriamente didattici di nomenclatura, di cui qui si presenta una selezione legata alla riflessione su tematiche di storia dell'editoria, nel 1873 la milanese Trevisini pubblicava un manualetto a corredo di 14 tavole (purtroppo non giunte sino a noi) intitolato *Guida spiegativa della raccolta completa di 14 tavole di nomenclatura [...]* (Milano, Trevisini), compilato da Ignazio Cantù, fratello del più noto Cesare molto attivo nel panorama scolastico lombardo a cavaliere dell'Unità⁴⁰. Si tratta di un'ulteriore dimostrazione del fatto che l'uso di tavole di nomenclatura per l'apprendimento della lingua era già diffuso in Italia ben prima dei cosiddetti programmi del positivismo (1888), in ragione della pedagogia pestalozziana, trasmessa da Diesterweg: già nel 1873 Ignazio Cantù aveva ricordato che «il fanciullo – diceva egregiamente il Pestalozzi – vuol vedere dattorno ogni sorta di oggetti, e fare ogni cosa da sé»⁴¹. Peraltro il positivismo non incontrava gli interessi di Cantù, come dimostra la sua conclusione sul ruolo educativo dell'esperienza pratica concludendo che «la mente ricreata tra i fiori del giardino, [...] scossa alla presenza degli animali della foresta verrà ad acquistare utili nozioni sulle meraviglie della natura e a poco a poco [...] giungerà all'essere supremo che è il principio ed il fine di tutto il creato»⁴².

Al 1883 risale l'*Illustrazione delle tavole murali a colori di nomenclatura domestica, arti e mestieri e storia naturale*, edito a Torino da Paravia, vero leader di questo settore dell'editoria didattica e primo ad avviare una produzione che avrebbe consentito all'Italia di affrancarsi dall'importazione⁴³. Il volume ha il pregio di fornirci un saggio delle tavole pubblicate da Paravia, grazie a riproduzioni in scala 1 a 5 dei cartelloni in formato 100 x 74 raffiguranti nomenclatura domestica, arti e mestieri, storia naturale, geografia, cosmografia ed astronomia (Figg. 10 e 11). Alcuni rari esemplari di queste tavole sono conservati a Torino presso la Fondazione Tancredi di Barolo, altri, talvolta pezzi unici, nei musei della scuola e della didattica⁴⁴. Il testo a corredo delle tavole era ancora una volta a cura di Fornari, il quale dichiarava di rifarsi ai lessicografi del tempo (citava Fanfani, Carena, Rigutini), insistendo ancora una volta sui problemi nella definizione della nomenclatura in un Paese solo politicamente unito:

non tutti gl'istrumenti usano in ogni luogo, né sono precisamente per forma gli stessi in ogni provincia [...]. Così se non sempre le definizioni corrispondono al disegno la ragione è che, in certi luoghi, diversamente si foggia quell'oggetto [...]. Alcune poche parole (pochissime) non si trovano nei vocabolari né anche dell'uso toscano. Ma se sull'Arno non c'è la cosa, non ci può esserne certo il nome⁴⁵.

Anche la gloriosa Hoepli, dopo aver inserito le tavole in volumi di lusso per bambini, si dedicò a questo genere di pubblicazioni, legate alla didattica scolastica, complice l'interesse per la manualistica scientifica e le competenze legate all'origine di Ulrico nel cantone svizzero di Turgovia, dove non solo le tecniche grafiche e la stampa

³⁹ Per le diverse edizioni cfr. l'Opac del Servizio bibliotecario nazionale. Sul volume *Giannina* e la sua traduzione in lingua spagnola cfr. Sanmarco Bande, 2012.

⁴⁰ Su Ignazio Cantù (1810-1877) cfr. Chiosso, Sani, 2014, *ad vocem*.

⁴¹ Cantù, 1873: 6

⁴² *Ibid.*: 7

⁴³ Cfr. Targhetta, 2015, in cui si trovano anche alcune rare riproduzioni di cartelloni murali.

⁴⁴ Ringrazio Alessia Uggeri per avermi mostrato alcune riproduzioni dei materiali.

⁴⁵ Cfr. la prefazione a Fornari, 1881, pp. non numerate.

cromolitografica erano avanzate⁴⁶, ma vi era pure una tradizione didattica di matrice pestalozziana. Sinora non è stato possibile reperire esemplari delle tavole murali di Hoepli, probabilmente a causa della tiratura relativamente bassa, come indicherebbe una nota manoscritta sui volumi di corredo, che recita: «Le tavole son state fatte all'estero ed è esaurita l'edizione. Milano, 3 ottobre 1884». I volumi sono due, un *Libriccino* per gli studenti e una *Guida* per i maestri. I testi, sempre di Fornari, che sembra aver detenuto una sorta di monopolio, ci consentono ancora una volta di riflettere sull'intreccio tra nomenclatura e principi dell'insegnamento oggettivo: la tavola non doveva limitarsi a costituire un semplice mezzo di insegnamento dei nomi delle cose nella lingua nazionale, ma porre le basi per l'apprendimento di lettura e scrittura: «per esperienza fatta, quello delle descrizioni di tavole e di racconti e pensieri sulle cose o sui fatti in essere rappresentati, è l'esercizio più proficuo». Del resto, nei programmi del 1888, definiti i programmi del positivismo, lo spazio destinato all'istruzione linguistica sarebbe apparso ai contemporanei inferiore rispetto al consueto, ma in realtà l'apprendimento della lingua doveva scaturire, negli intendimenti dei compilatori, proprio dall'osservazione del mondo circostante⁴⁷.

6. APICE E DECLINO DEL METODO OGGETTIVO

Come detto, gli editori non erano certo intenzionati a lasciarsi sfuggire alcuna occasione di sfruttare la corrente pedagogica che di volta in volta riscuoteva più successo: ed ecco la declinazione delle tavole di nomenclatura in ogni genere di materiale per fanciulli, come nel caso della tipografia F.lli Tensi, attiva nella realizzazione di carte e giochi da tavolo, che associò gioco e apprendimento, pubblicizzando l'*ABC a cubi*, ma soprattutto il *Domino figurato. Esercizio di nomenclatura dei principali oggetti domestici* e la *Nomenclatura domestica. Tomboletta illustrata da 72 figure raffigurante i principali oggetti casalinghi*. Non è stato possibile reperire tali materiali, soggetti a una sorte ancora meno fortunata rispetto ai cartelloni murali, ma i cataloghi promozionali degli editori, così come le pagine pubblicitarie all'interno dei volumi, sono fonti da non trascurare nel già citato quadro di *damnatio memoriae* dei prodotti editoriali destinati alla didattica⁴⁸.

Anche Vallardi, seguendo il modello di Paravia, avrebbe acquisito a fine Ottocento i mezzi e le competenze per realizzare in proprio tavole illustrate, sfruttando la tradizione di una famiglia già attiva nella stampa di incisioni sin dall'età preunitaria⁴⁹. L'editore milanese si accaparrò la penna di Fornari per realizzare altri materiali di questo genere; inoltre, riprendendo il modello di Hoepli di più di dieci anni prima, realizzò lussuosi albi illustrati a scopo didattico, ampiamente pubblicizzati nei suoi cataloghi: *Sprazzi di storia universale*, con 18 tavole colorate, *Come si chiama?* 16 pagine di testo e figure a colori per l'insegnamento oggettivo e *La famiglia, la casa, la città, la campagna e le stagioni* (1892)⁵⁰, che raccoglieva 16 quadri cromolitografici, questa volta firmati da K. Zinn, illustratore il cui nome ricorre nelle pubblicazioni del genere, senza dubbio rivolte allo svago del bambino borghese. A questo veniva ricordato, nella tavola *La famiglia*: «quella è una famiglia di

⁴⁶ Decleva, 2001: 44.

⁴⁷ Boero, De Luca, 2007: 45-46.

⁴⁸ I materiali citati sono pubblicizzati nelle pagine dei volumi della *Storia romana esposta in quadri cromolitografici ai fanciulli*, Milano, Fratelli Tensi, 1892. Sui cataloghi editoriali come fonte cfr. Marazzi, 2015b. Sulla ditta f.lli Tensi cfr. Caccia, 2016.

⁴⁹ Sulla storia della Vallardi cfr. Caringi, 2000 e ora Marazzi, 2014: 83-113.

⁵⁰ Si è potuto reperire solo il terzo dei volumi elencati: gli altri titoli sono tratti dalle promozioni in quarta di copertina di Fornari, 1904.

signori. Nelle famiglie dei poveri non ci sono tante belle cose. Perciò i bambini dei ricchi devono sempre ricordarsi dei bambini dei poveri, che soffrono il freddo e la fame»⁵¹.

Hoepli riprendeva in questi anni la tradizione del *Mondo dipinto*, e rimaneva signore incontrastato di una produzione di lusso destinata alla lettura fuori dalla scuola, ma con intenti didattici: emblematico il volume *Storia naturale per la gioventù italiana*, con 250 illustrazioni, accompagnate come sempre da testi di Pasquale Fornari⁵², che vi univa nomenclatura e istruzione scientifica: dietro una copertina che rimanda a un libro di avventure esotiche si celavano le consuete tavole, contenenti un vasto campionario del regno animale accompagnato dalla nomenclatura (figg. 12 e 13). Lo stesso Fornari, le cui sorprendenti energie gli consentivano di rimanere al passo con l'evoluzione dell'attenzione al gusto del bambino, nel 1884 aveva dichiarato che la Hoepli era l'editore che meglio rispondeva alle esigenze dei bambini: per loro

[...] ci volevano tavole meno sistematiche [...], le quali presentassero il mondo come è, con tale vivacità e quasi direi esagerazione di colori da fare profonde impressioni nelle anime gioconde dei bambini[...] Il nostro solertissimo editore [...] fra i volumi della grave Scienza pensa anche ad ammannire per i bambini e per gli adolescenti ciò che v'ha di più bello ed elegante⁵³.

L'affermazione è tratta, non a caso, proprio da un libro di Hoepli, ma senza dubbio l'esame dei volumi giunti sino a noi conferma quello che era ed è già noto sulle potenzialità tecniche dell'editore milanese e sull'attenzione da lui prestata alla materialità delle edizioni.

I programmi Baccelli del 1894, fondati sull'ideologia dell'«istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può»⁵⁴, ripristinarono l'insegnamento grammaticale a scapito dell'osservazione e della lezione di cose, ma, come detto, gli editori non cessarono completamente questo genere di pubblicazioni. Nel 1904 Vallardi dava alle stampe una nuova guida a corredo di una serie di tavole definite in frontespizio «per l'insegnamento oggettivo», dove a quelle più strettamente volte all'apprendimento della nomenclatura se ne aggiungevano diverse atte a illustrare processi e attività (macinazione del grano, panificazione, allevamento, lavorazione del ferro ecc.) (Figg. 14 e 15). I testi erano nuovamente affidati a Pasquale Fornari che «con mano senile», come da lui stesso dichiarato⁵⁵, offriva una sua interpretazione del metodo, avanzando una esplicita critica agli esiti troppo sterili del positivismo pedagogico:

Tutti [...] avendo la mira all'insegnamento oggettivo, in questo consumano l'opera senza badare, direttamente almeno, a farlo servire a tre parti importantissime dell'istruzione che pure a quello [il metodo oggettivo] come a proprio terreno debbono abbarbarsi [...]. La scrittura, la lettura e la composizione⁵⁶.

Una posizione già emersa nelle opere precedenti, ma che, proposta nell'introduzione di un volume fondato su un metodo didattico ormai in declino, sembrerebbe quasi un

⁵¹ Fornari, 1892: 4.

⁵² Fornari, 1893: 3.

⁵³ Fornari, 1884: 9.

⁵⁴ Citazione tratta dall'introduzione ai programmi scolastici del 1894. Cfr. Catarsi, 1990: 220.

⁵⁵ Fornari, 1904, p. non numerata.

⁵⁶ Fornari, 1884: 7-8.

tentativo di giustificarne la pubblicazione fuori tempo massimo. Un ultimo indizio, dunque, di quanto l'editoria scolastica, perseguendo obiettivi solo parzialmente condivisi con insegnanti e studiosi, influenzò la pratica didattica – della lingua italiana, come di altre discipline – anche, e inevitabilmente, in ragione di interessi commerciali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 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.
- Boero P., De Luca C. (2007), *La letteratura per l'infanzia*, Roma Bari, Laterza, 13^o edizione.
- Bonomelli M. (2012), “Libri per fanciulli e giovinetti nella Milano della Restaurazione”, in Tortorelli G. (a cura di), *Tutti creano, nessuno legge. Studi sulla lettura in Italia*, Pendragon, Bologna, pp. 55-86.
- Braida L. (2001), “Editori e lettori a Milano”, in *La città dell'editoria. Dal libro tipografico all'opera digitale (1880-2020)*, Skira, Milano, pp. 51-61.
- Caccia P. (2016), “Stampatori a tutto tondo. “F.lli Tensi” dalla litografia alla fotografia”, in *Charta*, XXV, 6 (novembre dicembre), pp. 24-29.
- Cantù I. (1873), *Guida spiegativa della raccolta completa di 14 tavole di nomenclatura ad uso delle scuole elementari, rurali e giardini d'infanzia*, Trevisini, Milano.
- Caringi F. (2000), “Vallardi: il sapere e la formazione dell'uomo”, in *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 28-52.
- 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.
- Chiosso G. (2011), *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino.
- Chiosso G. (2013), *Libri di scuola e mercato editoriale*, FrancoAngeli, Milano.
- Chiosso G., Sani R. (2014) (a cura di), *DBE – Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Bibliografica, Milano.
- Decleva E. (1997), “Un panorama in evoluzione”, in Turi G. (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Giunti, Firenze, pp. 225-298.
- Decleva E. (2001), *Ulrico Hoepli 1847-1935 editore e libraio*, Hoepli, Milano.
- Fornari P. (1875), *Il Piccolo Carena Nomenclatura italiana spiegata e illustrata colle parole corrispondenti dei dialetti: milanese, piemontese, veneto, genovese, napoletano, siciliano e sardo*, Paolo Carrara, Milano.
- Fornari P. (1881), *Illustrazione delle tavole murali a colori di nomenclatura domestica, arti e mestieri e storia naturale: per gli asili e per le scuole elementari*, Paravia, Torino.
- Fornari P. (1884), *Guida pratica per l'insegnamento oggettivo congiunto alla scrittura, alla lettura ed alla composizione*, Hoepli, Milano.
- Fornari P. (1892), *La famiglia, la casa, la città, la campagna e le stagioni, esposte in sedici quadri cromolitografici per l'insegnamento oggettivo*, Hoepli, Milano.
- Fornari P. (1893), *Storia naturale per la gioventù italiana. Regno animale*, Hoepli, Milano.
- Fornari P. (1904), *L'insegnamento oggettivo nelle scuole elementari con avvio alla composizione sulle tavole figurate*, A. Vallardi, Milano.

- Gavazzi Spech G. (1883), *Industria della carta e arti grafiche*, in *Esposizione industriale italiana del 1881 in Milano: relazioni dei giurati*, Hoepli, Milano.
- Gigli Marchetti A. (1997), “Le nuove dimensioni dell’impresa editoriale”, in Turi G. (a cura di), *Storia dell’editoria nell’Italia contemporanea*, Giunti, Firenze, pp. 115-163.
- Lorenzini C. (Collodi) (1983), *Le avventure di Pinocchio*, edizione critica a cura di Ornella Castellani Polidori, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia.
- Marazzi E. (2014), *Libri per diventare italiani. L’editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Marazzi E. (2015a), “Maestri e maestre in redazione tra otto e novecento”, in *Società e storia*, XXXVII, 149, pp. 561-569.
- Marazzi E. (2015b), “Mestieri del libro e mercato editoriale nei cataloghi dell’Ottocento. L’informazione bibliografica come fonte per la storia dell’editoria”, in *Rara volumina*, XXII, 1-2, pp. 75-107.
- Meda J. (2016), *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- MinPI (1883) *Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari popolari, per gl’istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali. Relazione generale a S.E. il Ministro, Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, Tip. Sciolla, Roma.
- Morandini M.C. (2003), “I testi di lingua italiana prima e dopo l’Unità”, in Chiosso G. (a cura di), *Teseo. Tipografi scolastico educativi del secondo Ottocento*, Bibliografica, Milano, pp. XLIX-LXII.
- Piantoni C. (1994) “I libri di nomenclatura figurata. Apprendere con diletto”, in *Charta*, III, 13, novembre-dicembre, pp. 28-31.
- Piantoni C. (1997), “Quaderni murali ad usum... I cartelloni didattici”, in *Charta*, VI, 27, marzo-aprile, pp. 50-53.
- Porciani I. (1981), “Improvvisazione pedagogica e controllo del sapere: i libri di testo per le elementari nei primi due decenni postunitari”, in *Educazione oggi*, V, 12-13, pp. 90-111.
- Raicich M. (1983), “I libri per le scuole e gli editori fiorentini”, in Porciani I. (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Olschki, Firenze, pp. 297-340.
- Raicich M. (1996), *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Sanmarco Bande M. T. (2012), “Origen y adaptaciones de *La buena Juanita*, libro de lectura para niñas”, in Calero Vaquera M. L., San Vicente F. (a cura di), *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*, CLUEB – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Bologna – Córdoba, pp. 179-192.
- Spinazzola V. (1997), *Pinocchio & c.*, Il Saggiatore, Milano.
- Targhetta (2015), “Teaching with Images Between 19th and 20th Centuries: the Case of the Italian School Publisher Paravia”, in *Strenæ* [Online], VIII: <https://journals.openedition.org/strenae/1392>.

APPENDICE

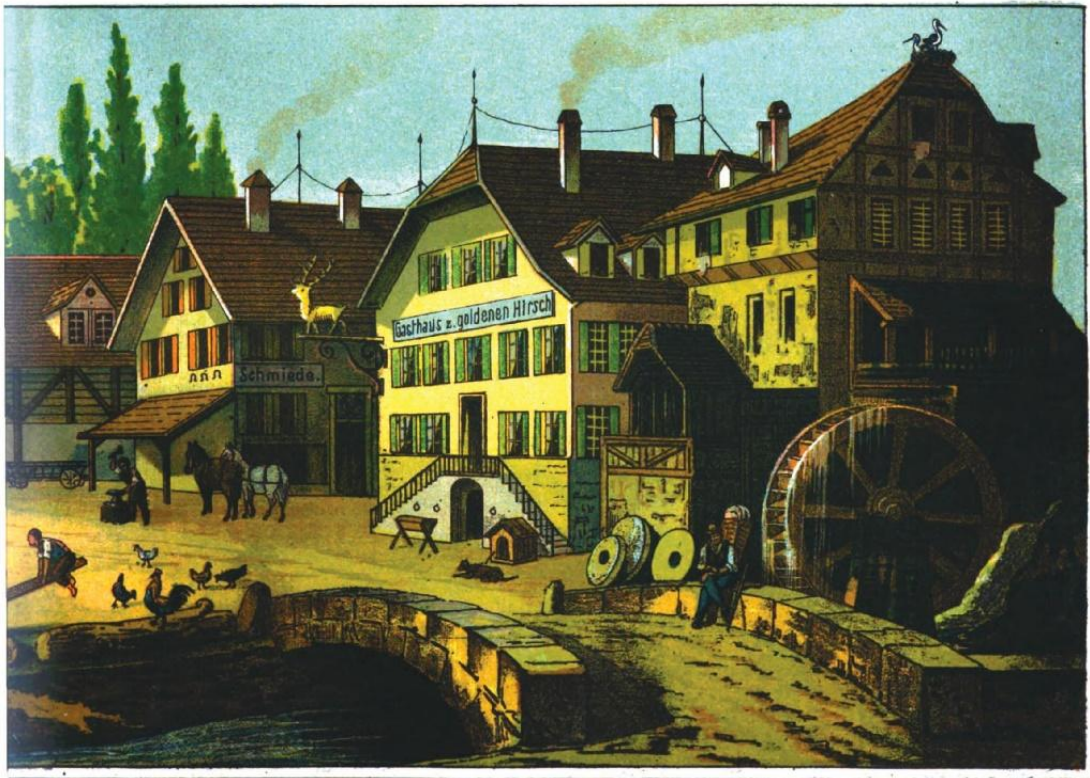
Figura 1. *Tavola di Carlo Chiostri per Collodi, Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino, Firenze, Bemporad, 1901, p. 177. Collezione privata.*



Figure 2 e 3. Esempi di immagini in cui è evidente la provenienza dall'area tedesca. Tavole tratte da P. Fornari, *Il mondo dipinto*, Milano, Hoepli, s.d., digitalizzato e disponibile on line: <https://books.google.it/books?id=veFi0LcQYcMC&printsec=frontcover&hl=it#v=onepage&q&f=false>.



luoghi campestri, ecc. Tav. 11.^a



suona? Che ora segna l'orologio? Chi va a scuola? Chi insegna? Si deve amare e rispettare il signor Maestro? Chi gioca a bi-ciancola? I poveri morti dove si sotterrano? — Dove si abbeverano i buoi e le vacche? Dove sta il maniscalco a battere il ferro sull'incudine? Quali animali si ferrano? Nell'osteria chi si alloggia? Perchè ci sono le osterie e gli alberghi? Sta bene bere troppo vino? Oh! troppo vino beve, diventa . . . Nel mulino che si fa? Quante macine sono là? Sulla porta dell'osteria c'è un cane o un trudgolo. Che fa girare la ruota del mulino? Dove nidifica la cicogna? Quanti parafùmini vi sono? — È più grande un villaggio o una città? Nòmina qualche villaggio e qualche città. — Tu dove sei nato? dove abiti? — Che è un borgo? e un albergo?

Digitized by Google

Figure 4 e 5. *Nomenclatura e modelli per il disegno nelle tavole tratte da ibid.*

Mobili di càmera



Lo spècchio — Il quadro — L'orològio da muro — La gàbbia — Il tavolino — L'orològio a dòndolo — La tàvola e la panca — Il canapè — Il forziere — La sèggiola — La panierina da carte — Il cassettone, lo scaffaletto e la boccia pei pesciolini — La scranna — Il lettino — Il panchettino. — La poltrona — L'armadiò — Il comodino — Il lavamani — L'attaccapanni.

Lo spècchio ha la luce e la cornice. — Il quadro ha la cornice? — L'orològio ha la mostra, le lancette, il pèndolo e i pesi. — La tàvola ha il piano e quattro gambe. — Il forziere ha la ribalta e molti cassetti. — La sèggiola ha il sedere, la spalliera e quattro gambe. — Il cassettone ha tre . . . — Lo scaffaletto ha le impostine. — La gàbbia ha le grétole e i posatoi. — Il tavolino ha una gamba con tre piedi. — L'orològio a dòndolo è su uno zoccolo sotto una campana di vetro. — Il canapè ha spal-

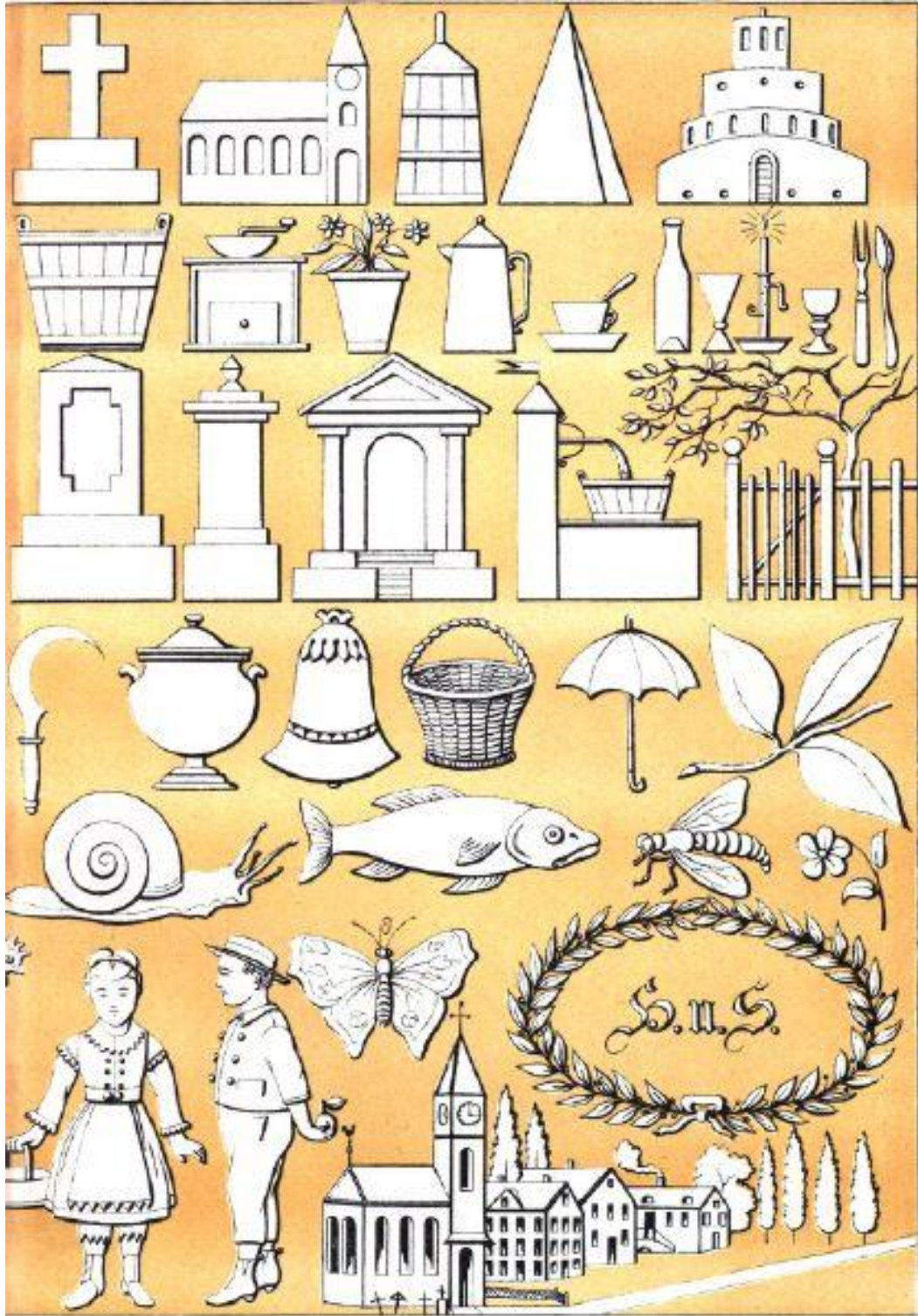


Figura 6. Tavola tratta da *ibid.*

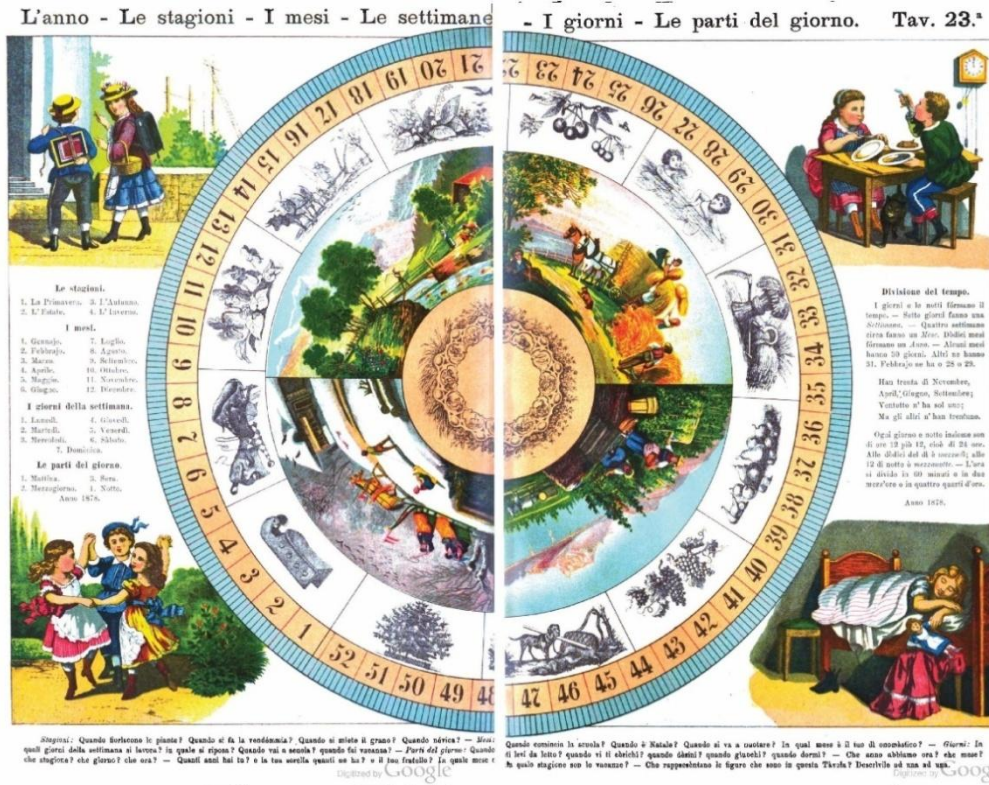


Figura 7. Tavola tratta da *Il mondo illustrato, Milano, Vallardi, s.d. Esempio conservato presso la Fondazione Tancredi di Barolo, Torino.*

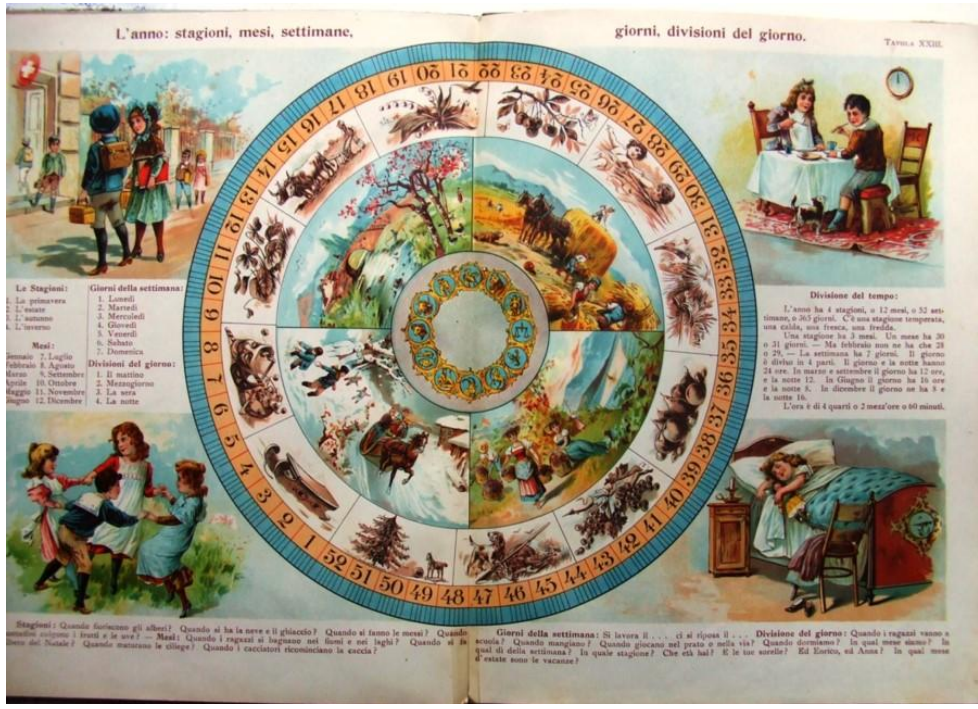


Figura 8. *Tavola tratta da* Piccolo mondo dipinto, l'abbiccì della nomenclatura. Letture infantili illustrate da 152 figure a colori, Torino, Paravia, s.d. *Esemplare conservato presso la Biblioteca comunale di Milano, palazzo Sormani.*



Figura 9. *Tavola tratta da* Istruzione e diletto. Metodo per iniziare i fanciulli alla osservazione accurata delle cose ed alla appropriata espressione del nome loro [...], Padova – Verona, Drucker e Tedeschi, 1878. *Esemplare conservato presso la Biblioteca comunale di Milano, biblioteca Casa del pane.*

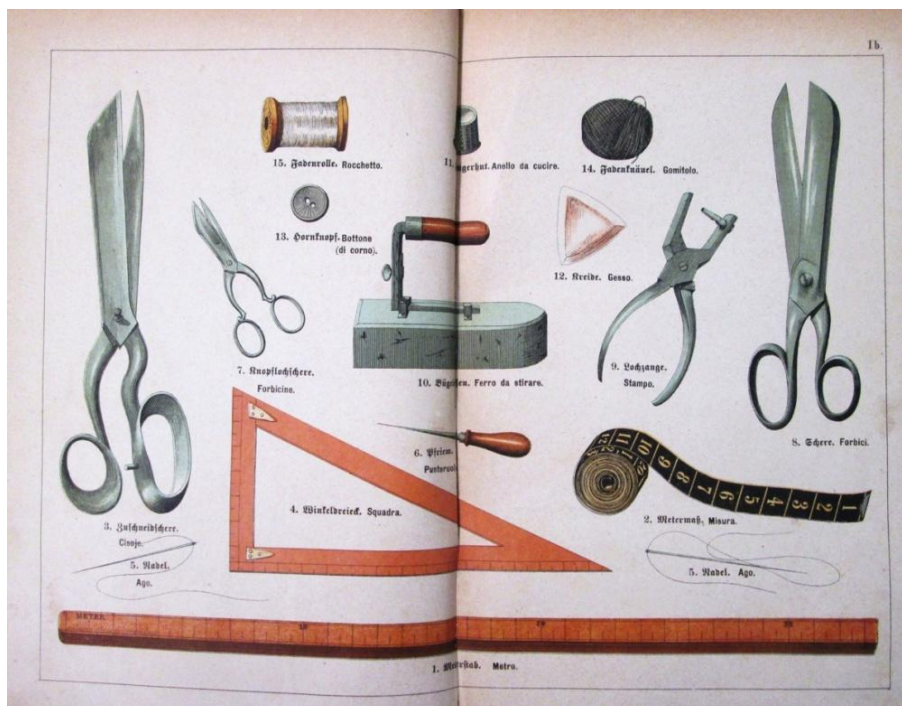


Figure 10 e 11. Tavole tratte da Illustrazione delle tavole murali a colori di nomenclatura domestica, arti e mestieri e storia naturale, Torino, Paravia, 1883. Esemplare conservato presso la Biblioteca della Fondazione Centro culturale valdese, Torre Pellice (TO).

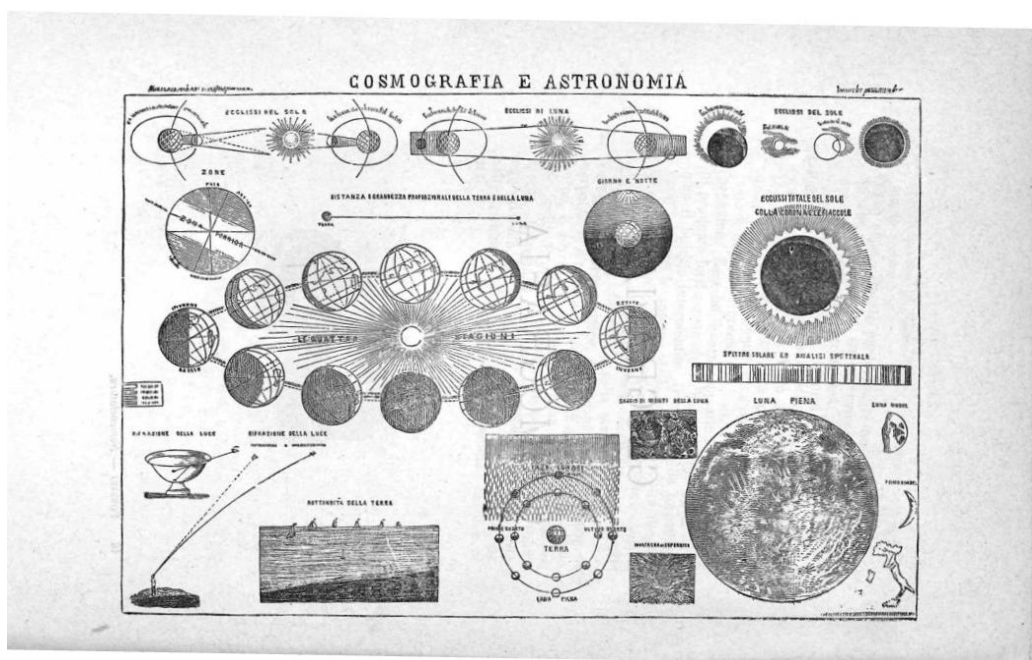
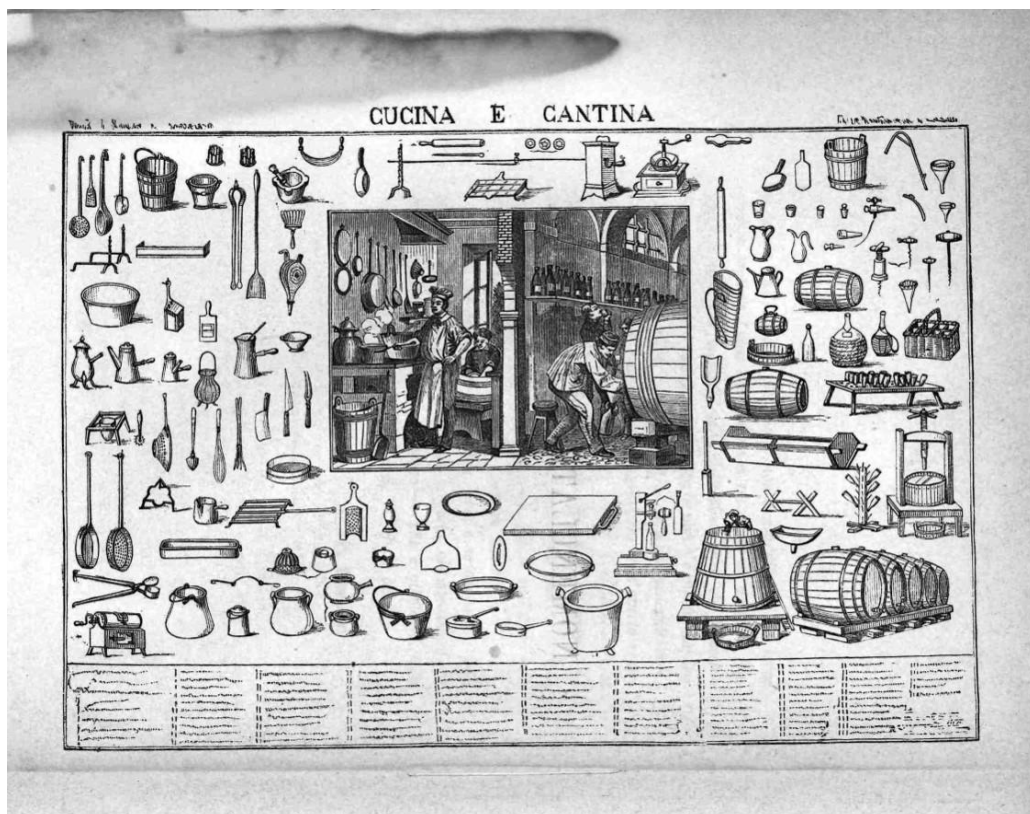


Figure 12 e 13. Copertina e tavola tratte da *Storia naturale per la gioventù italiana*, Milano, Hoepli, 1883. Esempio conservato presso la Biblioteca nazionale braidense, Milano.

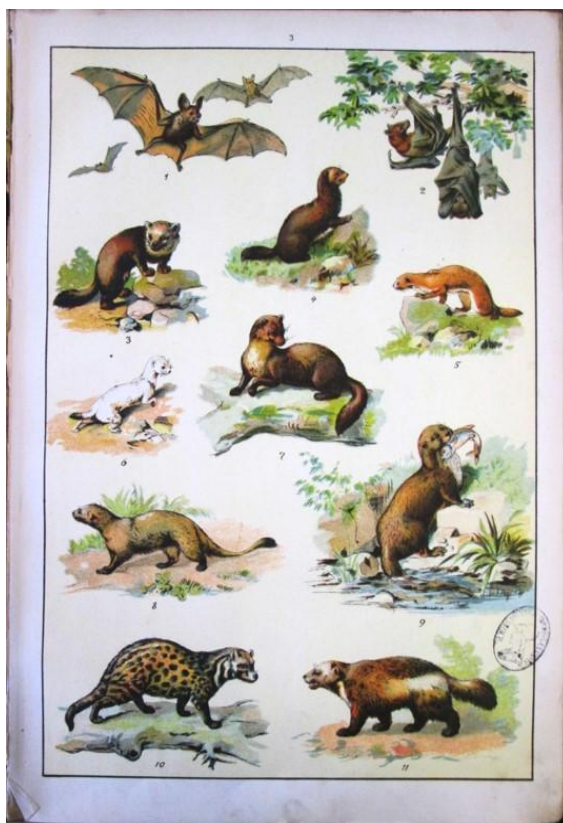
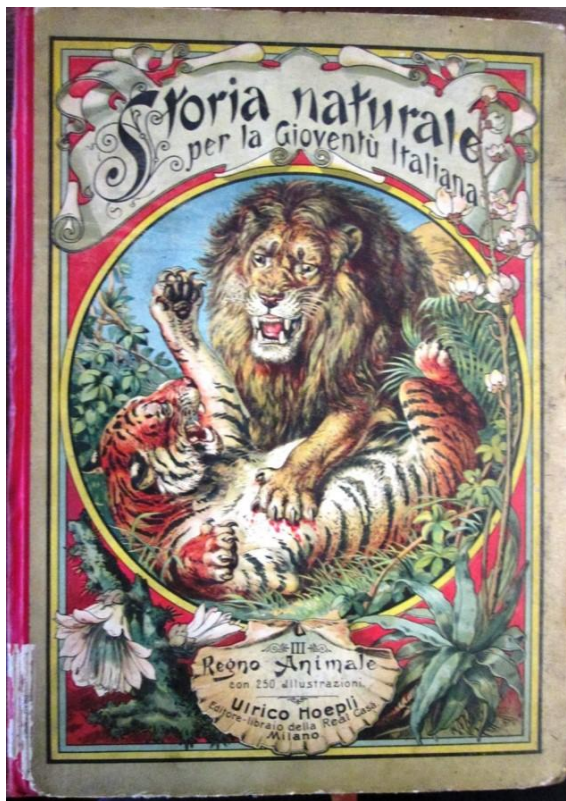
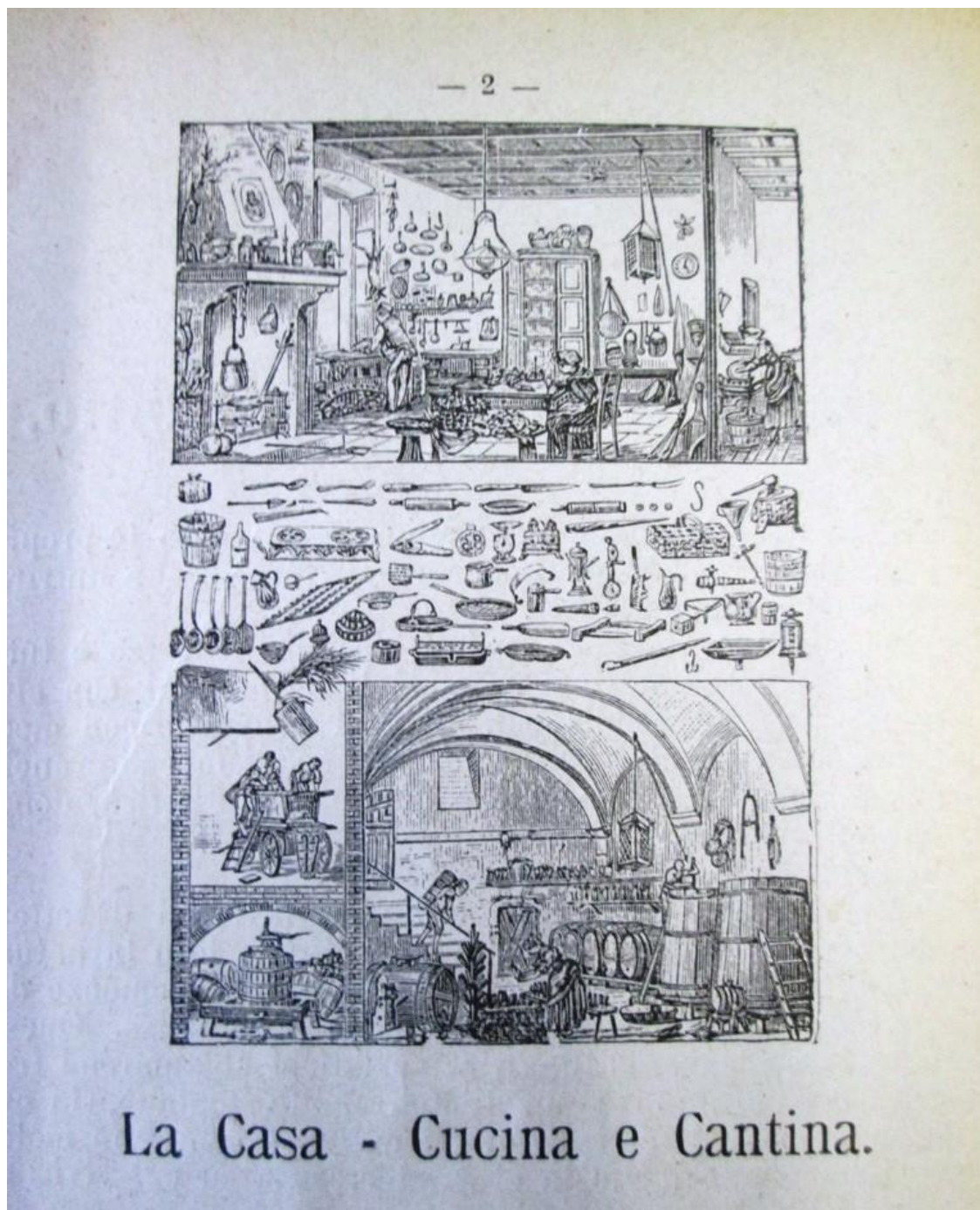
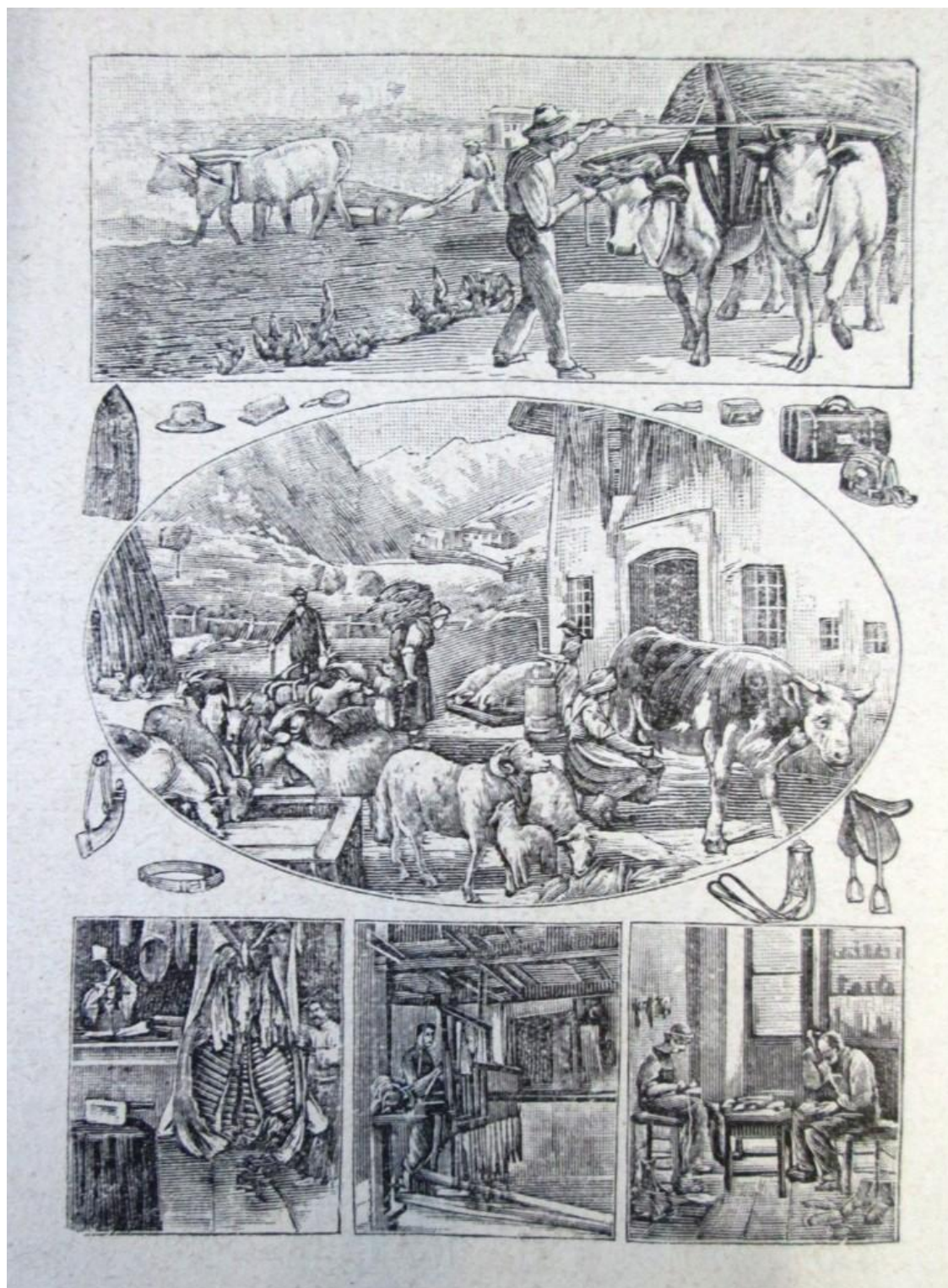


Figure 14 e 15. Tavole tratte da P. Fornari, *L'insegnamento oggettivo nelle scuole elementari con avvio alla composizione sulle tavole figurate*, Milano, A. Vallardi, 1904. Esemplare conservato presso la Biblioteca nazionale braidense, Milano.





LA “GRAMMATICHETTA POPOLARE CON NUOVA ORDITURA SUL SISTEMA D’INSEGNAMENTO NATURALE DELLA LINGUA” (1843) DEL TICINESE GIUSEPPE CURTI (CON UNA POSTILLA DI ROMEO MANZONI)

Joël F. Vaucher-de-la-Croix¹

1. La pubblica istruzione nel Cantone Ticino ha, come noto, una storia autonoma e parallela a quella della scuola lombarda della prima metà dell'Ottocento². Retta fino al 1803 da una legge d'ispirazione illuministica che sanciva per lo Stato il dovere civile ed etico di istruire la gioventù, ma di fatto non strutturata e relegata ancora all'iniziativa dei comuni e soprattutto delle parrocchie a dipendenza della domanda sociale d'istruzione³, la scuola pubblica ticinese venne fondata e istituita in senso moderno grazie all'azione personale di Stefano Franscini, politico liberale che si era in gioventù formato a Milano alla scuola economica e statistica di Melchiorre Gioia e a quella linguistica e didattica di Francesco Cherubini⁴. Franscini, divenuto nel 1830 consigliere di stato, prese una serie di misure legislative che potessero favorire, uniformare e sorvegliare l'insegnamento elementare o popolare con un indirizzo pratico e moderno⁵. L'esperienza milanese lo aveva reso cosciente dell'importanza della formazione degli insegnanti e della necessità di manuali adatti alla didattica elementare, che egli stesso si era premurato di compilare come maestro della terza classe presso la Scuola elementare maggiore di Milano nel 1821⁶. L'*élite* liberale al governo, guidata da Franscini, «intendeva dunque promuovere una riforma pedagogica dall'alto»⁷ istituendo precocemente, dal 1837, un corso di metodica per maestri diretto da Luigi Alessandro Parravicini, il fortunato autore del *Giannetto*⁸, e sostenendo il movimento di riforma attraverso la fondazione di una società, al di fuori delle istituzioni, che sostenesse l'azione governativa (anche con la raccolta di

¹ Università degli Studi di Firenze.

² La storia dell'istruzione pubblica in Ticino fino al 1820 è pressoché identica a quella della campagna Lombarda ed è stata studiata in Rossi, 1959; Cappelli, Manzoni, 1997; Mena, 1998: 167-82; in Ceschi, 1999: 155-180; e ora nel bel volume collettaneo Valsangiacomo, Marcacci (a cura di), 2015.

³ Cfr. Cappelli, Manzoni, 1997: 260-265 e Marcacci, 2015: 23-45.

⁴ Sul Franscini esiste ormai una bibliografia cospicua e ineguale. Per il suo impegno politico a favore della scuola pubblica rimando qui solo a Agliati (a cura di), 2007 e Franscini, 2007.

⁵ Si veda Mena, 2007: 115-135.

⁶ Sull'esperienza milanese come maestro e autore di testi scolastici per l'insegnamento dell'italiano e della matematica mi permetto di rinviare agli apparati di Vaucher-de-la-Croix (a cura di), 2016.

⁷ Marcacci, 2015: 23.

⁸ Il pedagogista Luigi A. Parravicini (Milano 1799-Vittorio Veneto 1880) venne chiamato dal governo ticinese nel 1836 a «piantare la metodica austriaca per educare i nipoti di Tell», inaugurando nel 1837 i primi corsi di metodica e dirigendoli fino al 1839, quando fu trasferito a Venezia. Nel 1838 partecipò e vinse un concorso indetto dal governo, presieduto dal Franscini, per la redazione di una memoria sulla condizione della scuola pubblica in Ticino: il testo del Parravicini, unico in gara, venne pubblicato nel 1842 da Veladini a Lugano col titolo *Dell'educazione pubblica nel Cantone Ticino*. Inoltre per la scuola ticinese pubblicò un *Manuale di pedagogia e metodica ad uso delle madri, dei padri, dei maestri, dei direttori ed ispettori scolastici e delle autorità del Cantone Ticino*, 2 voll.; il vol. I a Locarno nel 1842; il vol. II a Lugano nel 1845. Cfr. Berengo, 1983: 1-17 e Prada, 2012-2013. Sull'editoria scolastica ticinese dell'Ottocento si veda il fondamentale repertorio di Calderari, 1995.

fondi), promuovesse l'importanza dell'educazione nelle classi popolari e sorvegliasse l'operato del governo. La Demopedeutica, ovvero la "Società degli Amici della Educazione del popolo", voluta e fondata da Franscini, garantiva così al governo liberale un sostegno ampio e concreto.

2. Membro fin dal 1837 della Demopedeutica, Giuseppe Curti emerge in quei decenni come personalità di spicco, sia per il suo profilo intellettuale, sia per il suo impegno politico. Curti fu uno dei più stretti collaboratori del Franscini che, dal 1844, aveva affiancato nel Consiglio cantonale di pubblica istruzione e dal quale ereditò, nel 1846, il Dipartimento della educazione che diresse per due anni, fino al 1848, quando venne eletto al Consiglio degli Stati⁹.

Allievo dell'illustre Collegio S. Antonio dei padri Somaschi di Lugano, luogo di formazione dell'intellettualità lombarda dove aleggiava ancora il ricordo del padre Soave, si era formato in seguito nella Svizzera tedesca venendo in contatto con le novità della pedagogia elvetica a cavaliere fra Sette e Ottocento. Tornato in Ticino venne assunto come maestro di scuola elementare presso l'istituto che il canonico Alberto Lamoni – già uno dei promotori della gloriosa Tipografia Elvetica di Capolago¹⁰ – aveva aperto a Muzzano (paesino alle porte di Lugano), dove si praticava, non curanti degli strali vescovili, il mutuo insegnamento¹¹.

Nel 1846 Curti veniva nominato dal governo ispettore cantonale degli studi, affiancato da Romeo Manzoni e dall'avvocato Luigi Colombi, una carica che ricoprì fino alla nomina a capo della pubblica educazione¹². Al servizio della scuola, accanto all'attività governativa, si impegnò nella stesura di nuovi programmi e libri di testo innovativi, non solo nell'ambito delle lettere, ma anche delle scienze: il suo poderoso volume *Storia naturale disposta con ordine scientifico e adattato alla comune intelligenza. Proposta ad uso delle scuole*, in cui si mettevano esplicitamente in dubbio le verità bibliche, pubblicato a Lucerna nel 1846, venne precocemente adottato dalla scuola ticinese, ma fu messo inesorabilmente all'Indice nel Lombardo-Veneto, nonostante le buone raccomandazioni di Antonio Rosmini¹³.

Il nome di Giuseppe Curti entra nella storia della grammatica italiana grazie a un'opera apparsa nel 1873 per l'editore Veladini di Lugano: *La Grammatichetta popolare con*

⁹ Giuseppe Curti (1809-1895) fu docente a Zugo, dal 1847 direttore della Pubblica Istruzione e successivamente professore di lingua francese e tedesca al Liceo Cantonale di Lugano. Introdusse nella scuola ticinese i metodi del Girard e del Pestalozzi. Fu membro della Società Demopedeutica dal 1838 fino alla morte. Deputato al Gran Consiglio (1844-1846), consigliere di Stato (1846-1848), consigliere agli Stati (1848-1851). Collaboratore dell'«Osservatore del Ceresio», dello «Svizzero» e del «Gottardo». Non esistendo ancora uno studio biografico su Giuseppe Curti, rinvio ai pochi testi di riferimento: le voci *Curti Giuseppe*, in *DHBS*, II: 620; *DSS*, III: 778-779, e *Prof. Giuseppe Curti*, in *ESI*, a. XXXVII (1895), n. 17 (15 settembre): 268-271.

¹⁰ Canonico del capitolo di Agno, don Alberto Lamoni (1798-1838) di Muzzano fondò nel 1827 un istituto scolastico basato sul mutuo insegnamento, che diresse fino alla morte. Nel 1830 fu tra i fondatori della Tipografia elvetica di Capolago. Membro della Demopedeutica e, dal 1834, della Società ticinese dell'istruzione pubblica, venne sorvegliato dalla polizia austriaca perché ritenuto vicino ai liberali. Cfr. Somazzi, 1883, e *DSS*, *ad vocem*.

¹¹ Sullo sviluppo del mutuo insegnamento e sull'apertura in Ticino di scuole lancasteriane si vedano Ceschi, 1998: 135-139, e Mena, 2007. Un'interessante fonte dell'epoca è il *Prospetto analitico delle scuole di mutuo insegnamento* del patriota italiano Carlo Paldi (Paldi, 1826), attivo negli anni 1825-1826 come maestro lancasteriano a Chiasso, Locarno e Bellinzona (cfr. *DSS*, *ad vocem*).

¹² Cfr. *Commissioni Governative per studiare e riferire sull'andamento generale dei ginnasi, sia per rapporto ai professori che agli allievi* (Prof.^e G. Curti, Prof.^e R. Manzoni, Avv.^o L. Colombi), in «Il Gottardo», 26 giugno 1874, n. 73, p. 4.

¹³ Curti, 1846. Sulla questione si vedano Bertoliati, 1941; Mena, 2010 e Pighetti, 2010: 86-88.

*nuova orditura sui bisogni dell'istruzione del popolo*¹⁴. L'interesse di Curti per la grammatica e la conseguente riflessione sul ruolo dell'insegnamento delle regole della lingua all'interno di un sistema educativo che prima di tutto formasse il cittadino risalgono però già a quarant'anni prima, al 1833. La data precoce è dichiarata da una testimonianza *a latere*: durante l'insegnamento presso l'Istituto del Lamoni, il ventiquattrenne Curti pubblica una *Storia della Svizzera* ad uso delle scuole nella quale, fervente sostenitore delle riforme franciniane in atto, esprimendosi sui difetti del popolo ticinese «prole della poca e poco buona educazione», convinto che proprio su un'istruzione democratica «che stende il guardo su tutte le classi dei cittadini» si «fondi il libero stato», metterà nero su bianco un assunto di particolare chiarezza:

finchè non si avrà per fermo in animo che la grammatica non forma l'educazione di un popolo [...] poco di massiccio avrassi oltre gli sforzi del patriottismo e la carità privata¹⁵.

Pur riconoscendo in generale nell'educazione, e nell'educazione linguistica in particolare, il più efficace mezzo di emancipazione democratica del popolo, vi era nel Curti la consapevolezza che la grammatica, così come veniva insegnata nelle scuole del Cantone, non avrebbe mai potuto svolgere la sua funzione. Con questo convincimento, nel 1842, sperimenterà sul campo un primo metodo per un concreto ed efficace studio del tedesco: *l'Insegnamento reale applicato allo studio della lingua tedesca*¹⁶ è un primo passo di un lungo percorso di riflessione sulla didattica delle lingue che nasceva, come per Francini, dall'esperienza diretta e da un sofferto sentimento di inadeguatezza. Un sentimento quello del giovane Curti, comune all'intellettualità liberale che, dopo aver dato il via ad una riforma strutturale della scuola pubblica, vedeva però permanere una didattica tradizionale con il suo apparato di libri di testo inappropriati all'effettiva istruzione delle classi popolari. Tanto più che come ispettore aveva potuto constatare di persona che in parecchie località della campagna luganese «il parlar italiano è usato in nessuna scuola» e «i fanciulli nulla comprendono di ciò che leggono»¹⁷.

Da questo preambolo scaturisce la necessità di soffermarci ora sulle critiche che in quegli anni furono rivolte in Ticino all'insegnamento grammaticale, estendendo inevitabilmente una *pars destruens* non del tutto superflua, data la marginalità del contesto storico-culturale e scolastico ticinese del primo Ottocento, poco noto al di fuori dei confini nazionali.

3. Nel 1850 un anonimo collaboratore dell'*Amico del popolo*, quotidiano luganese di area liberale, e organo della Demopedeutica, affrontava il problema dell'approccio alla grammatica nella scuola primaria:

la grammatica viene generalmente definita *l'arte che insegna a ben parlare*, ma pel metodo e per gli effetti si dovrebbe invece chiamarla *l'arte che impedisce di parlare*. Al presente si fanno grandi meraviglie perché nell'antico sistema ginnasiale si principiava questo studio con una grammatica scritta in lingua latina, ma fra poco si riderà altrettanto dell'epoca nostra, osservando che

¹⁴ Curti, 1873.

¹⁵ Curti, 1833: 12-15.

¹⁶ Curti, 1842.

¹⁷ ASTI, Dipartimento educazione, atti vari: rapporto dell'ispettore prof. Giuseppe Curti, Lugano, 10 ottobre, 1845. Cfr. Ceschi, 1999: 187.

non si seppe risolvere un tanto assurdo, che colla sostituzione del Porretti ed altri simili pasticci¹⁸.

Il riferimento, ovviamente negativo, alla settecentesca *Grammatica della lingua latina* di Ferdinando Porretti¹⁹, pone il nostro anonimo fra le schiere degli antipedanti:

Non v'ha dubbio, grammatici e pedanti sono veramente sinonimi, perché veruno dei primi seppe uscire dall'angustia sfera dei secondi, ed imitatori tardi e servili altro non seppero far di meglio che accomodare le regole delle grammatiche latine ad altre italiane²⁰.

Eliminare i vecchi manuali senza sapere come sostituirli, senza proporre nuovi strumenti didattici, era il segno che ancora si navigava a vista e non si aveva un'idea chiara sul nuovo corso della scuola pubblica. La scuola ticinese insomma continuava a propinare una grammatica che invece di partire dall'esperienza, dalla lettura e dal ragionamento, concentrava nell'astrattezza delle definizioni la sua unica didattica, facendosi più filosofia che pragmatico insegnamento dei rudimenti della scrittura e della lettura: «la grammatica è necessaria a sapersi dal maestro, ma per gli allievi bastano alcuni principi fondamentali e comuni: e questi vogliono essere insegnati piuttosto per pratica che per teoria»²¹. L'accusa è un grido di dolore del riformatore che vede l'allievo presto «nauseato dallo studio», «ridersi del Maestro», «odiare i suoi libri», che gettati in un angolo non verranno mai più aperti. Serve dunque un'altra didattica che unisca «un tesoro di lingua, ed un corredo di utili cognizioni», quelle cognizioni che nell'allievo possano

sviluppare il suo criterio, disporre il suo sentimento al buono e al bello, invaghirlo delle bellezze del creato, fargli amare la patria, ed i suoi concittadini [...] e ciò che più monta, renderlo desideroso e intelligente d'altre letture, e disporlo a continuare per sé stesso nella coltivazione di quei principi del vero e dell'utile²².

Emerge il richiamo tra le righe del principio manzoniano dell'interessante, del vero e dell'utile che dovrebbe stare, per l'anonimo articolista, alla base del coinvolgimento dell'allievo nel suo impegno scolastico quotidiano.

Quella dell'*Amico del popolo* non sarà l'unica voce ad alzarsi contro un insegnamento linguistico sentito come obsoleto: il 15 febbraio 1861 sull'*Educatore della Svizzera Italiana* si leggeva un articolo intitolato significativamente *La lingua dev'essere appresa coll'uso*, e il 31 agosto dello stesso anno si esplicitava la richiesta, con un chiaro riferimento al sistema pestalozziano:

L'insegnamento della lettura col sistema fonico-sillabico deve trovare la sua logica continuazione in un insegnamento della lingua nel quale il valore delle parole e delle frasi dev'essere il principale oggetto d'istruzione e l'analisi grammaticale un accessorio. Invece di *comporre* è meglio dire *esporre*²³.

¹⁸ *Amico del popolo*, 23 marzo, 1850: 3.

¹⁹ Si tratta della diffusissima *Grammatica della lingua latina esposta per interrogazioni ad uso de' giovanetti studiosi da D. Ferdinando Porretti*, Milano, Per Giuseppe Galeazzi, MDCCXCV.

²⁰ *Amico del popolo*, 23 marzo, 1850: 3.

²¹ *Ibid.*

²² *Ivi*: 4.

²³ *ESI*, 15 febbraio 1861.

L'assunto finale indica chiaramente uno spostamento dal campo forma a quello del contenuto: la scrittura e le sue regole sono al servizio dell'esposizione delle idee, e non un vuoto esercizio di stile. A questi richiami faranno eco, negli anni successivi, altri articoli²⁴ e una prima, concreta indicazione di nuove norme didattiche nel prudente *Compendio delle lezioni sull'insegnamento della lingua italiana esposte nella Scuola Cantonale di Metodo dal Prof. Giovanni Nizzola* che, nello spirito, il Nizzola – figura importante della manualistica scolastica ticinese del XIX sec. – aveva già anticipato nell'*Abbecedario per l'insegnamento contemporaneo della lettura e della scrittura proposto per le scuole ticinesi*²⁵. Questi due manuali avanzavano timide proposte di riforma, con esercizi nuovi per un apprendimento più efficace della lettura e della scrittura, ma non erano certo sufficienti alla rigenerazione didattica che ormai a tutti sembrava necessaria e non più procrastinabile.

3. Come ho già accennato, gli interessi letterari e linguistici occupano un posto marginale nell'attività di Curti, il quale possedeva una storia personale e un profilo intellettuale adatto però a rispondere a quella domanda di rinnovamento. La sua formazione a Zurigo alla scuola Thomas Scherr, riformatore pestalozziano delle scuole zurighesi, e il contatto con il canonico Lamoni e col suo corso basato sui principi del Lancaster²⁶, affinati con i metodi dell'insegnamento universale del pedagogista ginevrino Joseph Jacotot (uno dei pilastri, con il suo *Enseignement Universel*, della didattica della lingua nel XIX secolo)²⁷, gli permisero di individuare a quale solida guida la didattica ticinese dovesse affidarsi: Enrico Pestalozzi²⁸. I principi pestalozziani, già applicati nella Svizzera francese e tedesca, sembrarono al Curti gli unici in grado di modificare in profondità e in concreto la prassi didattica linguistica della scuola ticinese allineando così il Ticino agli altri Cantoni della Confederazione. Tali principi basati sull'«ordinamento delle idee nella testa del fanciullo», l'eccitazione dell'«attività delle forze interne, la libera azione dello spirito, l'esercizio della facoltà ragionatrice su oggetti proporzionati alla sfera delle vedute fanciullesche, e infine all'acquisto, alla sicurazione e al maneggio della lingua parlando e scrivendo», escludevano senza eccezione la prassi inveterata di iniziare l'istruzione linguistica con un «guazzabuglio di isolate definizioni, astrazioni e dottrine di

²⁴ Cfr. *ESI*, 30 giugno 1864: «Prima l'uso della lingua, poi le regole. Prima l'arte, poi la scienza»; 15 gennaio 1869: «Non è la grammatica, sibbene la lingua, quella da cui si deve cominciare nell'insegnamento».

²⁵ Nizzola, 1872a e Nizzola, 1872b. Sul Nizzola e sui primi libri di lettura nelle scuole ticinesi tra XIX e XX sec. si veda Shalfeld, 2016.

²⁶ Riconosciuto come maestro e indiscusso pioniere della scuola ticinese, Curti scriverà in onore di don Lamoni l'opuscolo *Un pensiero ad un benemerito ticinese e al tempo in cui visse* (Curti, 1838) e ancora in tarda età ricorderà il maestro in una *Biografia del Canonico Alberto Lamoni* (Curti, 1883).

²⁷ Le opere pedagogiche di Jacques Jacotot (Jacotot, 1823 e Jacotot, 1824) ebbero un ampio successo in tutta Europa grazie ad un'ampia e precoce diffusione del suo metodo per l'insegnamento naturale delle lingue (Jacotot, 1841; Laroche, 1832; Levasseur, 1834; Perreau-Jacotot, 1832; Rotalde, 1832; Séprès, 1840). Cfr. Garcia, 1997; Meirieu, 2001; Suso Lopéz, 2012. Che il Curti fosse un profondo conoscitore dei metodi didattici di Jacotot, lo testimonia indirettamente anche Cesare Cantù che nell'introduzione al suo *Il giovinetto dritto alla bontà, al sapere, all'industria* in una nota avvisava: «Sull'applicazione del mio libro al metodo di Jacotot discorse, come savio e pratico, il sig. Curti in un foglio svizzero» (Cantù, 1838: 12). Non sono purtroppo riuscito a identificare l'articolo di Curti cui il Cantù si riferisce. Sui rapporti tra il Curti e il Cantù si veda Pometta, 1924.

²⁸ Al pedagogista romando, il Curti dedicherà nel 1876 l'opuscolo *Pestalozzi: notizie della sua vita e delle sue opere letterarie, de' suoi principi e della loro applicazione nella istruzione del popolo* (Curti, 1876). Il testo è consultabile on-line, grazie ad un progetto del Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI), al seguente indirizzo:

<http://www.e-rara.ch/supsi/content/pageview/12628378>.

parole»²⁹. L'avversione alle «astruserie grammaticali», sintagma ricorrente nelle opere di Curti, si concreta nel 1873 nella già citata *Grammatichetta popolare con nuova orditura sui bisogni del popolo*. La scarsa permeabilità del titolo e l'inadeguata considerazione da parte degli studiosi rendono necessaria una descrizione che ne riproponga i contenuti, evidenziandone innanzitutto gli espedienti didattici innovativi.

Nel *Disegno e scopo* che introduce il testo, si entra a gamba tesa nella enunciazione del problema: «le Scuole popolari sono inondate di grammatiche le quali troppo ordinariamente non offrono che freddi scheletri di teoriche», scheletri che «invece di promuovere la vera istruzione, vi creano il veleno della noja, sciupano tempo e materializzano le menti dei fanciulli con astruserie incomprese»³⁰.

Insomma, è guerra aperta alle grammatiche tradizionali che «prendono le definizioni come scopo». La nuova grammatica invece perseguiva quei principi che costituiscono l'essenza dell'istruzione popolare:

Ordinamento delle idee nella mente della gioventù;
Sviluppo del pensare;
Abituazione a mettere in carta;
Esercizio della mente sul vero, sul concreto, sulle cognizioni utili;
Cultura del sentimento morale.
E in tutto ciò materia chiara, presa dalla vita del popolo, relativa ai suoi interessi, libera da metafisicherie estranee al suo ambiente, impossibili alle sue simpatie³¹.

La grammatica, osserva Curti, «può seguirci tutt'al più in attivo accompagnamento, le sue parti possono servire d'occasione alla pratica». La regola grammaticale deve essere una nozione naturalmente incorporata nell'espressione verbale del pensiero, e pertanto la *Grammatichetta* del Curti non presenta quasi nulla delle grammatiche tradizionali. La prima parte del manuale, diviso in due sezioni ben distinte, è dedicata a *Ordinare le idee delle cose conosciute, e su queste esporre i pensieri parlando e scrivendo*. Partendo dalle conoscenze che si danno per scontate nel fanciullo, già imparate sul *gran libro* della «Divina Provvidenza» e della natura, scopo del maestro è quello di aiutare l'allievo ad esprimere i suoi pensieri prima parlando, poi per iscritto. Ecco allora l'ausilio di una fitta tabella che divide le conoscenze preliminari che già si presume siano in possesso del bambino in quattro grandi categorie: *persone, bestie, vegetabili e cose*³²:

Persone <i>Singolare / Plurale</i>	Bestie	Vegetabili	Cose
Il padre, i padri; il fratello, i fratelli; il libraio, i librai;	Il cane, il cavallo, il pesce,	Il prugno, il noce, il fungo,	Il monte, il lago,
lo scolaro, gli scolari	lo scorzone,	lo spino,	lo stivale
l'oste, gli osti, l'amico, gli amici;	l'uccello, l'insetto;	l'orzo, l'aglio;	l'ago, l'inverno;
la madre, le madri, ecc.	la pecora, ecc.	la patata, ecc.	la carta, ecc.

²⁹ Curti, 1876: 61-62 e 70.

³⁰ Curti, 1873: 6.

³¹ Curti, 1873: 7.

³² Curti, 1873: 7.

La classificazione logica delle cognizioni, è a sua volta punto di partenza per apprendimento dell'italiano. L'enunciazione delle conoscenze elementari è l'espedito per formare frasi semplici che l'allievo scrive immediatamente sul quaderno. Inoltre *persone, bestie, vegetabili e cose* non sono solo categorie in cui dividere le conoscenze, ma sono anche parole che possono essere divise in sillabe, secondo un semplice esercizio che il Curti consiglia ai maestri, retaggio diretto del metodo fonico-sillabico del Pestalozzi³³: «Vegetabile! Quante sillabe? Dille e contale ad una ad una sulle dita [...] picchiando col pugno sul banco».

Dalla categorizzazione delle cose note, gli esercizi portano gli allievi a formare frasi di senso compiuto più o meno complesse (con due o tre nomi, precisando sempre più le categorie dal generale al particolare, volgendo le affermazioni in domande), variando fra singolare e plurale, permutando l'ordine delle parole, osservando l'uso degli articoli, tutto «comodo materiale per occupare gli allievi sia nella scuola, sia a casa»:

Esercizio dell'allievo. Dire e scrivere proposizioni in sing. e plur.

1° come al seguente esempio: Il padre è una persona. I padri sono persone.
Il pesce è una bestia. I pesci sono bestie.
Lo spino è un vegetabile. Gli spini sono vegetabili.

2° Proposizioni (sing. e plur.) con nomi di persone, bestie, vegetabili e cose comincianti con consonante ordinaria (non *s* impura né *z*).

3° Proposizioni (sing. e plur.) con soli nomi comincianti con *s* impura e *z*.

4° Proposizioni (sing. e plur.) con nomi comincianti con vocale³⁴.

Il tutto poi messo diligentemente per iscritto, con la conseguente esposizione delle regole ortografiche e della punteggiatura, ma a partire sempre dal caso concreto partorito dalla mente del discente.

I pochi esempi trascritti permettono di esprimere un giudizio su una bipartizione dell'opera che necessita di qualche giustificazione. Questa prima parte del manuale di Curti non è una grammatica, in quanto non vi si definiscono regole, bensì quello che oggi potremmo chiamare un percorso, un modulo didattico basato unicamente su due elementi: esempi (sempre forniti dagli allievi) ed esercizi (stimolati dai maestri). Nessun accenno infatti alle tradizionali trattazioni di fonologia e ortografia, quegli «éléments de la Parole», come li ha definiti il Bauzée, che già il Francini nella sua *Grammatica inferiore* (1821) non aveva ritenuto opportuno inserire, in quanto trattati dal maestro contingentemente alla trascrizione degli esempi in classe durante la lezione³⁵.

4. La seconda parte è dedicata alla vera e propria grammatica che, si avvisa, non è altro che «un'occasione per lo sviluppo del pensare e per l'abituazione ad esprimere i propri pensieri parlando e mettendo in carta», affinché l'allievo si abitui «al parlare sensato, non pappagallesco» (Curti, 1873a: 15).

Prima la proposizione, perché «avvezza il fanciullo a ragionare secondo le sue forze», partendo da soggetti su cui lo scolaro saprà sicuramente dire qualcosa, ovvero mettere un predicato a un soggetto:

³³ Cfr. Catalfamo, 1961: 57.

³⁴ Curti, 1873a: 8.

³⁵ Vauche-de-la-Croix, 2016: 43.

<i>Soggetto</i>	<i>Predicato</i>
Dio	è padre di tutti.
Il malfare	non è permesso a nessuno.
[...]	
Gli scolari	scrivono.

Si passa poi, come per i nomi, alle variazioni, con la costruzione inversa, seguito da un esercizio di commutazione dalla costruzione inversa a quella diretta e viceversa.

Il paragrafo dedicato al complemento è costituito semplicemente da otto proposizioni senza complemento, ripetute alla pagina successiva con il complemento messo in corsivo a fini didattici, proprio per una «migliore istruzione dell'allievo», il quale, con la solita libertà, deve associare il complemento «prima al predicato, poi al soggetto, o ad ambedue»:

<i>Soggetto</i>	<i>Predicato</i>
L'agricoltore	semina (<i>che cosa?</i>)
Il cavallo	si nutre (<i>di che?</i>)
[...]	
Tu (<i>o chi?</i>)	devi stare attento (<i>a che cosa?</i>).

E l'autore si raccomanda che «il maestro non abbia troppa fretta di passar via da simili esercizi» (Curti, 1873a: 17). Si passa successivamente al nome o sostantivo: dopo una brevissima definizione («il nome è o proprio o comune») si invita il maestro a far parlare l'allievo «di sé, de' suoi, del suo paese, ecc.»:

Io mi chiamo (*nome e cognome*), figlio di (*nome di padre e di madre*).
 Le persone che sono in casa mia si chiamano
 [...]
 La località dove io abito è, nel distretto di

Stesso procedimento per il genere e la desinenza dei nomi. Insieme ai nomi vengono trattati gli articoli: prima uno schematico modello in cui ai nomi vengono associate le preposizioni articolate, seguito da due esercizi di trasposizione al plurale di un tema svolto su un argomento di facile comprensione attinto dalla realtà quotidiana dei fanciulli («Il bosco»; «Lo specchio»).

Viene in seguito trattato l'aggettivo «che indica o qualifica il nome». Si portano alcuni esempi seguiti da esercizi pratici basati sullo schema domanda/risposta: «Come si chiama questa località? -- Che nome ha quel paese che si vede là in distanza? [...] Quanti fanciulli siedono nel tuo banco? -- Sono tutti questi fanciulli premurosi di fare il loro dovere?». Anche in questo caso Curti si premura di dare al maestro indicazioni concrete su come svolgere l'esercizio:

Il Maestro non permetterà che l'allievo risponda con una sola parola, ma esigerà che la risposta sia data in un periodo completo. Per es., alla domanda: *Chi è quell'artista che fa statue?* non basterà rispondere: *Lo scultore*, ma bisognerà dire e scrivere in un periodo intiero: *Quell'artista che fa statue è lo scultore*. Ciò si avverte non solo per qui, ma anche per il seguito. Voglia il maestro non dimenticare (Curti, 1873a: 21).

Allo stesso modo si esercita l'uso degli aggettivi qualificativi: «Quale cibo è giallo e saporito? -- Quale strumento è sottile ed acuto? [...] -- Nomina un oggetto vicino e un oggetto lontano! -- Una cosa dritta e una storta!»; e dei comparativi («Quale metallo è

più pesante dello stagno? -- Quale materia è più pesante del sasso? [...] L'essere petulante non è forse un vizio peggiore che l'essere ignorante?»).

Molto articolato è il paragrafo dedicato al pronome. I pronomi personali vengono presentati mediante tabelle ordinate secondo i casi. Si noti che, non considerando l'esercizio manzoniano, Curti non ammette l'uso di *lui, lei, loro* come soggetto. Gli esercizi consistono nella trasposizione al plurale di frasi contenenti pronomi nelle prime tre persone del singolare. Si passa poi alla trattazione dei relativi e di altre tipologie di pronomi. Singolare risulta il paragrafo dedicato al «Modo di dirigere il discorso ad una persona», ovvero l'uso delle forme di cortesia: «In tre maniere si può dirigere il discorso ad una persona, cioè dando del *Tu*, del *Voi* e del *Signore* (o della *Signora*)». L'esemplificazione avviene tramite la stesura di una lettera ad un ispettore scolastico (il Curti stesso) da parte di un allievo, che si deve rivolgere dando del «Voi» e del «Signore»:

Maniera comune

(dando del *voi*)

Signor Ispettore! Con gran gioja vediamo appese nella scuola le tavole colorite, di bestie e di piante, che **voi** avete mandato. A nome di tutta la scuola **vi** rendo grazie e **vi** assicuro che profitteremo del dono da **voi** fattoci. Io sono incaricato di esprimervi questi sentimenti. Quando **voi** ci onorerete di una nuova **vostra** visita, **vi** proveremo che **voi** non ci largiste invano il **vostro** favore. Mentre **vi** rinnoviamo i nostri ringraziamenti, **vi** preghiamo conservarci la **vostra** buona grazia.

Maniera cerimoniosa

(dando del *Signore*)

Pregiatissimo Sig. Ispettore! Con gran gioja vediamo appese nella scuola le tavole colorite di bestie e piante, che **Vossignoria** ha mandato. A nome di tutta la scuola **Le** rendo grazie e **La** assicuro che profitteremo del dono da **Lei** fattoci. Io sono incaricato di esprimere **Le** questi sentimenti. Quando **V.S.** ci onorerà di una nuova **Sua** visita, **Le** proveremo che **Ella** non ci largì invano il **Suo** favore. Mentre **Le** rinnoviamo i nostri ringraziamenti, **La** preghiamo che voglia conservarci la **Sua** buona grazia³⁶.

La trattazione del verbo si comincia con la divisione fra intransitivi e transitivi, di cui si esercita la forma attiva o passiva con una serie di esercizi di passaggio dall'una all'altra. Gli ausiliari si coniugano nei vari tempi e modi, esercitandoli attraverso risposte dirette a domande inerenti la quotidianità degli allievi. Trascelgo un esempio dedicato alla scuola, dove si potrà notare la volontà del Curti di far prendere consapevolezza agli allievi, ma anche ai maestri, della riforma scolastica in corso e dell'utilità dell'istruzione popolare:

Era il tempo antico migliore del presente?
 Aveva il popolo anticamente le sue scuole come adesso?
 Sempre vi sono state scuole, ma erano esse del popolo?
 Finché i figliuoli non ebbero scuole, come furono essi?
 Se tu fossi stato sempre senza scuola, avresti tu avuto il piacere di saper leggere e scrivere?
 Non fu una santa ispirazione quella di istituire le scuole popolari?³⁷

O ancora esercitando il gerundio e il participio:

Nostro principal bisogno essendo quello di imparare ad esporre i nostri pensieri parlando e scrivendo, basterà lo studiare a memoria i nomi o le astrazioni grammaticali?

³⁶ Curti, 1873a: 28.

³⁷ Curti, 1873a: 35.

Perché molti essendo stati nella scuola e avendo avuto in mano la grammatica, non sanno esporre in iscritto i loro pensieri?
[...]
Senza la pratica avuta nello scrivere, che cosa ci varrà la grammatica stataci nelle mani?³⁸

Seguono le tabelle di coniugazione dei verbi tra cui gli irregolari e un esercizio di trasposizione al plurale (per ogni categoria) di un tema svolto, nel quale i verbi nei vari tempi e modi sono evidenziati dal corsivo. Dopo i verbi, si trova una trattazione succinta degli avverbi, delle preposizioni e delle interiezioni. Chiude il volumetto il paragrafo dedicato alla congiunzione, «parola che lega un senso coll'altro», di cui si forniscono elenchi esaustivi e numerosi esercizi, con esempi estratti da quella «miniera popolare» da cui il maestro non ha «che a prendere quelli che gli pajono più ovii, e senza perdersi in minuzie farli esporre in proposizioni».

Il manuale del Curti con l'approccio didattico esclusivamente pragmatico, basato solo su esempi linguistici nati direttamente dagli studenti, su cui il maestro propone riflessioni linguistiche ed esercizi di variazione, ci appare nel panorama dei libri scolastici ticinesi rivoluzionario. Mancava completamente la sezione dedicata alla *Composizione* che verrà integrata dall'autore in una nuova edizione ampliata della *Grammatichetta* pubblicata nel 1881, dove l'ascendente di Pestalozzi viene esplicitato fin dal titolo: *l'Insegnamento naturale della lingua diviso in tre parti: opera istituita sui principi Pestalozziani*³⁹. L'aggiunta pone come obiettivo minimo quello di esporre con ordine per iscritto i propri pensieri, partendo da testi attinti dalla vita familiare e civile da esporre con semplicità e brevità, con la guida e gli esempi di «ottimi scrittori», sui quali il maestro proporrà esercizi di variazione e imitazione: si tratta in gran parte autori contemporanei, primo fra tutti Manzoni, per Curti «felice riformatore nel senso popolare dello scrivere italiano [...] accostandolo alla limpida, pittoresca naturalezza della lingua italiana», e viventi come Cesare Cantù, il fiorentino Enrico Franceschi, «recente scrittore di lingua parlata», Mario Pratesi, «recente scrittore popolare», il naturalista ticinese Luigi Lavizzari, «scrittore diligente e pulito», Giovanni Verga, «nitido e grazioso quanto piano e popolare», la scrittrice Caterina Percoto, «recente scrittrice dei *Racconti Friulani*», il medico pisano Lorenzo Pignotti, Raffaele Altavilla, Edmondo De Amicis. Mescolati agli immancabili testi del secolo aureo, ai puristi come Antonio Cesari o ai classicisti come Monti, Foscolo, Pindemonte e Perticari⁴⁰.

5. Un manuale di questo tipo richiede da parte del docente una preparazione e una metodologia didattica similmente innovativa. Ma i raffazzonati maestri ticinesi dell'epoca non erano ancora una consapevole e lungimirante classe docente in grado di assimilare le innovazioni e contribuire al progresso di un sistema scolastico *in fieri*. L'avvocato e giornalista luganese Brenno Bertoni⁴¹, personalità di spicco dell'estrema radicale ticinese

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Curti, 1881.

⁴⁰ Curti, 1881: 30.

⁴¹ Brenno Bertoni (1860-1945), laureato in diritto a Ginevra, esercitò come avvocato in Ticino e si iscrisse alla Loggia massonica "Il Dovere". Fu giudice del Tribunale d'Appello (1893-1901) e presidente della Camera criminale (1895-1901). Dal 1878 al 1888 fu redattore dell'«Educatore della Svizzera Italiana», nel 1889 fondò il giornale «La Riforma» e collaborò per oltre cinquant'anni al «Dovere». Nel 1897 con Romeo Manzoni, Emilio Bossi ("Milesbo") e Francesco Chiesa fondò l'Unione Radicale-Sociale Ticinese, associazione politico-economica che si prefiggeva di orientare il Partito Liberale verso riforme sociali. Fu per trent'anni deputato in Gran Consiglio e membro della Costituente cantonale (1921), consigliere nazionale (1914-1920) e agli Stati (1920-1935). Cfr. la voce *Bertoni Brenno*, in *DSS*, II, p. 294.

e direttore dell'*Educatore della Svizzera Italiana*, nell'intervenire ad una conferenza dedicata all'ordinamento delle scuole elementari, avvisava:

Or dovrei dire qualche cosa della necessità di far sparire i metodi antiquati ancora in uso nelle nostre scuole, ma credo di potermene esimere, imperocchè se alla direzione delle scuole normali si ponessero veri pedagogisti moderni, l'indomani comincerebbero gli allievi-maestri ad imparare che cosa sia e come si applichi il metodo intuitivo, che da tanti anni si predica. Finirebbe una volta questa vergogna delle nostre Scuole normali e, diciamo pure, questa macchia del Cantone Ticino, per cui i nostri giovani maestri e le nostre giovani maestre, usciti dalle Scuole normali colle migliori patenti, non conoscono nemmeno di nome le lezioni di cose, non hanno nessuna idea del metodo intuitivo per insegnare la lingua [...]. Non hanno mai sentito parlare di Pestalozzi⁴².

Ed è questo forse, il vero punto debole della grammatica del Curti, che necessitava di due requisiti imprescindibili: 1) L'abilità sovrana nell'insegnante e 2) Attenzione viva, continua, instancabile, e volontà ferma nel discente. La *Grammatichetta* del 1873 dovette suscitare dunque un certo disorientamento nei docenti, spiazzati, ben più degli studenti, da un manuale lontano mille miglia dalla tradizione, tanto che il Dipartimento della pubblica Educazione, che lo aveva immediatamente adottato nelle scuole elementari, richiese all'autore un testo d'accompagnamento che permettesse ai maestri, «schiarendo la nuova via e rendendola più comoda», di trarre una «maggiore soddisfazione nelle benemerite loro fatiche e quindi un miglior vantaggio al paese nell'istruzione del popolo». Accogliendo l'invito, Curti pubblicherà la *Guida per i maestri nell'avviamento elementare al pensare ed esporre i propri concetti parlando e scrivendo coll'uso del manuale detto "Grammatichetta popolare con nuova orditura"*⁴³ con la quale accompagna per mano il docente, passo dopo passo, in ogni sezione in cui è divisa la sua grammatica, illustrando nei minimi dettagli gli esercizi funzionali all'apprendimento:

Diamo in mano ai maestri ed agli allievi, non più solo leggi, precetti, pareri e teorie, ma sì un aiuto pratico, un testo che guidi il passo per una via determinata, e vedremo venir meno anche i motivi di lamento sul troppo poco sapere (Curti, 1873b: p. 2).

Per mostrare il procedimento didattico nuovo, necessario al suo testo, Curti mette a confronto, in una tabella comparativa, lo svolgimento di una lezione sulla "proposizione" con il metodo tradizionale e secondo la sua *Grammatica popolare*:

<i>Nostro metodo</i>	<i>Metodo delle grammatiche di vecchio conio</i>
<i>Maestro.</i> Vi do per soggetto: <i>Il bue</i> . Sapete mettervi un <i>predicato</i> , cioè dirne qualche cosa?	<i>Maestro.</i> Vi do per soggetto: <i>Il bue</i> . Metteteci l'attributo!
<i>Allievo.</i> Sì: <i>Il bue tira il carro</i> .	<i>Allievo.</i> (tace)
<i>Maestro.</i> Bene! Mettete il vostro pensiero in iscritto.	<i>Maestro.</i> Formate una proposizione!
	<i>Allievo.</i> (tace)
	<i>Maestro.</i> Dite qualche cosa del bue.
	<i>Allievo.</i> <i>Il bue tira il carro</i> .
	<i>Maestro.</i> Che cosa è quel <i>tira</i> ?

⁴² L'articolo è riportato in Pelloni, 1927: 75-76

⁴³ Curti, 1873.

Allievo. Vuol dire che fa muovere il carro, e lo tira avanti.

Maestro. No. Quel *tira* è un *verbo attributivo*, cioè un verbo che ha in sé l'*attributo* e la *copula*. *Tira* vuol dire è *tirante*. Dunque: *tirante* è l'*attributo* di *bue*; e quell'è significa il *verbo sostantivo* che forma la *copula*. Sicché, *il bue tira* è quanto dire *il bue è tirante*. – E *il carro* che cosa è?

Allievo. È la cosa tirata dal bue.

Maestro. No. Il carro è il *complemento oggetto*, cioè *oggetto* dell'*attributo*, il quale attributo, che è *tirante*, per mezzo della *copula* si indica che conviene al soggetto, ecc.

L'accostamento è impietoso, così come il commento del Curti: «Vedete che ghirigoro! Che strascico pedante! Non è questo un confondere la mente del fanciullo anziché promuoverne lo sviluppo e la vera istruzione?» (Curti, 1873b: 18). A guardar bene, si potrebbe ridurre l'azione del Curti ad una condanna di un insegnamento linguistico basato sulla definizione, sulla nomenclatura e sulla tassonomia, che non rende merito alla battaglia ben più importante che stava combattendo, per una scuola davvero popolare. L'esercizio va dunque preso per quello che è, ovvero un esempio a dimostrazione di una tesi, ma non per questo mendace. La lunga pratica del Curti come ispettore scolastico carica l'esempio trascritto di un valore documentale innegabile: la colonna di destra riporta con buona probabilità lo scambio effettivo tra docente-discente in una scuola elementare del Cantone nella seconda metà dell'Ottocento. Una testimonianza rara di una didattica che possiamo ricostruire, e con difficoltà, solo attraverso i pochi libri di testo o i quaderni degli allievi che ci sono pervenuti, e che qui viene registrata invece in presa diretta.

6. La *Grammatichetta* non era per il suo autore la semplice proposta di una nuova didattica per l'insegnamento dell'italiano, ma il cuore di una generale riforma dell'istruzione popolare: è proprio questo il titolo di un opuscolo che uscirà qualche mese dopo la *Guida*, a cavallo fra il 1873 e il 1874: *Sulla riforma dell'istruzione del popolo*. La riflessione del Curti fa proprio dell'insegnamento della lingua il cuore della riforma della scuola:

Coll'occasione che prendemmo a trattare la quistione delle grammatiche, si creò e si stabilì in tutti gli animi il sentimento della necessità di una riforma nell'istruzione del popolo. Si comprese finalmente che quelle grammatiche ordite sulle astruserie [...], sono tutt'altro che confacenti alla vera istruzione⁴⁴.

Una condizione della massima importanza per il nuovo sistema «vuol essere il facile avviamento, l'abitudine a metter su carta», reputato il punto caratteristico, il vero *finis coronat opus* dell'istruzione nella lingua. Interessante nell'opuscolo il ragguaglio di mostrare che una riforma in tal senso della didattica nelle scuole ticinesi avrebbe allineato il Cantone Ticino ai principi e ai metodi indicati dall'Unione generale elvetica dei docenti e applicati nella Svizzera francese e tedesca, dove erano state adottate già da tempo le indicazioni didattico-pedagogiche di Pestalozzi e Girard:

⁴⁴ Curti, 1874: 2.

Le massime accolte dall'Unione pedagogica della Svizzera francese sono in sostanza, d'accordo con noi, che: "la gramatica, non nel senso dei pedanti, ma nel senso di insegnamento della lingua, è una necessità non soggetta a contestazione". Non si discute più sull'importanza dell'insegnamento della lingua materna; questo occupa il primo rango negli studi elementari; da questo dipende la portata della scuola popolare. Ma in questo senso la gramatica, cioè l'insegnamento della lingua, non deve aggirarsi – come fu sin qui – in un arido formulario di astruserie, in una materiale plasmazione di analisi grammaticali, in un freddo scheletro⁴⁵.

È massima nel Curti la ricerca, per via di autorizzazione istituzionale, di un consenso politico indispensabile alla concreta realizzazione di una riforma osteggiata da più parti e a più livelli. Ecco il richiamo ad altri enti federali come la *Società di Ginevra pel progresso degli studj*, di cui si riportano le osservazioni, che vengono mostrate a dito come esempio da seguire:

On comprit, un peu tardivement il est vrai, que l'enseignement de la langue doit viser au développement et à l'exposition des idées: dans chaque degré des exercices d'intuition, de construction de phrases, à partir de la proposition simple. [...] Il y a des maîtres qui persistent s'en tenant encore trop servilement à l'ancienne méthode. Le Département réagit contre cette tendance; mais la routine est là comme l'hydre renaissante. Pour la détruire, il faut mettre entre les mains des instituteurs une grammaire conçue sur un plan entièrement neuf, tel que celui adopté par le P. Girard; une grammaire ainsi composée rendrait un véritable service aux instituteurs; elle serait pour eux un guide sûr, et pour les écoles le point de départ d'une réforme salutaire⁴⁶.

La *Grammaticchetta*, la *Guida* e il discorso sulla *Riforma* diedero il via a un enorme dibattito all'interno dell'ambiente scolastico e politico ticinese, tanto che possiamo concordare con Ernesto Pelloni sul fatto che con il suo manuale il Curti seppe «passare dal campo dei voti e delle critiche a quello dell'applicazione e suscitare intorno al problema dell'insegnamento della lingua materna, la prima ampia discussione pedagogica che possa vantare la scuola ticinese»⁴⁷.

Colui che si distinse fra gli oppositori del Curti fu il prof. bergamasco Giuseppe Sandrini che discutendo del volume in un'assemblea della Demopedeutica, sostenne l'abolizione dello studio grammaticale, sull'assunto già esposto da John Locke che con la gramatica non s'impara, in realtà, alcuna lingua:

nelle scuole elementari non si deve mai dare in mano agli allievi alcuna gramatica, neppure quella poco felice del Curti, e il tempo che si perde in essa è assai meglio impiegarlo in altri utili insegnamenti: conversazioni, letture, dettatura e composizioni graduate e insegnamento indiretto della gramatica⁴⁸.

Ma per il Curti non si trattava di escludere del tutto l'insegnamento grammaticale, insomma il dumasiano «tuez la bête», ma di escludere «l'artificio falso, e sostituirvi un sistema conforme alla ragione, corrispondente al bisogno». La *Grammaticchetta popolare* del Curti aveva assunto in Ticino dunque un valore e un ruolo che andava ben al di là del

⁴⁵ Curti, 1874: 7.

⁴⁶ Curti, 1874: 9.

⁴⁷ Pelloni, 1927: 43.

⁴⁸ Cfr. Pelloni, 1927: 52.

semplice strumento per un diverso e moderno metodo di insegnamento dell'italiano. La *Grammatichetta* seguita dagli scritti e dalle riflessioni con cui il Curti l'accompagnò, spostano pertanto le nostre considerazioni dal campo della lingua a quello della politica. Veniamo dunque alla postilla promessa nel titolo.

7. Romeo Manzoni, intellettuale e filosofo positivista, politico radicale e ferocemente anticlericale, protagonista della vita ticinese della seconda metà dell'Ottocento, che in gioventù era stato allievo di Curti, poi suo collega come ispettore scolastico⁴⁹, percepì immediatamente la grande potenzialità politica che quel testo rappresentava. Esautorato dall'incarico di ispettore, dopo le elezioni che videro vincente il partito conservatore, e venendo meno la possibilità di collocamento come professore al Liceo o all'interno del Dipartimento della pubblica educazione, il Manzoni si distinse all'interno della Demopedeutica nell'acceso dibattito intorno all'insegnamento della lingua⁵⁰. Nel giugno del 1876 Curti indirizzò all'ex collega, pubblicandole sull'*Educatore della Svizzera Italiana*, quattro lettere aperte intorno all'*Origine, progresso e stato della questione sull'insegnamento della lingua come perno dell'istruzione popolare nel Cantone Ticino*⁵¹ nelle quali ribadiva i concetti e le convinzioni espresse nei suoi scritti. La risposta del Manzoni, in due lettere di stima e di pieno sostegno alla sua opera riformatrice, vennero pubblicate sulla stessa rivista dopo l'estate:

Ho letto col massimo piacere le quattro bellissime lettere che mi hai fatto l'onore di indirizzarmi pubblicamente in questo giornale. La questione della lingua, o per dir meglio, la storia critica delle sue diverse vicende nel nostro cantone, non poteva esser fatta con maggior chiarezza, né con più fine acume⁵².

A queste lettere seguirono due articoli sul quotidiano radicale «Il Gottardo», poi raccolti e pubblicati nell'agile opuscolo *L'istruzione del popolo. Brevi osservazioni sul sistema pestalozziano*⁵³, nei quali Manzoni difendeva l'efficacia della didattica linguistica di Pestalozzi, l'unico «vero sistema» capace di fare di un ragazzo «un uomo che pensi ed agisca con sicurezza ed autonomia in tutte le circostanze della vita» e «apprendergli efficacemente la sua propria lingua materna»⁵⁴. Lo scambio epistolare, pubblico e di grande impatto, permise al Manzoni, temporaneamente messo alla porta da condizioni politiche sfavorevoli, di continuare ad affermare la sua presenza come uomo di scuola e attivista della riforma scolastica.

La ripubblicazione, nel 1881, di una nuova edizione accresciuta della *Grammatichetta* del Curti (Curti, 1881) e la successiva pubblicazione del trattato *L'insegnamento naturale*

⁴⁹ Romeo Manzoni (Arogno 1847- Lugano 1912), dopo il Liceo a Lugano frequentò l'Accademia Scientifico-Letteraria di Milano (1867-1869), dove conobbe letterati e politici italiani (Ruggiero Bonghi, Ausoni Franchi, Paolo Ferrari). Si laureò in filosofia e lettere a Torino (1870). Dopo un periodo di insegnamento in Calabria e a Porrentruy, tornò in Ticino, dove fondò l'Istituto Internazionale Femminile Manzoni di Maroggia. Fu deputato al Gran Consiglio ticinese (1901-1905) e al Consiglio Nazionale (1895-1902 e 1905-1912), dove si distinse per la difesa dell'italianità e per l'azione antimilitarista. Nel Ticino fu l'ideologo del radicalismo e propugnò la rigenerazione del Cantone attraverso l'azione rivoluzionaria. Fondò nel 1897 l'Unione Radicale-Sociale Ticinese per uno Stato laico e una scuola neutra. Nel 1900 sostenne la fondazione del Partito Socialista Ticinese e nel 1902 fu tra i promotori dell'Estrema sinistra radicale. Cfr. la voce *Manzoni Romeo*, a c. di A. Ghiringhelli, in *DSS*, VIII, p. 142; e Scalcinati, 2011.

⁵⁰ Scalcinati, 2011: 37-38.

⁵¹ Curti, 1876b.

⁵² Manzoni, 1876a.

⁵³ Manzoni, 1876b: 6.

⁵⁴ Ivi: 6-7.

della lingua (Curti, 1882), già apparso a puntate sull'*Educatore della Svizzera Italiana* negli anni precedenti, rinfocolarono una discussione in realtà mai spenta del tutto. Manzoni dedicò al nuovo opuscolo del Curti una lunga recensione in forma di saggio, intitolata *Sull'opera "Insegnamento naturale della lingua" del Prof. G. Curti. Ragionamento del Dottore in Filosofia Prof. Romeo Manzoni*, in cui si denunciava *in primis* l'arretratezza del Ticino nell'adottare i nuovi metodi scolastici pestalozziani già in uso nel Cantoni della Svizzera interna:

Se vi è necessità di attuare fra noi un nuovo indirizzo di cose, certo egli è questo il caso dell'insegnamento della lingua nelle nostre scuole popolari, poiché, fatte pochissime eccezioni, il sistema che tuttora vi domina, o per dir meglio, che vi tiranneggia, è quello basato sulle Grammatiche di vecchio conio, che con la mole indigesta delle loro astruserie, sono per i poveri ragazzi un'inutile e penosa tortura. In Germania e nella più parte dei Cantoni svizzeri, dove i principi di Pestalozzi e di Girard trovarono di buon'ora un terreno fecondo, già da parecchio tempo le scuole sono compiutamente affrancate da cotale assurda tirannia [...]. Per qual ragione il nostro Cantone non entrò per anco risolutamente in questa via di riforme, quanto umile altrettanto nobile e vantaggiosa?⁵⁵

Manzoni risponde poi indirettamente alle perplessità esposte da Giuseppe Sandrini, che chiedeva la soppressione dell'insegnamento della grammatica:

Alcuni amici, considerata l'orditura delle grammatiche adoperate nelle scuole popolari, la trovarono [la Grammatica] impopolare, e diciam pure irrazionale, perché, invece di cominciare coll'ordinamento delle idee e coll'esercizio del parlare e dello scrivere con concetti semplici sul mondo visibile (natura e società) [...] comincia all'incontro con astratte teoriche, dando la forma prima del corpo e conducendo per un gineprajo di sottigliezze metafisiche che nulla dicono allo spirito del fanciullo. Con sott'occhio queste false fatture fu naturale il gridare «soppressione delle grammatiche», *touez la bête*.⁵⁶

La difesa della grammatica da tali estreme posizioni abolizioniste avviene richiamandosi alla lezione di Vincenzo Monti censore della Crusca:

Dicendo *touez la bête*, noi non ci proponiamo di dichiarare soppressa in massima ogni sorta di costituzione, ma vogliamo redenta da' vizi quella tale che abbiam preso in ispecie ad osservare, la vogliamo ordinata su altre basi [...] in conformità dei bisogni presenti, pressappoco come il Monti intendeva la riforma del vecchio dizionario della Crusca: «Non si tratta di distruggere il corpo, ma di emendare i vizi; il gran punto della quistione sta in una riforma, non di mere parole; ciò che importa è l'interno ed occulto spirito creatore e direttore del lavoro»⁵⁷.

Il virgolettato trascrive, invero poco fedelmente, un passo della celebre dedicatoria «Al Signor Marchese D. Gian Giacomo Trivulzio» alla *Proposta di alcune correzioni ed aggiunte al Vocabolario della Crusca*⁵⁸. L'invito ad emendare «i vizj» secondo «l'interno ed occulto spirito direttore», svela un'attenzione per la dimensione filosofica che per

⁵⁵ Manzoni, 1882: 1

⁵⁶ Manzoni, 1882: 25.

⁵⁷ Manzoni, 1882: 28.

⁵⁸ *Proposta*, I¹, pp. III-LIX. Cfr. Dardi, 1990: 231-280.

Manzoni, uomo di pensiero, era preminente rispetto alle questioni linguistiche: «Avete udito? Ecco la vera espressione del pensiero che ci occupa! Ciò che importa è l'interno ed occulto spirito direttore». Nell'opera di Curti, Manzoni riconosceva, forzando un po' la mano, il vessillo contro il cosiddetto medioevo nella scuola, contro quei metodi insomma, che per lui, materialista ateo e anticlericale, erano contrari all'uso della ragione:

Considerate il vecchio metodo scolastico [...] che consiste nell'infarcire il capo del povero ragazzo di astratte e vuote definizioni grammaticali, il ragazzo parla, non come uno che senta il bisogno di parlare, ma come un pappagallo [...] e il suo raziocinio sospeso, per così dire, nell'aria, non avendo per base la realtà nuda e vera, si smarrisce senza accorgersi e quasi sempre fuori del campo della verità. Che meraviglia allora se il ragazzo [...] si lascia tanto facilmente sedurre dall'idea del miracolo e finisca di credere a tutte le superstizioni!⁵⁹

Il sensista Manzoni va dunque ben oltre il Curti. Il suo interesse risiede principalmente nell'intuizione sensibile, nella conoscenza della realtà viva e vera della vita naturale che distruggendo l'indirizzo cattolico della scuola propugnasse lo scientismo razionalistico e l'ascesi laica. In realtà la *Grammatichetta* del cristiano-liberale Curti in questo senso non poteva e non voleva essere di molto aiuto.

All'idea di Curti la scuola ticinese cercò di adeguarsi attraverso libri di testo nuovi e una didattica basata sul metodo intuitivo pestalozziano e soprattutto attraverso la formazione continua dei docenti, preliminarmente con i corsi di metodica cui vennero affiancati, a partire dagli anni '90, corsi estivi di aggiornamento, senza ottenere invero risultati entusiasmanti. Resta il fatto però che nella storia della scuola ticinese, la *Grammatichetta popolare* fu il primo tentativo concreto di una vera e propria rivoluzione della prassi didattica e per questo per quasi un decennio fu al centro del dibattito politico sulla pubblica educazione del popolo.

Al di là dello scopo contingente del Curti – fornire un manuale nuovo e funzionale ad un vero progresso delle capacità linguistiche dei ragazzi ticinesi – l'uomo di stato e di scuola aveva ottenuto, con le sue pubblicazioni, un risultato altrettanto importante: «aggregare tutte le forze al progresso comune dell'intelligenza e della civiltà»⁶⁰.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agliati C. (a cura di) (2007), *Stefano Franscini 1796-1857. Le vie alla modernità*, Lugano.
- Berengo M. (1983), *Appunti su Luigi Alessandro Parravicini. La metodica austriaca della Restaurazione*, in *Omaggio a Piero Treves*, a c. di A. Mastrocinque, Antenore, Padova.
- Bertoliatti F. (1941), *Giuseppe Curti all' "Indice" nel Lombardo-Veneto*, Arti grafiche già Veladini e Co., Lugano.
- Calderari C. (1995), *Bibliografia ticinese dell'Ottocento. Libri. Opuscoli. Periodici*, Bellinzona.
- Cantù C. (1838), *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria da Cesare Cantù*, a spese degli Editori, Milano.
- Cappelli I., Manzoni C. (1997), *Dalla canonica all'aula. Scuole e alfabetizzazione nel Ticino da San Carlo a Franscini*, Pime, Pavia.
- Catalfamo G. (1961), *L'insegnamento elementare e i suoi problemi*, Editore A. Sessa, Messina.

⁵⁹ Manzoni, 1882: 20.

⁶⁰ Curti, 1881: 15.

- Ceschi R. (1998), "L'Ottocento", in Ceschi R. (a cura di), *Storia del Cantone Ticino*, vol. I, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino.
- Ceschi R. (1999), *Nel labirinto delle valli. Uomini e terre di una regione alpina: la Svizzera Italiana*, Casagrande, Bellinzona, pp. 155-180.
- Curti G. (1833), *Breve storia della Svizzera: ad uso della gioventù compendiata per li suoi fratelli di patria da Giuseppe Curti*, G. Ruggia, Lugano.
- Curti G. (1838), *Un pensiero ad un benemerito ticinese e al tempo in cui visse*, Ruggia, Lugano.
- Curti G. (1842), *Insegnamento reale applicato allo studio della lingua tedesca: diviso in tre parti*, Tip. Veladini e C., Lugano.
- Curti G. (1846), *Storia naturale: disposta con ordine scientifico e adattata alla comune intelligenza: proposta ad uso delle scuole e della classe più numerosa della civile società*, Tip. Meyer, Lucerna.
- Curti G. (1873a), *La Grammatichetta popolare con nuova orditura sui bisogni dell'istruzione del popolo, con esercizi preparati ad ogni passo per comodo dei docenti e degli allievi, del Prof. Giuseppe Curti*, Tip. Veladini, Lugano.
- Curti G. (1873b), *Guida pei maestri nell'avviamento elementare al pensare ed esporre i propri concetti parlando e scrivendo coll'uso del manuale detto "Grammatichetta popolare con nuova orditura"*, Tip. Veladini, Lugano.
- Curti G. (1874), *Sulla riforma dell'istruzione del popolo*, Tipolit. C. Colombi, Bellinzona.
- Curti G. (1876a), *Pestalozzi: notizie della sua vita e delle sue opere letterarie, de' suoi principi e della loro applicazione nella istruzione del popolo*, Tipolitografia di Carlo Colombi, Bellinzona.
- Curti G. (1876b), *Origine, progresso e stato della questione sull'insegnamento della lingua come perno dell'istruzione popolare nel Cantone Ticino. Lettera I. Al signor dottore in filosofia prof. Romeo Manzoni*, in *ESI*, a. XVIII (1876), n. 12 (15 giugno), pp. 177-184; a. XVIII (1876), n. 13 (1 luglio), pp. 193-198 (Lettera II); a. XVIII (1876), n. 15 (1 agosto), pp. 225-230 (Lettera III); a. XVIII (1876), n. 16 (15 agosto), pp. 241-249 (Lettera IV).
- Curti G. (1882), *Insegnamento naturale della lingua*, Tip. Veladini e C., Lugano.
- Curti G. (1883), *Biografia del Canonico Alberto Lamoni*, Tipografia di D. Mariotta, Locarno.
- Dardi A. (1990), *Gli scritti linguistici di Vincenzo Monti sulla lingua italiana. Con introduzione e note*, Olschki, Firenze.
- DHBS = *Dictionnaire Historique et Bibliographique de la Suisse*, 7 voll. e supplemento, Neuchâtel, 1921-1934.
- DSS = *Dizionario Storico della Svizzera*, Locarno, 2001 sgg.
- ESI = *Educatore della Svizzera Italiana: giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo*.
- Franscini S. (2007), *Stefano Franscini. Il politico educatore*, a c. di D. Bonini, S. Bottani, F. Cavani, A. Pedroli, R. Ritter, F. Zambelloni, Credit Suisse-Armando Dadò Editore, Locarno.
- Garcia J. F. (1997), *Jacotot*, Paris, PUF.
- Jacotot J. (1823), *Enseignement universel. Langue maternelle*, Louvain-Dijon, Chez Victor Lagier. 7^e éd., 1852, Dentu, Paris.
- Jacotot J. (1824), *Langue étrangère*, Louvain, s.e.
- Jacotot J. (1841), *Manuel de la méthode Jacotot. Enseignement universel*, Mme Vve Louis Janet Libraire, Paris.
- Laroche B. (1832), *Traité de la méthode Jacotot*, Paris, Imp. de Félix Locquin.
- Levasseur J.V.C. (1834), *Enseignement universel. Télémaque français-espagnol*, Paris, Chez Mansut fils.
- Manzoni R. (1876a), *L'insegnamento della lingua secondo il metodo intuitivo o pestalozziano (del dott. R. Manzoni). Al signor professore G. Curti*, in *ESI*, a. XVIII (1876), n. 18 (15

- settembre), pp. 279-283 (Lettera I); a. XVIII (1876), n. 19 (1° ottobre), pp. 298-301 (Lettera II).
- Manzoni R. (1876b), *L'istruzione del popolo. Brevi osservazioni sul sistema pestalozziano*, Tipolitografia di Carlo Colombi, Bellinzona.
- Manzoni R. (1882), *Sull'opera "Insegnamento naturale della lingua" del Prof. G. Curti. Ragionamento del Dottore in Filosofia Prof. Romeo Manzoni*, Tip. D. Mariotta, Locarno.
- Marcacci M. (2015), *Alle origini della scuola pubblica ticinese*, in Valsangiacomo-Marcacci (a cura di), 2015, pp. 23-45.
- Meirieu Ph. (2001), *Joseph Jacotot. Peut-on enseigner sans savoir ?*, Éditions PEMF, Paris.
- Mena F. (1998), *La pubblica istruzione*, in Ceschi R. (a cura di) (1998), Dadò, Locarno, pp. 167-82.
- Mena F. (2007), *La scuola per l'incivilimento e il progresso*, in Agliati C. (a cura di) 2007, pp. 115-135.
- Mena F. (2010), "Per un'educazione liberale o cattolica? Controversie sui manuali scolastici nel Ticino dell'Ottocento", in *AST*, 147, pp. 79-98.
- Nizzola G. (1872a), *Compendio delle lezioni sull'insegnamento della lingua italiana esposte nella Scuola Cantonale di Metodo dal Prof. Giovanni Nizzola*, Aiani e Berra, Lugano.
- Nizzola G. (1872b), *Abecedario per l'insegnamento contemporaneo della lettura e della scrittura: proposto per le scuole ticinesi dal prof. Giovanni Nizzola*, Ajani e Berra, Lugano.
- Paldi C. (1826), *Prospetto analitico delle scuole di mutuo insegnamento*, Lugano, s.e.
- Pelloni E. (1927), "Pestalozzi e gli educatori del Cantone Ticino", in *Quaderni pestalozziani*, II-III, pp. 39-60.
- Perreau-Jacotot J.B. (1832), *Méthode naturelle. Éléments de langue française. Premier et Second livre de Télémaque numérotés par paragraphe et par phrase. 1000 questions exploratrices*, Douillier, Dijon.
- Pighetti C. (2010), *A Milano nell'Ottocento. Il lavoro scientifico e il giornalismo di Carlo Cattaneo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 86-88.
- Pometta E. (a cura di) (1924), "Lettere di Cesare Cantù al Prof. Giuseppe Curti", in *Bollettino storico della Svizzera Italiana*, 30, pp. 1-17.
- Prada M. (2012-2013), "Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella *Grammatica di Giannettino*", in *Studi di Grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-354.
- Rossi F. (1959), *Storia della Scuola ticinese*, S. A. Grassi & Co, Bellinzona.
- Rotalde S. de (1832), *Guide complet [théorique et pratique pour apprendre sans maître la langue espagnole d'après la méthode Jacotot]*, Charpentier/Mansut, Paris.
- Sahlfeld W. (2016), "Abecedario, Sillabario, primo libro di lettura – Les premières lectures de l'élève en Suisse italienne", fin XIX et début XX siècle, in *forumlecture.ch.*, a. 2016, n. 2: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Sahlfeld.pdf.
- Scalcinati M. (2011), *Romeo Manzoni. Genio e sregolatezza di un liberale ticinese*. Presentazione di Arturo Colombo, Giampiero Casagrande Editore, Lugano.
- Séprès P. Y. de (s.d.), *Manuel complet de la langue française par la méthode Jacotot*, Vve Dondey-Dupré, Paris, 3° éd.
- Somazzi A. (1883), *Don Alberto Lamoni di Muzzano, canonico di Agno*, Tipografia-Litografia Cantonale, Bellinzona.
- Valsangiacomo N., Marcacci M. (a cura di) (2015), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, Armando Dadò Editore-Società Demopedeutica, Locarno.
- Vaucher-de-la-Croix J. F. (a cura di) (2016), Stefano Franscini, *Grammatica inferiore della lingua italiana*, Ed. ApiceLibri, Sesto Fiorentino.

L'OPERA GRAMMATICALE DI BENEDETTO COLAROSSÌ

Paolo Silvestri¹

1. PREMESSA

Svolgendo una ricerca bibliografica mi sono imbattuto, un po' per caso, nella *Gramática teórico-práctica de la lengua italiana para uso de los españoles* di Benedetto Colarossi, il che mi ha portato a scoprire una produzione di testi di questo autore ingente, ma del tutto trascurata dagli studi critici sulla storia dei materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Un filo isolato mi ha portato infatti ad una matassa più grande di quanto potessi immaginare, che vale a mio avviso la pena cercare di districare, tenendo conto che i riferimenti all'autore non sono abbondantissimi, e pressoché inesistenti sono quelli relativi al *corpus* delle sue opere grammaticali. In sostanza quello che presento è il risultato di uno "scavo archeologico" in qualche maniera ancora in corso.

I primi dati su Benedetto Colarossi li ho trovati nei lavori di uno storico spagnolo, Rubén Domínguez Méndez, autore di un volumetto (Domínguez Méndez, 2012a) e di una serie di articoli (2012b, 2013, 2014) dedicati alla diffusione dell'ideologia fascista in Spagna durante il Ventennio, nonché al processo di "fascistizzazione" delle scuole italiane all'estero, in particolare della Dante Alighieri di Barcellona, di cui Colarossi fu per un breve periodo anche direttore, prima di essere progressivamente messo da parte proprio per la sua opposizione al regime. Questi dati sono poi stati completati grazie alla storia della Casa degli Italiani di Barcellona, delineata da Silvio Santagati in un interessante e ottimamente documentato volume (Santagati, 2007), nel quale sono riportate notizie biografiche del nostro autore e informazioni sulla sua attività come insegnante di italiano nella Barcellona del primo Novecento. La Casa degli Italiani, tuttora esistente, viene fondata nel 1911 ed il suo embrione risale al 1865, anno in cui a Barcellona nasce, con la finalità di offrire appoggio alla nutrita comunità di emigrati, la Società Italiana di Beneficienza e Mutuo Soccorso. Si trattava di una struttura che poi divenne attiva anche nella promozione e nella diffusione della lingua e della cultura italiana, in particolare come sede (dal 1882) delle scuole italiane gratuite. Secondo i dati di Santagati, Colarossi sarebbe nato in provincia di Frosinone (concretamente a Pietrafitta, frazione del comune di Settefrati) il 14 giugno del 1871, per poi emigrare nel 1897 a Barcellona, dove assunse servizio come maestro elementare e dove risiederà per più di 25 anni svolgendo un'intensa attività come docente e promotore linguistico e culturale.

2. I TESTI

Il *corpus* è formato da sette testi, che per comodità indicherò con un sistema di sigle: due dedicati all'insegnamento dell'italiano a ispanofoni (GTAit, METit) tre di italiano per

¹ Universidad de Sevilla. Departamento de Filologías Integradas (Área de Filología Italiana).

stranieri (DOP1, DOP2, DOP3), uno di italiano per stranieri ma anche per italiani dialettofoni (LEZco), e uno di spagnolo per italofofoni (GRAsp). Quattro di questi testi (GRAit, DOP1, DOP2, DOP3), tutti pubblicati a Barcellona, non riportano gli anni di edizione (cosa non inusuale, in particolare proprio nelle grammatiche scolastiche) e non mi è stato possibile stabilirli con esattezza.

In LEZco appare una scheda dal titolo *Pubblicazioni di B. Colarossi*, in cui per DOP1, DOP2, DOP3 viene indicata come data di pubblicazione il 1905 e non appare GRAit, per il quale si potrebbe pertanto ipotizzare che sia posteriore al 1911 (anno di pubblicazione di LEZco), ma si tratta di indizi troppo deboli, peraltro non confermati dai repertori bibliografici che ho consultato, in cui le opere citate appaiono sempre senza data.

L'ordine in cui i testi vengono analizzati non è dunque basato su un criterio cronologico – come sarebbe da una parte auspicabile per sondarne l'evoluzione interna – ma su un criterio argomentativo. Se il punto di partenza è GRAit, il primo testo di Colarossi che ho “scoperto”, lo seguono nella mia analisi gli altri sei ordinati sulla base della concatenazione logica con cui li ho studiati.

2.1. *Gramática teórico-práctica de la lengua italiana para uso de los españoles* [GRAit]

TITOLO	<i>Gramática teórico-práctica de la lengua italiana para uso de los españoles</i>
SOTTOTITOLO	<i>Con pronunciación figurada, lecciones objetivas de traducción, ejercicios gramaticales, diálogos, clave de temas, cartas familiares y comerciales, trozos escogidos de los mejores escritores italianos, vocabularios.</i> Con este método, el italiano se puede estudiar con profesor o sin él
EDITORE	Casa Editorial Maucci, Calle de Mallorca 166-168
CITTÀ	Barcelona
ANNO	s.d.
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Spagnolo
TIPOLOGIA	Grammatica di italiano per ispanofoni
N° PAGINE	355
STRUTTURA	PRIMA PARTE - Regole di grafia e pronuncia con esercizi (pp. 7-45) SECONDA PARTE - 10 lezioni oggettive, 37 lezioni teorico-pratiche, 11 dialoghi (pp. 47-240) - Chiavi esercizi (pp. 241-276) - Dizionario bilingue spagnolo-italiano (pp. 277-297) - Antologia letteraria (pp. 299-351) - Indice (pp. 353-355)

Il titolo e il sottotitolo descrivono eloquentemente destinatari e contenuto del volume: una grammatica di italiano per ispanofoni, non necessariamente utilizzabile con la guida di un docente e che presenta una serie di esercizi ed attività pratiche a complemento della parte teorica. Le molte sezioni presenti sono abbastanza slegate fra

di loro e riflettono un'interessante convivenza di vecchio e nuovo: da una parte troviamo gli ingredienti tipici delle grammatiche per stranieri, testi ibridi in cui le regole sono integrate con dialoghi, modelli epistolari e antologia letteraria; dall'altra appaiono elementi più innovativi, anche se non di certo originali, in particolare le cosiddette lezioni "oggettive" o "di cose", che riflettono tendenze pedagogiche, prima ancora che glottodidattiche, orientate verso un legame più diretto e utile con la realtà.

La parte su grafia e pronuncia è piuttosto ampia e si sofferma su aspetti spesso descritti solo parzialmente, come per esempio la differenza fra *e* ed *o* aperte e chiuse, oppure fra *s* e *z* sorda e sonora (qui definite rispettivamente *dulce* e *fuerte*), trattate in modo dettagliato. Già in questa introduzione è visibile un'impostazione che potremmo definire di "contrastivismo induttivo", che sorvola sulle affinità interlinguistiche e si sofferma sulle differenze. Per esempio, a proposito delle combinazioni delle consonanti *c* e *g* con vocali velari e palatali, Colarossi dice che «cuando la *c* se halla delante de la vocales *a, o, u*, se pronuncia como en español. Delante de *e* e *i* se pronuncia *che, chi*. Para que se pronuncie *que, qui* es preciso colocar una *b* entre la *c* y las vocales *e, i*» (p. 10); oppure, per quanto riguarda la differenza di pronuncia fra consonante bilabiale e labiodentale, il cui esito fonico tende in spagnolo a sovrapporsi, che il suono della *v* «no debe confundirse [...] con el de la *b*, como hacen en muchas provincias de España» (p. 16)².

L'attenzione, sicuro riflesso dell'esperienza in aula, è posta poi sui problemi specifici nell'apprendimento dell'italiano da parte di un ispanofono, come nel caso della pronuncia problematica della *s*-impura:

Los españoles deben procurar dar a la *s impura* un sonido que no tenga analogía fonética alguna con la sílaba *es*, evitando, por ejemplo, el decir *escena* por *scena*; *esciogliere* per *sciogliere*. Hay que fijar bien la atención en la importancia de la *s impura*, pues, como se observará al hablar de los artículos, los nombres masculinos que empiezan por *s impura* exigen un artículo diferente de los que comienzan por otra consonante, como *lo estudiante*, el estudiante; *el calamaio*, el tintero (p. 16).

A proposito dell'accento grafico, dopo aver spiegato la differenza fra acuto, grave e circonflesso e le norme generali d'uso, Colarossi avverte il lettore dell'impiego nella sua grammatica anche dell'accento nelle parole sdrucchiole (grave, tranne nel caso delle *e* e delle *o* chiuse)³, espediente didattico non nuovo nei manuali di italiano per stranieri.

Dopo la descrizione dell'uso dell'accento grafico, dell'apostrofo, della divisione in sillabe, di sincope, troncamento, consonanti doppie e punteggiatura, si passa ad una serie di esercizi di lettura con testi che vogliono essere anche veicolo di informazioni sull'Italia, per quanto molte descrizioni siano abbastanza oleografiche e si faccia ricorso ad una lingua aulica e classicheggiante. Un esempio:

² La sovrapposizione nell'esito fonico di queste due consonanti è uno dei cambi più rilevanti nell'assestamento dello spagnolo a cavallo fra i secoli XVI e XVII e ha origine nell'area della Castilla la Vieja (Cano Aguilar, 1988: 237-238). Va anche sottolineato che in catalano non si produce in generale tale sovrapposizione, e forse è anche da interpretare in questo senso la valutazione relativa alla differenziazione di tipo diatopico a cui fa riferimento Colarossi.

³ «Generalmente, en italiano no se acentúan las palabras esdrújulas; pero nosotros lo haremos en esta gramática para que el alumno no contraiga defectos de pronunciación. Acentuaremos dichos vocablos poniendo el acento grave sobre *a, i, u*, que tienen un sonido solo, y sobre *e, o*, abiertas; podremos el acento agudo sobre *e, o*, cerradas» (p. 20).

Napoli, la più popolata città d'Italia, è posta nella parte più interna del golfo omonimo. Qui il cielo fa sfoggio del suo azzurro più puro, e il mare cèrulo nei giorni belli, respira lieve, lambendo carezzevole la città rumorosa, abitata da un pòpolo che sa viver lieto, che ha il riso copioso e sincero, il volto espressivo, i gesti graziosi, che coglie il lato còmico delle cose e lo bersaglia con lazzi e frizzi (pp. 34-35).

I testi – che riguardano la lingua italiana, la geografia e le principali città d'Italia – sono accompagnati dalla traduzione interlineare e anche una sorta di trascrizione in spagnolo, tecnica usata in molti manuali per l'insegnamento delle lingue straniere, prima dell'introduzione degli alfabeti fonetici:

Nápoli, la piú popolata chittà ditália, è posta nel-la parte piú interna del golfo omònimo. Cuivi il chielo fa sfoyo del suo adsurro piú puro, e il mare chèrulo nei yorni bel-li, respira liéve, lambendo caretsévole la chittà rumorosa, abitata da un pòpolo que sa viver lieto, que a il riso copioso e sinchèro, il volto espressivo, y yesti gratsiosi, que còlle il lato còmico del-le cose e lo bersalla con latsi e fritsi (*Ibid.*).

Nella seconda parte del testo, che ne rappresenta il corpo centrale, c'è un'alternanza di “lezioni oggettive” (un breve testo con relativi esercizi di comprensione) seguite da lezioni grammaticali con esercizi di tipo strutturale. Questa, a mo' d'esempio, la struttura iniziale, poi ripresa e adattata in tutto il volume:

- 1) Testo: *Il corpo umano - El cuerpo humano*
- 2) Esercizio di comprensione: *Domande-Preguntas*
- 3) Verbi: *Presente indicativo* (essere/avere/verbi regolari e irregolari contenuti nel testo)
- 4) Grammatica: *Género del nombre*
- 5) Esercizi (2): Cambio di genere di parole isolate dal maschile al femminile e viceversa.

Le lezioni di cose consistono nella presentazione di un testo (in questo caso con traduzione interlineare) concepito anche per l'assimilazione di una famiglia lessicale legata alla realtà del discente, in questo caso *il corpo umano*, cui si aggiungono in seguito *la città, la campagna, l'abbigliamento, la scuola, gli animali, il teatro, la mensa e il tempo*. Come indica lo stesso autore «después de haber leido varias veces una lección objetiva, el alumno responderá a las preguntas que se hallan al pie de la misma» (n. 1, p. 49). Un esempio:

La mensa-la mesa

Quando abbiamo appetito, ci mettiamo a tåvola. Generalmente si mangia tre volte al giorno: facciamo colazione alle nove, pranziamo alle dódici e ceniamo alle diciannove. Il cameriere apparecchia la tåvola mettèndoci sopra la tovaglia, i piatti, le posate, le bottiglie [...]

Domande-Preguntas

Che facciamo quando abbiamo appetito? Quante volte al giorno si mangia?
Che fa il cameriere? [...] (pp. 103-104).

Le lezioni oggettive sono, nella seconda metà del volume, sostituite da dialoghetti bilingui che riproducono ipotetiche “situazioni comunicative” (*Il saluto, In un negozio, In una barberia, Con un calzolaio, In una sartoria, In un tramvai, Alla stazione, In treno, Alla posta,*

Al telegrafo, In un caffè), e in cui si ricorre ad una lingua più agile e verosimile rispetto ai modelli dialogici tradizionali, spesso fortemente legati ad una lingua di ascendenza letteraria. Un esempio tratto dal dialogo *In un caffè/en un café* (ometto la traduzione in spagnolo):

- *Cameriere, portàtemi un caffè*
- *Súbito, signore.*
- *Portàtemi pure un giornale*
- *Che giornale desiderate?*
- *Un giornale di Roma, che abbia un buon servizio d'informazione [...]*
- *Volete un po' di rum nel caffè?*
- *No grazie; lo bevo di schietto, Avete sigari d'Avana?*
- *Sicuro, e di buoni*
- *Portàtemene, dunque [...]* (p. 209)

Le lezioni oggettive e i dialoghi si alternano alle tipiche unità teoriche con esercizi strutturali. La descrizione grammaticale (che ha un secondo livello di approfondimento nelle note a piè di pagine), è abbastanza minuziosa e soprattutto tiene presente la lingua materna dei discenti, sottolineando, come abbiamo già visto per la grafia e la pronuncia, le dissimmetrie fra le due lingue, anche dal punto di vista pragmatico. Per esempio, a proposito delle parti del giorno e le rispettive denominazioni, si dice che «la tarde española corresponde al *pomeriggio* italiano; pero los italianos para saludar no dicen nunca *buon pomeriggio*, sino *buona sera* desde la cuatro o las cinco de la tarde, hasta las nueve o las diez de la noche. Solo a éstas horas se decide a decir *buona notte*» (n. 1, p. 101). Nella seconda parte del volume (parallelamente all'introduzione dei dialoghi), viene dedicato uno spazio pressoché esclusivo alle coniugazioni verbali, e poi ad elenchi con avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni, e gli esercizi si risolvono in traduzioni dirette ed inverse di frasette slegate fra di loro e da riferimenti alla realtà. Sembra quasi che le buone intenzioni dell'autore di rifarsi a soluzioni più innovative, scivolino verso il classico manuale ottocentesco basato su grammatica e traduzione. Questa sorta di inerzia è visibile anche nelle altre sezioni che completano la grammatica, vale a dire il breve dizionarietto ausiliare spagnolo-italiano, l'antologia letteraria ed i modelli di lettere familiari e commerciali, presenti in moltissimi manuali per l'insegnamento delle lingue straniere. È anche significativo il privilegio concesso ai poeti (20)⁴ sui prosatori (5)⁵ e la scelta dei testi stessi, che sembrano anch'essi ricondurre passivamente la grammatica su binari tradizionali.

⁴ Dante, Petrarca, Tasso, Chiabrera, Parini, Alfieri, Monti, Foscolo, Leopardi, Alardi, Carducci, Guerrini, Panzacchi, Pascoli, De Amicis, Marradi, D'Annunzio. Fra gli autori Colarossi inserisce immodestamente anche sé stesso, con sei poemi (*Canneto, A mio padre, Sopra l'effigie di una bellezza indiana, Barcellona di Spagna, Il Capolavoro, Da un poemetto intitolato 'Pei cieli'*) contenuti nel suo volume *I canti dello sdegno. Poesie a ritmo continuo*, Imp. Ruiz Romero, Barcelona, 1915.

⁵ Gozzi, Giusti, Leopardi e Monti.

2.2. *L'Italiano e lo Spagnuolo* [GRAsp]

TITOLO	<i>L'italiano e lo Spagnuolo</i> [Metodo Genzardi]
SOTTOTITOLO	<i>Grammatica teorico-pratica ad uso degli Italiani per imparare lo Spagnuolo. Con pronunzia figurata, dialoghi, chiave de' temi e vocabolario, compilata da Benedetto Colarossi, professore in Barcellona</i>
EDITORE	Ditta G.B. Paravia e comp.
CITTÀ	Torino-Roma- Milano-Firenze-Napoli
ANNO	1907
RIEDIZIONI	1928 (Paravia)-1932 (Paravia)-1941 (Paravia)
LINGUA	Italiano
TIPOLOGIA	Grammatica spagnola per italofoeni
N° PAGINE	230
STRUTTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Avvertenza PRIMA PARTE <ul style="list-style-type: none"> - Regole di grafia e pronuncia (pp. 1-10) SECONDA PARTE <ul style="list-style-type: none"> - 57 blocchi di frasi con note grammaticali ed esercizi di traduzione (pp. 11-136) - Esercizi di lettura (antologia letteraria) (pp. 137-147) PARTE TERZA <ul style="list-style-type: none"> - Dialoghi (pp. 148-176) - Chiavi esercizi (pp. 176-204) - Vocabolario italiano-spagnolo (pp. 205-225) - Nomi di nazioni, regioni, città (pp. 226-227) - Nomi propri maschili e femminili (pp. 226-227) - Indice (pp. 229-230)

Si tratta in qualche modo del “rovescio” di GRAit, quindi di una grammatica dello spagnolo per italiani, pubblicata (e poi riedita) in Italia. Come specifica lo stesso editore, è un adattamento del metodo Genzardi⁶:

A completare la serie delle nostre Grammatiche teorico-pratiche compilate secondo l'ottimo metodo del Genzardi, offriamo agli Italiani questo nostro lavoro del Chiarissimo Prof. BENEDETTO COLAROSSO, patriota italiano che da molti anni insegna in Ispagna ed è uno dei migliori conoscitori della schietta parlata spagnuola (*Avvertenza*).

Anche in questo caso è piuttosto dettagliata la parte introduttiva su grafia e pronuncia, che non riporta nessun esercizio di lettura ma rispecchia la stessa

⁶ Il metodo Genzardi fu adattato a diverse lingue e destinatari: oltre alla versione di Colarossi, sono in circolazione diverse edizioni e riedizioni di *L'italiano e l'Inglese*, *L'italiano e il Tedesco*, *L'italiano e il Francese*, cioè grammatiche di inglese, francese e tedesco per italofoeni. Nicola Genzardi è anche autore di altri strumenti di italiano per stranieri come *Le Francois et l'italien*, *Deutsch und Italienisch*, oppure *The English tourist in Italy* e *The American Tourist in Italy*, tutti editi da Paravia.

impostazione di GRAit, con gli esempi disposti su tre linee (testo, traduzione interlineare e pronuncia figurata) e lo stesso impianto contrastivo. Si tiene conto quindi dei problemi specifici dei discenti italiani, con l'aggiunta in nota di indicazioni articolatorie, come per esempio nel caso della pronuncia della consonante *c*, che si invita a pronunciare «blesamente, mettendo al punta della lingua fra gli incisivi» (n. 1, p. 1). Queste indicazioni sulla resa fisica del suono a volte sono ulteriormente precisate, tecnica non di certo nuova, con il ricorso all'esempio di altre lingue. Un esempio, sulla fricativa velare sorda nella sequenza grafica *g + e, i*:

Alcuni grammatici dicono che la *g* innanzi ad *e, i*, si pronunzia come il *ch* tedesco, o come un'*b* fortemente aspirata. C'è anche chi crede che espettorando si ottenga il suono più prossimo al vero; e forse dice bene, se l'alunno si limita ad un leggerissimo tentativo di espettorazione, il cui rumore non superi quello che produce il respiro di una persona ansante (n. 1, p. 4).

Se la descrizione articolatoria o il parallelo interlinguistico non sono sufficienti si rimanda, come di consueto, all'esempio dei nativi o dell'insegnante, come per i suoni dissimmetrici: per esempio, della resa della fricativa interdentale sorda nella sequenza *c + e, i*, «alcuni dicono che suona come il *th* inglese; altri che si avvicina alla *ç* italiana; ma la pronunzia vera di questa lettera [...] si deve apprendere dalla viva voce del maestro, o dai Castigliani» (n. 1, p. 3).

Il testo è suddiviso in sezioni dedicate ognuna a un argomento grammaticale, ma tutte le regole e le osservazioni sono in nota. In apertura si elencano forme linguistiche base (in due colonne ed in entrambe le lingue) propedeutiche alla comprensione di una serie di frasette con variazioni meccaniche della sequenza linguistica da assimilare, quasi un'anticipazione dei *pattern drills* di matrice strutturalistica. Seguono un numero variabile di attività organizzate sempre secondo lo stesso schema: nuovi elementi da assimilare disposti su due colonne più una sequenza di brevi frasi con variazioni sul tema, in italiano e in spagnolo, utilizzabili come esercizi di traduzione diretta ed inversa. Vediamo un esempio della prima sezione, dedicata a *Generi dell'articolo e del nome* (pp. 11-19):

1. Doppia colonna italiano/spagnolo con le prime persone dell'indicativo del verbo *avere/ tener* (io ho/*yo tengo*, tu hai/*tu tienes*, egli ha/*el tiene*, essa ha/*ella tiene*) e una serie di sostantivi maschili e femminili accompagnati dall'articolo (il maestro/*el maestro*, la maestra/*la maestra*, il ventaglio/*el abanico*, la penna/*la pluma*, il libro/*el libro*, il rubino/*el rubí*, il cinturone/*el biricú*, il soldato/*el soldado*, il pettine/*el peine* [...]).
2. Elenco di frasette utilizzabili per la memorizzazione della struttura spagnola *tener + sustantivo*, per l'assimilazione progressiva del genere maschile e femminile e (anche se non ci sono indicazioni esplicite) come possibili esercizi di lettura e di traduzione diretta: *El maestro tiene el abanico. La maestra tiene la pluma. Yo tengo el peine. El soldado tiene el biricú. Ella tiene el libro. El maestro tiene la pluma y el peine* [...].
3. Sette sottosezioni che ripetono lo stesso schema: nuovi elementi linguistici incolonnati e tradotti in spagnolo (in questo caso le forme restanti dell'indicativo, i pronomi personali, e la realizzazione negativa e interrogativa di *tener*) seguiti da due gruppi di frasette, il primo in italiano ed il secondo in spagnolo, per traduzione inversa e diretta rispettivamente (*Chi ha il ventaglio? La madre ha il ventaglio ed il padre l'orologio. Chi ha la penna? Essi hanno la penna ed il libro* [...] / *¿Tienes tú el clavel? Yo lo tengo. ¿Tiene ella una sombrilla? Ella la tiene* [...])

Questo schema è seguito in tutto il volume, che è diviso in due parti che possono anche essere affrontate indipendentemente: da un lato il testo principale, dedicato al contatto diretto con la lingua (per quanto si tratti, come abbiamo visto negli esempi, di un contesto linguistico artificiale e lontano dalla realtà comunicativa), dall'altro il ricco apparato di note che, unite fra loro, costituiscono la parte teorica e normativa, che riflette senza dubbio una solida conoscenza non solo della lingua, ma anche dei referenti extralinguistici della cultura spagnola. La grammatica dello spagnolo viene descritta in modo abbastanza completo, anche in questo caso (come in GRAit) con uno spazio preponderante dedicato alle forme verbali e con un'attenzione agli usi dissimmetrici fra le due lingue. Quest'ultimo aspetto rende più dinamico uno schema teorico che segue passivamente la tradizione grammaticale, ricorrendo addirittura a una terminologia metalinguistica ormai quasi del tutto abbandonata come, per citare un esempio, ai casi delle declinazioni latine: Nom. *il maestro/el maestro* - Gen. *del maestro/ del maestro* - Dat. *al maestro/ al ó para el maestro*, ecc. (p. 7).

Pochi gli esempi letterari, prosastici (José Francisco de la Isla, Fernán Caballero, Pardo Bazán, Pérez Galdós) e poetici (Campoamor), concepiti come esercizi di lettura. Vengono invece riportati nella terza parte ben 25 dialoghi bilingui, corrispondenti ad altrettante "situazioni comunicative"⁷, cui segue un repertorio abbastanza completo di termini gastronomici disposti in un piccolo dizionarietto tematico bilingue⁸. Per quanto gli argomenti trattati nei dialoghi sembrino rinnovati rispetto al formato presente da secoli nei manuali per stranieri⁹, si tratta (a differenza di GRAit) di modelli che inglobano diverse possibili varianti, il che li rende poco verosimili. Il dialogo intitolato *In un caffè/en un café*, presente con lo stesso titolo anche in GRAit (cfr. *supra*, 2.1.), è qui risolto in modo del tutto diverso, con l'annullamento dell'effetto mimetico a favore di una sorta di presentazione di varianti ad accumulo:

- *Cameriere! Del caffè col latte, pane e burro; ma fate presto. Portateci del prosciutto, una bottiglia di buon vino bianco e delle ostriche. Datemi una salvietta, vi prego.*
- *Eccola.*
- *Datemi una tazza di cioccolata e portate del tè e del latte per queste signore. Cameriere! Della birra. Questa birra non è buona, la trovo acidissima. Datemi della carta da lettere e delle buste, devo scrivere due lettere [...] (pp. 151-152)*

In chiusura il dizionarietto bilingue, aggiunto da Colarossi rispetto al modello del metodo Genzardi¹⁰, con la nuda traduzione in spagnolo dei lemmi italiani, a differenza di quello contenuto in GRAit, in cui nelle glosse si inseriscono anche le sigle relative alle categorie grammaticali delle parole italiane.

⁷ *Fra signore e signora, Complimenti, Delle ore, Da una tabaccaio, In un caffè, In un tram, All'albergo (2), In una cartoleria, In una oreficeria, Del tempo, All'ufficio della posta (2), All'ufficio del telegrafo, Per prendere un appartamento in affitto, In ferrovia (2), Viaggio per mare, La dogana, Da un parrucchiere, da un orologiaio, Con un cocchiere, Da un sarto, Da un calzolaio, Con un medico.*

⁸ *Antipasto, Minestre, Del manzo, Del vitello, Del castrato, Cacciagione e pollame, Delle uova, Pesci, Dei legumi, Legumi preparati con aceto, Della frutta, Degli alberi fruttiferi, Conserve, Vini, birra, liquori.*

⁹ L'archetipo in questo senso risale, come noto, a Veneroni, che nella seconda edizione del *Maître Italien* (1681) inserisce appunto i dialoghi, dando inizio ad una tradizione. Nell'ambito dell'insegnamento dello spagnolo ad italofoni, il modello più diretto sono i *Dialogos apazibles* (1626) di Lorenzo Franciosini, autore della fortunatissima *Grammatica spagnuola ed italiana* (1624), riedita e riadattata in moltissime occasioni.

¹⁰ Nell'*Avvertenza* iniziale dell'editore si dice, a proposito degli interventi di Colarossi sul modello di Genzardi, che «ha avuto cura di condensarvi quanta materia è necessaria al facile apprendimento dell'idioma castigliano, migliorando anzi le lezioni pratiche proposte dal Genzardi; notevole soprattutto – per la sua grande utilità – l'aggiunta del Dizionario Italiano-Spagnuolo».

2.3. Metodo Colarossi [METit]

TITOLO	<i>Metodo Colarossi per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri</i>
SOTTOTITOLO	<i>Con questo metodo il professore non ha bisogno di conoscere l'idioma dell'alunno e se lo conosce non deve usarlo</i>
EDITORE	Stamperia e litografia di Suarez e Mas, Via Università, 34
CITTÀ	Barcelona
ANNO	1903
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Italiano
TIPOLOGIA	Metodo di italiano per stranieri
N° PAGINE	176
STRUTTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicatoria "Agli egregi insegnanti" (p. 3) - Preparazione alla lettura (pp. 3-8) - 15 Lezioni teorico-pratiche (pp. 11-57) - Coniugazioni dei verbi (pp. 58-111) - Preposizioni, avverbi, congiunzioni, interiezioni (pp. 112-127) - Esempi di lezioni di cose (pp. 128-136) - Esempi di lettere familiari e commerciali (pp. 138-153) - Sunto storico della letteratura italiana (Fornaciari) (pp. 154-170) - Notizie sull'Italia (pp. 171-174) - Ode barbara di Giosuè Carducci a Roma (pp. 175-176) - Indice (pp. 177-179)

Forse anche per entrare in un mercato ricco di metodi per l'insegnamento delle lingue straniere (Otto, Ollendorff, Ahn, Berlitz, ecc.) Colarossi dà il suo nome a quella che si suppone sia la proposta glottodidattica più personale¹¹. Un testo che, in questo caso, prescinde dalla lingua dei destinatari e, secondo le intenzioni dell'autore, ha la novità di essere «nel tempo stesso manuale di conversazione e grammatica, pratica e teoria» (p. 3). La prima nota¹² descrive in modo succinto articolazione e finalità didattiche, incentrate su questi tre punti fondamentali:

1. Si affronteranno in due fasi separate, successive e complementari, la pratica, che occupa il corpo centrale del volume, e la teoria, riportata nelle note (come in GRAsp).

¹¹ Il testo è preceduto da un N.B. in cui si dice «Per la compilazione di questo metodo mi son servito dell'ottima grammatica di Leopoldo Rodinò, ampliata e modificata dal figlio Carlo, non che della preziosa grammaticetta di D. Filippo Droghi [sic] e Costantino Rodella». I testi in questione sono la *Grammatica novissima della lingua italiana* (1858) di Leopoldo Rodinò e la *Nuova grammaticetta italiana proposta alle classi elementari superiori* (1874) di Filippo Drocchi e Costantino Rodella.

¹² «Questo metodo dev'essere studiato in due volte: nella prima si terrà conto delle sole lezioni pratiche; nella seconda si ripeteranno le lezioni pratiche e si impareranno a memoria le regole. La lettura sarà insegnata per imitazione, e le parole lette saranno scritte sotto dettato. Si avrà cura di mostrare all'alunno gli oggetti indicati dalle parole, e di non passare alla lezione seguente se la precedente non è stata bene appresa» (n. 1, p.5).

2. Non avendo i destinatari una fisionomia definita, e quindi non potendo ricorrere alla pronuncia figurata, si presterà attenzione, in particolare nella fase di assimilazione di grafia e pronuncia (qui definita *Preparazione alla lettura*), all'imitazione del maestro, che in nessun momento può ricorrere alla lingua dei destinatari.
3. Si cercherà di vincolare il più possibile la lingua alla realtà, trasmettendo informazioni linguistiche e lessicali attraverso l'indicazione reale e fisica (o semmai attraverso riproduzioni grafiche) degli oggetti e dei significati.

Come abbiamo visto in GRAsp, ogni lezione è dedicata ad un argomento grammaticale, e si inizia con il contatto diretto con la lingua, attraverso ripetizioni e variazioni di unità linguistiche da mettere in pratica, nella maggior parte dei casi, attraverso la dinamica domanda-risposta. Vediamo come esempio (stabilendo anche le eventuali differenze rispetto a GRAit) la prima lezione, che è dedicata al *Genere e numero dei nomi* e all'*Uso degli articoli*. Si comincia con una serie di parole con l'articolo corrispondente, ma naturalmente in questo caso senza la corrispondenza in spagnolo: *il sarto, la sarta; lo scalpellino, gli scalpellini, un sarto, uno scalpellino, una sarta* [...] (p. 11). Segue una batteria di domande-risposte che il docente (la cui presenza è imprescindibile)¹³ utilizzerà, anche con l'ausilio di una serie di illustrazioni, per un'interazione reale con il discente, oppure semplicemente come esercizio di lettura e comprensione: *Chi è? È il sarto? – Chi sono? Sono i sarti, le sarte* [...]. *È costui il sarto? – Sissignore, è il sarto – Sono costoro i sarti? – Sissignore, sono i sarti* [...] (p. 11). Ogni lezione è poi completata con esercizi strutturali di completamento o modificazione, temi da sviluppare come verifica di comprensione testuale (per esempio: *Parlatemi del sistema monetario italiano*, p. 34), ma anche attività in cui si riporta una famiglia lessicale (il corpo umano, i capi di abbigliamento, ecc.) da utilizzare, come *Conversazione, lettura e dettatura*.

Rispetto a GRAit e GRAsp, che trattano in modo esaustivo la grammatica di italiano e spagnolo rispettivamente, in questo caso le norme grammaticali (che, come abbiamo visto, solo riunite in note e avvertenze esterne al testo principale) sono più sintetiche, e sono integrate con esempi di *Lezioni di cose* simili a quelle già viste in GRAit. Ogni campo semantico viene trattato¹⁴ in un formato a metà strada fra la breve definizione di un'enciclopedia scolastica e la glossa di un dizionario d'uso, con definizioni, contestualizzazioni, collocazioni, alterazioni e fraseologia. Per esempio, la lezione dedicata alla *casa*, dice:

La casa

Edificio da abitare. Vi si entra per la porta, La casa si divide in piani, e questi in parecchie stanze [...] – *Sala da pranzo, da ballo, anticamera, sala di ricevimento, camera da letto, cucina, studio* [...] Va a casa del diavolo vuol dire va all'inferno [...] *Essere di casa vuol dire essere familiare* [...] *Donna di casa* dicesi di donna casalinga [...]. *Casa mia, casa mia, benché picciola tu sia, tu mi sembri un'abazia.*

¹³ Interessanti a questo proposito le avvertenze dedicate al docente, con indicazioni pratiche su come gestire ed organizzare le lezioni in classe, in cui si vede la volontà andare al di là di uno studio esclusivamente teorico e mnemonico di avvicinare l'insegnamento linguistico alla realtà e all'esperienza tangibile. Ad esempio: «Faremo comprendere il significato degli oggetti per mezzo di gesti, contrasti, derivazioni, come – Questo calamaio è *rotondo* (facendo con ambo le mani un gesto simile a quello che si farebbe strisciandole attorno a una palla) [...]» (p. 16, n.1); oppure: «Che cos'è? È la lira. La lira è *sonora* (facendo sonare la lira con un altro metallo) [...] È sonoro il legno?, ecc. È sonoro il ferro, il rame, il bronzo? Che cos'è? È la rosa. La rosa è (odorando), *odorosa* (l'aggettivo si pronuncia dopo aver odorato). È odorosa la rosa, il garofano, la viola?» (p.18).

¹⁴ *La casa, il teatro, la città, il pane, il pero e la pera, il cavallo.*

Questo proverbio vuol dire che in casa propria, benché piccola e povera, si sta più volentieri che in quella grande e ricca d'altrui [...]. Le parole *casaccia*, *casale*, *casalingo*, *casamento*, *casata*, *casato* derivano da casa (pp. 128-129).

Segue un esercizio di comprensione, in questo caso con domande come:

Che cosa è la casa?, Come si divide? [...] Che significano le espressioni *va a casa del diavolo*, *fare una casa del diavolo*, *essere di casa*, *metter su casa* [...]. Spiega i proverbi della lezione sulla casa. Quali parole derivano da *casa*? [...] (p. 129).

A questa parte, che riflette tendenze glottodidattiche più innovative, seguono invece i classici esempi epistolografici (alcuni d'autore, come è il caso Algarotti, Metastasio, Caro, ecc.) e poi un *Sunto storico della letteratura italiana*¹⁵ con brevi schede bibliografiche di alcuni dei nostri classici (da Dante a Manzoni)¹⁶ e alcune informazioni quasi da guida turistica su popolazione, città, risorse ed industria.

2.4. *Gli adattamenti del metodo Doppelheim*¹⁷

Colarossi è anche autore dell'adattamento della trilogia del metodo di Max Doppelheim per l'insegnamento delle lingue straniere ad ispanofoni: un metodo illustrato per l'infanzia, una sua versione per adulti (senza illustrazioni e concepito per lo studio autonomo) ed una grammatica. Il metodo Doppelheim è stato un "contenitore" adattato a francese, inglese, tedesco e italiano, con moltissime edizioni e, a giudicare dagli esemplari presenti nelle biblioteche e nelle librerie antiquarie, una considerevole circolazione¹⁸. Per quanto non si tratti di un metodo originale di Colarossi, va tenuto presente che il suo intervento non è stato naturalmente secondario, richiedendo un profondo adattamento del modello alle caratteristiche linguistiche e strutturali dell'italiano, ma anche, come vedremo in particolare nella scelta dei testi, alla realtà culturale dell'Italia.

¹⁵ Tratto dal *Disegno storico della letteratura italiana* (1874) di Raffaello Fornaciari.

¹⁶ Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Parini, Goldoni, Alfieri, Monti, Foscolo, Leopardi, Manzoni, più un elenco dei "minori".

¹⁷ In ognuno dei tre volumi è riportata l'autorizzazione a Colarossi da parte di Doppelheim: «Sr. D. Benedetto Colarossi/Muy distinguido señor mío y colega: He recibido la atenta carta de V. en que me pide autorización para adoptar mi método en la enseñanza de la lengua italiana á los españoles. No tengo inconveniente alguno en acceder á su petición, que considero muy honrosa para mí./ Sirva la presente carta como documento justificativo de mi autorización y como afectuoso testimonio de amistad hacia usted./ Su aff.º Dr. Doppelheim». Palau y Dulcet (1948-1977: tomo 4, s.n.) riporta il seguente dato, di cui non ho peraltro trovato conferma: «Doppelheim, (Dr.): Seudónimo de Vizueta [sic] y Picón (Pelayo)» Il riferimento è a Pelayo Vizeute y Picón (1872-1933), autore di una grammatica dell'arabo (*Lecciones de árabe marroquí*, 1911), caporedattore di un *Diccionario tecnológico hispano americano* (1930) e di varie traduzioni in spagnolo di opere in tedesco.

¹⁸ Oltre della trilogia in questione, Doppelheim è anche autore di una serie di volumetti più volte riediti dal titolo *¿Quiere usted hablar...? (francés, inglés, alemán, italiano)*, de *El intérprete del español en Inglaterra. Auxiliar indispensable para hablar inglés*, di traduzioni in spagnolo di Rousseau (*Contrato social*, riedito in moltissime occasioni), e di Cesare Beccaria (*Del delitto y de la pena*, 1905), e di un volumetto dal titolo *Higiene y educación de los niños* (1908).

2.4.1. *El italiano al alcance de los niños* [DOP1]¹⁹

TITOLO	<i>Los idiomas al alcance de los niños: el italiano</i> [Metodo Doppelheim]
SOTTOTITOLO	<i>Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabulario italiano-español. Con más 600 grabados que representan las cosa más usuales de la vida, con sus nombres en italiano y en español, y la pronunciación figurada.</i>
EDITORE	Casa Editorial Sopena, Calle de Valencia 275 y 277
CITTÀ	Barcellona
ANNO	s.d. [1905?]
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Spagnolo
TIPOLOGIA	Metodo di italiano illustrato per bambini ispanofoni
N° PAGINE	133
STRUTTURA	-Autorizzazione autore (p. 4) - Introduzione esplicativa metodo (pp. 5-8) PRIMA PARTE - Osservazioni su pronuncia figurata, alfabeto, esercizi lettura (pp. 9-12) - 12 lezioni pratiche con annotazioni metalinguistiche (pp. 13-47) SECONDA PARTE - Illustrazioni (pp. 48-72) PARTE TERZA - Racconti (pp. 73-105) - Vocabolario italiano-spagnolo (pp. 107-130) - Indice illustrazioni (pp. 131-133)

Colarossi cita all'inizio le parole di Doppelheim a proposito dell'articolazione e la finalità del metodo, che riassumo a continuazione:

1. La grammatica «embota la tierna inteligencia de los niños más que la aviva y la desenvuelve» (p. 5), è quindi un ostacolo per l'assimilazione linguistica.
2. L'obiettivo principale è l'uso orale della lingua, riveste pertanto un'importanza centrale la pronuncia figurata negli esercizi di lettura, nei testi, e nelle didascalie delle illustrazioni.
3. È necessario stimolare l'attenzione dei fanciulli attraverso la scelta di racconti brevi e semplici, che siano utili e contengano possibilmente insegnamenti morali.
4. La prima frase del racconto costituirà il materiale linguistico sul quale lavorare. Si "disordineranno" le parole che la costituiscono e si disporranno in tre colonne con

¹⁹ Se, come abbiamo visto parlando della cronologia dei testi (cfr. *supra*, 2. I Testi) esiste in LEZco un riferimento al 1905 come data di pubblicazione della trilogia, Colarossi ci indica qua che DOP1 è la prima delle tre opere che compose, seguita da DOP2 e DOP3: «Con arreglo al método Doppelheim, escribiré también la segunda parte de esta obra, que se titulará *El italiano sin maestro*, y la tercera, que llevará por título *Gramática italiana*» (DOP1, p. 8).

pronuncia figurata e traduzione. Nella fase successiva si ricostruirà l'ordine corretto della frase, cui seguirà un esercizio di comprensione, nel quale si introdurranno (in corsivo) parole nuove.

5. I chiarimenti metalinguistici, comunque secondari, saranno in nota.
6. L'assimilazione lessicale si produrrà in particolare attraverso le illustrazioni.

La prima lezione (pp. 13-14) ha dunque, in base a questi principi, la seguente struttura, poi ripetuta, nelle 11 lezioni successive:

1. *Vocablos*: parole in ordine sparso, che corrispondono alla prima frase del racconto: *Sa/ Esterina/ Sa/ i consigli/ mettere/ dei suoi/ in/ pratica/ genitori/ maestra/ e della sua/ pure/ come/ le massime/ che/ trova/ libro/ lettura/ nel suo.*
2. *Primer grado de composición*: ricostruzione della frase *Esterina sa mettere in pratica i consigli dei suoi genitori e della sua maestra come pure le massime che trova nel suo libro di lettura.*
3. *Segundo grado de composición*: traduzione della frase e pronuncia figurata.
4. Esercizio di comprensione, con l'aggiunta di nuovi elementi: *Quali consigli sa mettere in pratica Esterina? I consigli dei suoi genitori, ecc.*²⁰.
5. Famiglia lessicale, qui il corpo umano (nelle lezioni successive l'abbigliamento, la casa, i giorni della settimana, i mesi, i numeri, ecc.) con traduzione e pronuncia figurata.
6. Inserimento di eventuali avvertenze, in questo caso una sull'uso dissimmetrico di punto interrogativo ed esclamativo e una su nome e articolo.

Il maggior interesse, estetico oltre che metodologico, del volume, risiede senza dubbio nel ricco repertorio di illustrazioni (600) che riguardano le parti del corpo, l'abbigliamento, gli alimenti, i mestieri, gli animali, le piante, i giochi, gli oggetti e gli strumenti di uso più comune. Sono concepite, come specifica lo stesso ideatore del metodo, come uno spazio ludico, un ausilio mnemotecnico capace di sviluppare la curiosità del discente senza obblighi né obiettivi prestabiliti:

La vista de los objetos impulsa al niño, por natural curiosidad, a investigar lo que aquéllos son y cómo son [...]. Los dibujos constituyen para el niño una distracción verdaderamente encantadora [...]. ¿Aconsejaremos reglas para aprender tan sencillo vocabulario? No: al imaginar este método gráfico he pensado que los niños rechazan instintivamente toda disciplina, y que, por esta razón, se los debe dejar en libertad absoluta para recorrer esta segunda parte desde el principio al fin. ¿Cuál será el resultado? Que el niño aprenderá primeramente todas aquellas palabras cuyas imágenes le sean más atractivas; y que la fuerza de la repetición espontánea de dichas voces le hará ir aprendiendo las demás; pues es indudable que siempre irá buscando los dibujos preferidos, y en esta labor tiene que hallarse, forzosamente, con muchos otros términos del vocabulario, que aprenderá inconscientemente (p. 48).

²⁰ La storia di Esterina continua nelle cinque lezioni successive, fino a conformare una sorta di apologo che viene poi riportato in modo completo una *Recapitulación*, così come succede nelle ultime sei lezioni, che compongono un testo riguardante la ricerca del mestiere più bello (che risulterà essere quello del contadino).

La terza parte contiene l'abituale dizionarietto (in questo caso solo la versione italiano-spagnolo), e soprattutto una serie di racconti, anch'essi con traduzione interlineare, interessanti soprattutto per le loro implicazioni metalinguistiche. Nel primo, intitolato *Come Giovannino si accorse che non sapeva l'italiano* il protagonista, durante un viaggio in Italia, è vittima di una serie di comici qui pro quo linguistici basati sulle false affinità lessicali, che la glottodidattica successiva definirà "falsi amici": fin dal suo arrivo in albergo scopre infatti nelle sue interazioni linguistiche le dissimmetrie di significato di parole come *caldo, piano, salire, quarto, burro*, ecc. In un altro racconto, *Esterina fa conoscere a Giovannino le origini della lingua italiana*, una sorta di novella Beatrice presenta a Giovannino la figura di Dante, padre della lingua italiana. In un altro ancora, *Peripezie di un poliglotta*, il protagonista viene quasi portato sull'orlo della follia dal suo insaziabile desiderio di imparare nuove lingue.

2.4.2. *El italiano sin maestro* [DOP2]

TITOLO	<i>El italiano sin maestro</i> [Metodo Doppelheim]
SOTTOTITOLO	<i>Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabularios italiano-español y español-italiano. Método completo de la lengua italiana en quince lecciones</i>
EDITORE	Casa Editorial Sopena, Calle de Valencia 275 y 277
CITTÀ	Barcelona
ANNO	s.d. [1905?]
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Spagnolo
TIPOLOGIA	Metodo di italiano per ispanofoni
N° PAGINE	155
STRUTTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Autorizzazione autore (p.4) - Introduzione esplicativa metodo (pp. 5-7) - Osservazioni su pronuncia figurata, alfabeto, esercizi lettura (pp. 10-12) - 15 lezioni teorico-pratiche (pp. 13-110) - Vocabolarietto italiano-spagnolo/spagnolo italiano (pp. 113-155)

Nell'introduzione Doppelheim spiega che si tratta di una versione per adulti di DOP1, con l'eliminazione delle illustrazioni e un maggiore approfondimento nelle osservazioni grammaticali. Dopo le consuete indicazioni ortoepiche e i relativi esercizi di lettura, ogni lezione è strutturata come segue:

1. Un testo, accompagnato da pronuncia figurata, traduzione interlineare e corrispondenti note metalinguistiche, che è un aneddoto che vuole essere curioso o divertente, di solito relativo a qualche personaggio celebre del passato.
2. Lo stesso testo, questa volta accompagnato da traduzione a fronte e seguito da una nota in cui vengono forniti dati culturali o bio-bibliografici relativi al contenuto del testo o al personaggio che ne è protagonista. Si tratta cioè di un modo per trasmettere informazioni su grandi figure della letteratura e della cultura, in

particolare naturalmente italiane, come Raffaello, Michelangelo, Dante, Colombo, Cellini, Verdi, Paganini, Manzoni, Foscolo, Cavour, ecc.

3. Un dialogo bilingue che, anche in questo caso, è un canale di informazioni culturali o turistiche sull'Italia, ma anche il pretesto, attraverso le richieste di chiarimenti di un interlocutore all'altro, per una serie di riflessioni sulla lingua italiana. Un esempio:

- *Dimmi*, per favore: scrivendo ad un semplice mortale, voglio dire ad uno che non *esce* dalla volgare schiera, che titolo gli si dà?
- Basta premettere al nome la parola *signor*.
- Ma io ho visto che, *il più delle volte*, innanzi al nome si mettono due aggettivi, come *gentilissimo signor*, *egregio signor*, ecc..
- Sicuro: il primo di tali aggettivi serve *ad* esprimere il concetto che noi abbiamo o *fingiamo* di avere, della persona *a cui* scriviamo, mentre *signor* ha lo stesso valore del *don* spagnolo [...] (pp. 100-101).

Ho riportato il brano anche per far notare la presenza dei corsivi, che hanno la loro corrispondenza nella traduzione a fronte in spagnolo e che consentono una lettura trasversale dei dialoghi che possono in questo senso funzionare, come si dice nell'introduzione, anche come «una especie de vocabulario muy útil» (p. 5).

4. Una famiglia lessicale, non legata al contenuto del testo o del dialogo: le parti del corpo, l'abbigliamento, la casa, gli animali, i fiori e le piante, la musica, le professioni, i giochi, le macchine, le armi, ecc.

5. Due o tre *Pasatiempos*, brevi motti di spirito, barzellette o aneddoti, che nell'intenzione dell'autore vogliono rappresentare uno spazio ludico in sostituzione delle illustrazioni di DOP1:

Para atraer la atención de los niños he empleado, en la obra anterior, cuentecitos y dibujos [...]. En el presente libro sirven de fundamento y motivo de atracción la *anécdota* y el *chascarrillo*; es decir, lo curioso y lo cómico, que me parecen medios muy eficaces para retener la atención de los adultos (p. 6).

Al di là dell'effettiva comicità dei testi e soprattutto del fatto che molti di essi risulterebbero oggi politicamente scorretti per via di riferimenti di tipo sessista o razzista, va tenuto presente che, basandosi spesso su giochi di parole o doppi sensi che non funzionano in tutte le lingue, l'adattamento di Colarossi, a conferma di quanto detto in precedenza, è stato molto più capillare di quello che si potrebbe pensare.

2.4.3. *Nociones de gramática italiana* [DOP3]

TITOLO	<i>Nociones de gramática italiana</i> [Metodo Doppelheim]
SOTTOTITOLO	<i>Seguidas de una breve historia de la lengua italiana y de vocabularios italiano-español y español-italiano</i>
EDITORE	Casa Editorial Sopena, Calle de Valencia 275 y 277
CITTÀ	Barcelona

ANNO	s.d. [1905?]
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Spagnolo
TIPOLOGIA	Grammatica italiana per ispanofoni
N° PAGINE	203
STRUTTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Autorizzazione autore (p. 4) - Introduzione esplicitiva metodo (pp. 5-7) - Regole grafia e pronuncia figurata con esercizi di lettura (pp. 8-12) - 38 lezioni teoriche (pp. 13-148) - Origini e formazione lingua italiana [Fornaciari] (pp. 149-154) - Esercizi di traduzione diretta di testi letterari (pp. 155-159) - Dizionario italiano spagnolo/spagnolo italiano (pp. 163-205)

Ben diversa rispetto a DOP1 e DOP2, è la terza parte della trilogia, una grammatica normativa tradizionale, per quanto Doppelheim offra in parte una sua personale reinterpretazione della terminologia e degli schemi classificatori abituali, spesso usati nella manualistica per stranieri in modo abbastanza acritico. Ecco alcune sue affermazioni, riportate da Colarossi nell'introduzione:

Y en punto á denominaciones existe entre los gramáticos una confusión lamentable; aun los más pulcros caen en errores gravísimos do Analogía. La razón es que en esto, como en otras tantas cosas, se sigue la rutina, la cómoda rutina, la cual ahorra un poco de reflexión, indudablemente: pero hace que continuemos calificando de *determinados é indeterminados*, ó *indefinidos*, los artículos y adjetivos cuya denominación correcta es *determinativos é indeterminativos*. ¿Acaso *lo que no determina ó no define*, y precisamente por *no determinar ni definir*, puede llamarse *indeterminado ó indefinido*, que es precisamente lo contrario? ¿Cuál es la razón de tales denominaciones? [...] Pero los errores no paran en el artículo y ni en el adjetivo; alcanzan también el pronombre y el verbo[...] En la clasificación de los verbos hay denominaciones verdaderamente peregrinas: y, entre ellas, las que me han parecido siempre pasmosas son las de lo *verbos activos y verbos neutros* [...] (pp. 5-6).

Queste appassionante dichiarazioni d'intenti (che Colarossi, come adattatore, fa logicamente sue) mi sembra che non vadano molto oltre l'autopromozione e che in realtà la descrizione grammaticale, per quanto puntuale, non sia così lontana da quella tradizionale, fino al punto che, per citare un esempio, la lezione X (*Declinación del nombre*, pp. 33-35), riporta la flessioni nominale alla latina, servendosi cioè della griglia (e della terminologia) dei sei casi, come abbiamo già visto in GRAsp.

Le 28 lezioni in cui è organizzato il volume sono dedicate ognuna a un argomento grammaticale (con un grande spazio dedicato alle forme verbali) trattato direttamente e senza partire, come in DOP1 e DOP2, da un testo. Pur essendo destinato ad ispanofoni, non si basa, come abbiamo visto in altri lavori di Colarossi, su un impianto di tipo contrastivo (anche se *ante litteram*), con l'eccezione della parte preliminare dedicata a grafia e pronuncia. Alla descrizione grammaticale non si aggiunge nessun esercizio, se si escludono quattro brevi testi prosastici (di Manzoni, Foscolo, Leopardi e De Amicis), inseriti in appendice come *Ejercicios de traducción*. Ogni lezione è invece completata da una o più *Lecturas útiles* con traduzione interlinare, concepite, parallelamente a quanto visto in

DOP1 eDOP2, per la conoscenza di famiglie lessicali (l'uomo, i vestiti, gli animali, gli alimenti, le bevande, il teatro, la città, ecc.), di informazioni generali sull'Italia (l'Italia fisica, l'origine della parola "Italia", l'Etna, Roma, Milano, Genova, Firenze, ecc.) e sui principali autori della sua letteratura (Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Parini, Goldoni, Alfieri, Monti Foscolo, Leopardi e Manzoni).

La parte dedicata a *Orígenes y formación de la lengua italiana* è tratta dal Fornaciari (come dichiara lo stesso Colarossi) ed il dizionario bilingue che chiude in volume coincide con quello di DOP2 e con la parte italiano-spagnolo di DOP1 (privo della parte spagnolo-italiano).

2.5. *Lezioni di cose* [LEZco]²¹

TITOLO	<i>Lezioni di cose</i>
SOTTOTITOLO	<i>Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero. Ad uso degli stranieri e delle Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre</i>
EDITORE	Casa Editrice Ditta Giacomo Agnelli, via Santa Margherita, 2
CITTÀ	Milano
ANNO	1911
RIEDIZIONI	-
LINGUA	Italiano
TIPOLOGIA	Manuale scolastico di italiano per stranieri e per italiani dialettofoni
N° PAGINE	91
STRUTTURA	- Prefazione (pp. 5-6) - Esercizi introduttivi con nozioni grammaticali basilari (pp. 9-20) PRIMA PARTE - 28 lezioni di cose + 7 (intercalate) dedicate alle forme verbali (pp. 21-67) SECONDA PARTE - Fraseologia e proverbi relativi al lessico della Prima Parte (pp. 69-88) - Indice (pp. 89-91)

Le lezioni di cose, che abbiamo visto in GRAit e METit, vengono riprese in modo autonomo in questo volumetto di italiano per gli stranieri, per gli alunni delle scuole italiane all'estero (spesso dialettofoni o con una conoscenza parziale dell'italiano), ma anche, come dice il sottotitolo, per quelli delle *Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*. Siamo nel 1911, vale a dire che sono passati cinquant'anni

²¹ Il volume da me consultato riporta una dedica autografa di Colarossi che recita: «*All'Esimio avvocato D. Pedro Corominas direttore del Poble Catalá/Omaggio dell'autore, Barcellona 26/9/910*». *El Poble Catalá* fu l'organo ufficiale del gruppo politico catalanista *Centre Nacionalista Republicà* ed il destinatario della dedica è Pere (Pedro) Corominas, padre del filologo e lessicografo Joan Corminas, autore del notissimo *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (1980-91).

dall'Unità, ma troviamo evidentemente conferma dell'esistenza di sacche di dialettologia e soprattutto della necessità di strumenti didattici, assimilabili a quelli concepiti per gli stranieri. L'autore lo spiega nella *Prefazione*:

Finora, per gli alunni delle classi elementari inferiori e per quelli dei corsi serali di lingua delle scuole italiane all'estero si sono usati gli stessi Manuali d'insegnamento oggettivo scritti per gli alunni delle scuole d'Italia, senza riflettere che la maggior parte dei primi parlano, tanta in casa che fuori, la lingua e il dialetto del paese dove sono nati e non hanno la più piccola conoscenza dell'idioma paterno. Rendendomi conto di questa grave errore, ho cercato di rimediare scrivendo un Manualetto di lezioni oggettive con ordine e metodo tali da dover essere comprese non solo dai figli dei nostri connazionali dimoranti all'estero, ma da ogni straniero, anche se interamente digiuno del nostra idioma [...]. Naturalmente questo Manualetto può riuscire di grande utilità anche in quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua; e perciò pubblicandolo spero di aver fatto cosa grata anche ai bravi Colleghi delle scuole primarie, ai quali vivamente lo raccomando (pp. 5-6).

Il testo si apre con una serie di *Esercizi d'introduzione* che costituiscono i preliminari indispensabili per fornire ai discenti gli strumenti minimi per il lavoro sulle lezioni oggettive. *Nome ed articolo, Aggettivo, pronome, verbo, Preposizioni semplici, Preposizioni articolate, Avverbi e Congiunzioni* sono i punti grammaticali affrontati, anche se non in modo diretto, ma attraverso una serie di esempi con relative varianti, simili a quelle già viste in GRASP e METit (per esempio nel paragrafo su *Nome e articolo* (p. 9): *Libro. Il libro. Un libro. I libri. Dei libri. Che cos'è? - È il libro. È un libro. Sono i libri, Sono dei libri / Cartone. Il cartone. Un cartone. I cartoni. Dei cartoni. Che cos'è? - Che cosa sono? [...]*). Oltre a queste indicazioni di massima, la descrizione grammaticale ha un secondo livello di approfondimento, data la presenza di sette paragrafi dedicati alle forme verbali, intercalati alle lezioni di cose della seconda parte²². I destinatari delle indicazioni presenti in nota non sono i discenti ma i maestri, come si può vedere nei seguenti esempi:

Quest'esercizio, come pure tutti i seguenti, dopo la relativa conversazione, debbono essere scritti sotto dettato (n. 2, p. 10).

Il maestro farà dire agli alunni il colore di tutti gli oggetti ad essi visibili durante la conversazione (n. 4, p. 10).

Il maestro può allungare questa conversazione a suo talento, facendo usare anche *suo* e *sua*, coi rispettivi plurali (n. 1, p.12).

Via via che si presentino, il maestro fa coniugare, a voce e per iscritto, al presente dell'indicativo, tutti i verbi regolari di prima coniugazione che si trovano negli esercizi d'introduzione e nella prima parte di questo libro (n. 1, p.14).

In qualche caso, in nota si riportano anche brevi disquisizioni metalinguistiche, come nel caso dell'opportunità dell'uso di *costui*, *cotestui* e *colui* e della sfumatura semantica corrispondente:

²² *Passato prossimo, Passato remoto, Trapassato prossimo e futuro anteriore, Imperativo, Presente e passato del congiuntivo, Imperfetto e trapassato del congiuntivo, Condizionale presente e passato.*

Petrocchi dice che i pronomi *costui*, *cotestui* e *colui*, coi loro plurali, hanno dello spregiativo, e consiglia di usare in loro vece *questa*, *cotesta* e *quella*. Non so quanto ci sia di vero nell'asserzione del Petrocchi; ma se veramente gl'Italiani se ne sono finora serviti in senso spregiativo, hanno fatto malissimo, poichè *questo*, *questo* e *quello*, coi loro plurali, sono aggettivi che, riferiti a cosa, si possono usare col nom e sottinteso; ma non possono in nessun modo sostituire i veri pronomi personali *costui*, *cotestui* e *colui*, senza scapito di proprietà, di precisione e di chiarezza. Ond'io credo che molti grammatici, invece di scrivervi accanto: *Poco usati*, farebbero bene a consigliarne l'uso (n. 1, p. 15).

Le lezioni di cose riprendono i contenuti in gran parte visti in GRAit e METit²³, con la presentazione di una famiglia lessicale e con un esercizio di comprensione (orale o scritto). Un esempio:

Corpo umano

La testa

La parte anteriore della testa si chiama faccia, viso o volto; la parte superiore, cranio, e la posteriore, nuca. Il cranio e la nuca sono coperti di capelli. Nel cranio vi è il cervello, col quale pensiamo. Le parti della faccia sono: la fronte, l'occhio, l'orecchio, il naso, la bocca, la guancia, il mento. Sotto il mento abbiamo la gola. Il corpo è unito al tronco per mezzo del collo. La maggior parte degli uomini porta i baffi e la barba. Io tocco l'orecchio destro; tocco il sinistro; tocco i due orecchi.

Domande

Come si chiama la parte anteriore della testa?
E la superiore?
E la posteriore?
Di che sono coperti il cranio e la nuca?
A che serve il cervello? (pp. 23-24)

Sono quasi del tutto assenti le spiegazioni grammaticali, tranne in qualche rara occasione, come nell'esempio appena citato, in cui in nota si precisa che «si può dire *orecchio* ed *orecchia*, ed al plurale *orecchi* ed *orecchie*; si può, cioè, usare al maschile ed al femminile indifferentemente» (n. 1, p. 23).

Ma l'aspetto più interessante del volumetto è la seconda parte, dal titolo *Parole usate nei loro diversi significati*, in cui si riprende il lessico visto nelle lezioni di cose, dove lo si era usato in senso letterale, e lo si riesamina nei suoi possibili usi figurati e fraseologici. Per esempio:

Bocca, Labbra, Denti, Lingua

Chi non sarà a tavola alle dodici, rimarrà a bocca asciutta. Anselmo sta a sentire a bocca aperta le fandonie di Carlo. Se lei parla a fior di labbra, io non la sento. Pietro è una persona leale: egli ha il cuore sulle labbra. Quel

²³ *Il corpo umano* (*La testa*, *I capelli*, *La fronte*, *L'occhio*, *L'orecchio*, *Il naso*, *La bocca*, *Il collo*, *Il busto o tronco*, *Le estremità superiori*, *Le estremità inferiori*); *Vestiario* (*Il cappello*, *La giacchetta*, *il panciotto*, *i pantaloni*, *La camicia ed altri capi di vestiario*); *La scuola*; *La casa* (2); *La città*; *In campagna*; *Dalla vetta di un monte*; *L'agricoltore*; *Animali* (*Animali domestici*, *Mammiferi selvaggi*, *Voci degli animali*, *Gli uccelli*, *I pesci*, *Gl'insetti*, *I rettili*).

soldato è armato fino ai denti. Ai nemici bisogna mostrare i denti. Roberto vorrebbe possedere quel brillante, ma non è cibo pei suoi denti. Giuseppe ha una lingua d'inferno: egli dice sempre male di tutti. Raccomandiamo ad Arturo di tener la lingua a sè. Pochi sono gli uomini che hanno il cuore sulla lingua.

Proverbi

Finchè uno ha denti in bocca, non si sa quel che gli tocca. La lingua batte dove il dente duole. Dente per dente, occhio per occhio. In bocca chiusa non entrano mosche.

Domande

Che succederà a chi non sarà a tavola alle dodici?
Che sta a sentire Anselmo a bocca aperta?
In che caso io non sento ciò che lei dice?
Perchè diciamo che Pietro è una persona leale?
Com'è armato quel soldato?
Che cosa bisogna mostrare ai nemici?
Che vorrebbe possedere Antonio?
Perchè diciamo che Giuseppe ha una lingua d'inferno?
Che cosa dobbiamo raccomandare ad Arturo?
Sono molti gli uomini che hanno il cuore sulla lingua? (pp. 75-76)

3. CONCLUSIONI

Il recupero delle opere di Benedetto Colarossi, cadute praticamente nel dimenticatoio se escludiamo qualche citazione sparsa, ha a mio avviso un certo valore, non solo documentario, ma anche metodologico, linguistico e storico.

C'è innanzitutto un interesse dal punto di vista grammaticografico e abbiamo messo in luce in questo senso la convivenza elementi eterogenei, che sono il segno di un'epoca in cui le prospettive glottodidattiche stanno cambiando. Gli elementi tradizionali (come i dialoghi, i modelli epistolografici o l'antologia di testi letterari a completamento della teoria) ereditati dalla tradizione dei manuali per l'insegnamento delle lingue straniere, convivono con le istanze del metodo grammaticale-traduttivo, ma anche con il polo opposto, visibile in particolare nelle "lezioni di cose", nonché nella presenza in alcuni casi di illustrazioni o all'ampio spazio dedicato alla fonetica. Si intravede insomma, nonostante il retaggio della tradizione, il tentativo di ancorare l'apprendimento linguistico alla realtà, riflesso di nuove proposte pedagogiche (penso in particolare a Pestalozzi e alla Montessori) prima ancora che glottodidattiche.

Per quanto non tutti i testi siano creazioni originali di Colarossi, perché abbiamo visto che quattro dei sette manuali analizzati sono adattamenti di metodi preesistenti (Genzardi e Doppelheim), in tutti i casi è evidente una solida e diretta conoscenza delle due culture, delle due lingue e dei problemi specifici (dal punto di vista fonetico, grammaticale, lessicale, ma anche pragmatico) di un italofono apprendente di spagnolo e viceversa. Questo fatto, unito alla prolungata esperienza come docente, rende le sue opere, almeno dal punto di vista dei contenuti linguistici, senza dubbio valide, e riflette tra l'altro anche un cambio interessante all'interno della lingua italiana che, qualche decennio dopo l'Unità, inizia ad acquisire la fisionomia di lingua d'uso, allontanandosi sempre di più dal peso dei modelli letterari. E anche in questo senso abbiamo registrato

la convivenza di vecchio e nuovo, poiché determinati usi linguistici di ascendenza letteraria (in parte senz'altro resistenti anche grazie ai libretti operistici) convivono con strutture più semplici e piane.

Infine, ripercorrere attraverso le sue opere l'avventura umana e professionale di Colarossi credo sia di interesse storico, per due ragioni: da una parte per la storia dei movimenti migratori degli italiani all'estero, in questo caso con un'attenzione particolare alla comunità presente a Barcellona ed alla nascita nella capitale catalana delle prime strutture preposte alla diffusione della lingua italiana; dall'altra, il riflesso di decenni complessi e decisivi per l'Italia (e per l'Europa), dalla prima guerra mondiale alla nascita del movimento fascista, con il conseguente processo di indottrinamento ideologico che coinvolse anche le istituzioni scolastiche italiane, sia all'interno che all'estero, ed al quale Benedetto Colarossi tentò invano di opporsi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

a) Fonti primarie e sigle utilizzate

DOP1

Colarossi B. (s.d.) [1905?], *Los idiomas al alcance de los niños: el italiano. Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabulario italiano-español. Con más 600 grabados que representan las cosas más usuales de la vida, con sus nombres en italiano y en español, y la pronunciación figurada* [Metodo Doppelheim], Sopena, Barcellona.

DOP2

Colarossi B. (s.d.) [1905?], *El italiano sin maestro. Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabularios italiano-español y español-italiano* [Metodo Doppelheim], Sopena, Barcellona.

DOP3

Colarossi B. (s.d.) [1905?], *Nociones de gramática italiana. Seguidas de una breve historia de la lengua italiana y de vocabularios italiano-español y español-italiano* [Metodo Doppelheim], Sopena, Barcellona.

GRAit

Colarossi B. (s.d.) *Gramática teórico-práctica de la lengua italiana para uso de los españoles. Con pronunciación figurada, lecciones objetivas de traducción, ejercicios gramaticales, diálogos, clave de temas, cartas familiares y comerciales, trozos escogidos de los mejores escritores italianos, vocabularios*, Maucci, Barcellona.

GRAsp

Colarossi B. (1907), *L'italiano e lo Spagnuolo. Grammatica teorico-pratica ad uso degli Italiani per imparare lo Spagnuolo. Con pronunzia figurata, dialoghi, chiave de' temi e vocabolario, compilata da Benedetto Colarossi, professore in Barcellona* [Metodo Genzardi], Paravia, Torino.

LEZco

Colarossi B. (1911), *Lezioni di cose Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero. Ad uso degli stranieri e delle Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*, Giacomo Agnelli, Milano.

ME'Tit

Colarossi B. (1903), *Metodo Colarossi per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri*. Stamperia e litografia di Suarez e Mas, Barcellona.

b) Bibliografia critica

- Cano Aguilar R. (1988), *El español a través de los tiempos*, Arco/Libros, Madrid.
- Domínguez Méndez R. (2012a), *Mussolini y la exportación de la cultura italiana a España*, Arco/Libros, Madrid.
- Domínguez Méndez R. (2012b), “Note sulla politica culturale del fascismo in Spagna”, in *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, 12, 2012: <http://diacronie.revues.org/2503>.
- Domínguez Méndez R. (2013), “La società Dante Alighieri en España durante los años del fascismo Italiano (1922-1945)”, in *Historia 396*, III, 1, pp. 45-70.
- Domínguez Méndez R. (2014), “La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)”, in *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 33, pp. 231-253.
- Lombardini H. E., San Vicente F. (2015), *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo y estudio crítico*, Nodus Publikationen, Münster.
- Palau y Dulcet A. (1948-1977), *Manual del librero hispano-americano. Bibliografía general española e hispano-americana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos*, 28 voll., Librería Palau, Barcelona [1923-1927¹].
- Palermo M., Poggiogalli D. (2010), *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi. Profilo storico e antologia*, Pacini, Pisa
- Picchiasi M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Guerra, Perugia.
- Sánchez Pérez A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid.
- San Vicente F., De Hériz A. L., Pérez Vázquez M. A. (eds.) (2014), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bononia University Press, Bologna.
- Santagati S. (2007), *La casa degli italiani: storia della comunità italiana di Barcellona (1865-1936): avvenimenti e protagonisti attraverso due secoli*, Editorial Mediterrània, Barcellona.
- Silvestri P. (1999), “La enseñanza del italiano en la España del siglo XIX. ¿Qué modelo de lengua?”, in Yanguas A., Salguero F. (eds.), *Estudios de lingüística descriptiva y comparada. Trabajos presentados en el III Simposio Andaluz de Lingüística General (Sevilla, 15-17 marzo 1999)*, Editorial Kronos, Sevilla, pp. 431-37.
- Silvestri P. (2001), *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Titone R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.

FARE (STORIA DELLA) LINGUA ITALIANA CON LESSICI DELL'OTTOCENTO IN RETE

Carla Marellò¹

1. ESORTAZIONI INTRODUTTIVE

La competenza digitale e le capacità di consultazione di opere digitali di riferimento, fra cui i dizionari, dovrebbero esser coltivate in modo correlato, con reciproco vantaggio, da docenti che abbiano almeno qualche conoscenza di base sia del trattamento informatico delle lingue naturali, sia della rete come corpus non bilanciato, sia del dizionario digitale come testo fatto di lemmi, definizioni ed esempi.

Il tipo di testo “voce lessicografica digitale” molto strutturato, ma compatto, facile da copiare e incollare, dovrebbe esser studiato fra i tipi di testi così come si studiano le ricette e le istruzioni degli elettrodomestici, uscendo dalla lezione sull’uso dei dizionari e entrando nella lezione di tipi testuali. Sarebbe un piccolo passo in più per controbilanciare una diffusa credenza secondo cui la consultazione dei dizionari digitali online è talmente facile, in ogni caso più facile della consultazione dei dizionari cartacei, da non richiedere una specifica propedeutica.

Molti docenti da quando il dizionario non è più cartaceo sembrano aver rinunciato anche alle poche lezioni di introduzione al dizionario che facevano. Va ribadito invece che un dizionario digitale è semplice da usare, e soprattutto si usa in modo davvero efficace, solo se chi lo consulta sa come è fatto. Coloro che sono adesso insegnanti di lingua madre o straniera sono ancora vissuti in un’epoca in cui c’era almeno un dizionario cartaceo in famiglia, perciò danno per scontato che i loro allievi sappiano come è fatto un dizionario, il che non è. Sembra un paradosso ma è proprio la smaterializzazione dello strumento lessicografico a rendere più necessaria una propedeutica, in parte simile a quella per il dizionario cartaceo, in parte diversa.

Nelle pagine che seguono tratteremo dell’allenamento a usare soprattutto dizionari interrogabili per intero con modalità tutto testo² ed eventuale ricerca avanzata³. Più attenzione sarà dedicata a commentare gli esercizi pensati per allenare a ricerche in dizionari dell’Ottocento come il Tommaseo-Bellini o la quarta e quinta edizione del Vocabolario dell’Accademia della Crusca, o il Vocabolario Treccani. Presenteremo esercitazioni su brani letterari, perché ci sono state richieste dai docenti con cui abbiamo collaborato⁴. Sono esercitazioni che hanno costituito una specie di test di prova in vista di un successivo sviluppo per esercitazioni in rete con correzione automatica. Non

¹ Università degli Studi di Torino.

² È la modalità in cui si cerca un’informazione, ovvero una o più parole o una sequenza di lettere, in tutto il testo del dizionario, esempi, definizioni, fraseologia, note d’uso, avvertenze comprese, senza limitazioni di campo.

³ Per ricerca avanzata si intende una ricerca che fa uso di più filtri combinati, ad esempio una ricerca di tutte le parole che finiscono per *-ite* e presentano nella glossa la marca di sottocodice *Med(icina)*.

⁴ Ringrazio in particolare Paola Panico dell’Istituto tecnico industriale statale Amedeo Avogadro di Torino e Adriano Lanfranco, Raffaella Formiglio (per lingua francese) e Cristina Plumari (per la classe di controllo) dell’Istituto Istruzione superiore statale Erasmo da Rotterdam di Nichelino.

commenteremo tutto di questi esercizi su brani letterari, ma solo quegli esercizi che abbiamo proposto nell'intento di far conoscere i dizionari soprammenzionati e attraverso di essi promuovere un buon allenamento alle ricerche avanzate.

Non riteniamo che sia sempre indispensabile ricorrere alla consultazione di un dizionario per svolgere questi esercizi: chi ha un lessico abbastanza vasto può rispondere anche senza usare un dizionario. Riteniamo che le esercitazioni nel loro insieme siano un esempio di come fare (storia della) lingua italiana facendo letteratura italiana, un obiettivo di per sé non disprezzabile.

1.1. *Con chi abbiamo sperimentato e a che scopo*

Abbiamo scelto di sperimentare in scuole che non sono licei perché volevamo un tipo di utente per cui l'istruzione dei genitori non facesse la differenza e l'esposizione extrascolastica all'uso del dizionario fosse scarsa. Riteniamo che se questo tipo di utente riesce a comprendere la formulazione della domanda dell'esercizio, ci riuscirà anche un liceale; con una sperimentazione nei licei, dove ancora si fa traduzione da lingue classiche, avremmo avuto studenti già più allenati all'uso del dizionario. E infatti in una delle classi di controllo in cui abbiamo fatto solo un'ora di presentazione delle caratteristiche del dizionario in rete, a fronte delle cinque ore in tre incontri fatte nell'altra, gli allievi, studiando oltre a italiano e francese anche latino, si sono dimostrati più capaci, o almeno altrettanto capaci, di consultare i dizionari sia di italiano che di francese, trasportando competenze esercitate con il dizionario di latino.

Verificare il trasferimento di competenze dalla consultazione del monolingue al bilingue era anche uno degli obiettivi del progetto ed il trasferimento è stato confermato: gli esercizi di francese venivano svolti sempre dopo quelli di italiano e gli studenti procedevano molto più spediti che con quelli di italiano, anche se la conoscenza della lingua francese in alcuni di loro era veramente scarsa. La maggior speditezza si può attribuire a tre ragioni:

1. la ricerca avanzata nei dizionari digitali bilingui comprende meno campi e la microstruttura del bilingue è più semplice di quella del monolingue;
2. gli esercizi di italiano e di francese implicavano strategie di ricerca in parte simili: impiegato tempo a scoprire queste strategie per gli uni, le stesse strategie venivano poi sfruttate per gli altri.
3. la complessità delle domande a cui rispondere con un dizionario bilingue era, dato il livello di conoscenze degli studenti, minore.

Anche se questo contributo è focalizzato sui dizionari monolingui italiani, riteniamo importante che i lettori potenzialmente interessati a ripetere e variare gli esercizi di cui discutiamo sappiano profittare di quanto i loro allievi possono aver appreso in altri ambiti di studio.

2. UN'ESERCITAZIONE SU GIOVANNI VERGA (1840-1922): "LA ROBA"

Abbiamo scelto di lavorare sul testo de *La roba* e di *Libertà*. Gli esercizi che ci interessa commentare sono di lessico ricettivo. Precisiamo che gli studenti avevano una copia cartacea della prova e su quella rispondevano, mentre leggevano il testo della novella e consultavano il dizionario attraverso i computer fissi del laboratorio.

Lessico ricettivo

A. Leggi le prime 20 righe della novella *La roba* e rispondi alle domande:

Chi è il *lettighiere* nella novella?

1. (f. -a) infermiere adibito al trasporto degli ammalati mediante lettighe.

Oppure

2. chi un tempo trasportava qlcu. in lettiga.

La *lettiga* di cui si parla nella novella è:

a) una portantina coperta in forma di letto con lunghe stanghe che poggiavano sulle spalle dei portatori;

b) una portantina con stanghe poggiate sul fianco di muli;

c) una barella.

B. chi è il *campiere*?

a) in Sicilia, guardia campestre privata;

b) proprietario di campi;

c) contadino.

2.1. *Commento dei risultati del test di prova*

Domanda A. Nonostante si trattasse di leggere con attenzione le due accezioni della voce *lettighiere* (accezioni date dal dizionario Zingarelli e riportate nell'esercizio stesso come se fossero un distrattore e una scelta giusta in un esercizio a scelta multipla), per metterle in relazione con il testo, alcuni studenti hanno optato per la definizione moderna di 'infermiere'. Abbiamo avuto in questo caso la conferma che gli studenti più giovani, meno attenti, o non italo-foni (in numero di due su 14) tendono a prendere il primo significato trovato, anche in presenza del testo in cui la parola è situata, e non sono turbati dall'improbabile presenza di ambulanze e portantini nella campagna siciliana dell'Ottocento. Vi sono poi tre studenti, di cui uno arabofono, che avendo risposto giustamente alla domanda sul *lettighiere*, optano per la *lettiga* come barella (un solo caso) o per la *lettiga* più frequentemente vista nei film sull'antica Roma, quella portata da uomini.

Domanda B. Per la definizione di *campiere* (da individuare attraverso una scelta multipla come per *lettighiere*), la questione è diversa, perché il primo significato è quello giusto, segnalato da un'indicazione "in Sicilia" che ricollega la definizione alla sicilianità delle novelle di Verga. La grande maggioranza ha sfruttato il suggerimento dato dall'indicazione "in Sicilia", ma 5 su 14 hanno preferito la definizione per così dire da famiglia lessicale, quella che riprendeva la parola *campi*, sentita in *campiere*. Va notato che quanti hanno sbagliato non sono gli stessi 4 che avevano scelto i portantini da pronto soccorso nella domanda A. Fra i 10 che vedono nella *lettiga* 'una portantina con stanghe poggiate sul fianco di muli' – facendo attenzione alla parte precedente di testo in cui si parla di muli – ce ne sono anche due che vedevano i *lettighieri* come infermieri.

Va qui fatta una riflessione sul modo in cui gli studenti leggevano la novella e cioè scorrendo il testo sul computer: c'è da chiedersi se la lettura al computer non finisca per favorire risposte a domande su una porzione, in quel momento visualizzata sullo schermo, come se tale porzione di testo fosse isolata dal resto della novella. Si apre qui un dibattito relativo alla ricezione di testi digitali più lunghi di 20 righe, dibattito che

suggerisce l'opportunità di dare il testo su cui si lavora su supporto cartaceo e far piuttosto svolgere al computer gli esercizi⁵.

2.2. Usare un dizionario coevo come il Tommaseo-Bellini

Considerata questa facilità a dimenticarsi del testo nel suo insieme per rispondere in modo puntuale alle singole domande non concatenandole, né situandole storicamente, vale la pena inquadrare l'attività con definizioni tratte da un dizionario quasi coevo della novella di Verga. Essendo però il Tommaseo-Bellini un dizionario che fornisce esempi tratti da vari autori del passato, potrebbe essere il caso – con classi iniziali della scuola secondaria di secondo grado – di omettere una parte della glossa e presentare solo la parte che serve. Si potrebbe quindi proporre in un primo tempo l'esercitazione precedente in questa veste che non richiede nemmeno la consultazione del Tommaseo-Bellini in rete.

A. Leggi le prime 20 righe della novella *La roba*, leggi anche le definizioni tratte dal Tommaseo-Bellini, un dizionario del tempo di Verga, che riproduciamo qui scorciate, e rispondi alle domande.

LETTIGHIERE,

† LETTIGHIERO e † LETTICHIERO. S. m. *Conduttore di lettiga*. [omissis]. Chiabr. Rim. 2. 383. E dissi al lettichiero: Se mai non ti si azzoppi alcun de' muli..., Dimmi...

LETTIGA

e LETTICA. S. f. *Arnese da far viaggio, portato per lo più da due muli*. [omissis] (Tommaseo-Bellini)

Chi è il *lettighiere* nella novella?

1. infermiere adibito al trasporto degli ammalati mediante lettighe.
2. chi un tempo trasportava qlcu. in lettiga.

La *lettiga* di cui si parla nella novella è:

- a) una portantina coperta in forma di letto con lunghe stanghe che poggiavano sulle spalle dei portatori;
- b) una portantina con stanghe poggiate sul fianco di muli;
- c) una barella.

In un secondo momento si proporranno esercizi che implicano la consultazione in rete del Tommaseo-Bellini, lasciando agli allievi il compito di enucleare la parte di informazione utile. Bisogna però tener conto della lunghezza della voce e graduare questo compito: con allievi più grandi (quarto, quinto anno della scuola secondaria superiore) già introdotti all'uso del Tommaseo-Bellini si possono dare esercizi che mirano a indurre una lettura più attenta della prima parte della definizione in voci di dizionario monolingue – quali appunto quelle del Tommaseo-Bellini – non ridisegnate per la versione digitale in campi “definizione” ed “esempio”, come invece è stata fatto per il Vocabolario degli Accademici della Crusca.

La domanda C è un esercizio alla ricerca del genere prossimo. Vuol spingere a fare attenzione all'iperonimo con cui iniziano di solito le definizioni, senza usare la parola

⁵ È questa, soprattutto quando ci si esercita su testi letterari e/o di una certa lunghezza, la modalità di lavoro a cui miriamo da quando, terminata la prima sperimentazione, abbiamo aperto la piattaforma “Esplorare con i dizionari digitali” <https://esploradizionari.i-learn.unito.it/login/index.php>.

tecnica *sovraordinato* o *iperonimo*, anzi usando l'espressione *intruso* per richiamare appunto quel tipo di esercizio che viene somministrato, fin dalla scuola primaria, tutte le volte che si voglia indurre gli allievi a fare raggruppamenti per caratteristiche comuni fra elementi dati. Poiché non vi è grande differenza fra i risultati che si ottengono con la ricerca nel Tommaseo-Bellini e in altri dizionari in rete, abbiamo lasciato gli studenti liberi di consultare il dizionario che preferivano⁶.

C. Quali di queste parole presenti nella novella indicano campi coltivati, o prodotti di tipi di coltivazione? (N.B. ci sono due intrusi. Individuali utilizzando un dizionario a scelta tra quelli in rete)

Vigne, uliveto, fondiaria, messe, armenti, lupini, maggese

Gli osservatori⁷ – che hanno assistito allo svolgimento dell'esercitazione – hanno riferito che le parole più cercate nei dizionari in rete da parte dagli studenti della scuola secondaria sono state, prevedibilmente, *fondiaria*, *armenti*, *lupini* e *maggese*, tutte (a parte *maggese*) non lemmi ma forme, e – dal momento che sono state cercate – non rientranti nel lessico degli studenti della secondaria⁸. Per la classe prima della scuola della cintura torinese (in cui abbiamo sperimentato questo esercizio come primo allenamento dopo un incontro introduttivo), possiamo dire con una certa sicurezza che se avessero conosciuto una parola non l'avrebbero cercata. Il discorso vale per gli italofoeni, ovviamente. I non italofoeni controllano anche le parole che ritengono di sapere. De Mauro GDU (2007) etichetta *messe* come AD, *vigna* come AU⁹ e *maggese* TS (tecnico-scientifico); ci potrebbe sorprendere che etichetti CO (comune), oltre a *uliveto*, nella forma *oliveto*, anche *armento*, *lupino* e *fondario*. Leggendo la definizione in base alla quale viene assegnata la marca d'uso CO¹⁰, si comprende che i nostri studenti stanno studiando per raggiungere l'istruzione necessaria per capire tali vocaboli.

Questa domanda ha la forma di una selezione multipla e difatti può avere più gradi di risposta corretta: 8 studenti hanno giustamente individuato in *fondiaria* e *armenti* – e solo in quelli – gli intrusi; 2 studenti hanno indicato *messe* e *armenti*, 2 *armenti* e *maggese*, 2 *fondiaria* e *lupini*. La forma al plurale *lupini* può aver influito, ma supponiamo che abbia influito di più il fatto che nello Zingarelli (e nel Tommaseo-Bellini) quando si digita *lupino* nella finestra del lemma, il primo lemma omonimico ad apparire è *lupino* (1) 'di lupo'. Quanto ad *armenti* è al plurale, ma nella ricerca per forme arriva come unico risultato *armento*, e con la ricerca tutto testo, il primo risultato che si trova è *armentario* definito 'relativo all'armento' e quindi piuttosto utile per giungere ad *armento*. Circa

⁶ Nel caso della sperimentazione hanno usato lo Zingarelli in rete perché disponevano dell'accesso al sito e potevano quindi anche fare ricerche con filtri o con tutto testo.

⁷ Si tratta di studenti universitari del corso di Didattica dell'italiano come lingua straniera e di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Torino allo scopo istruiti.

⁸ Fra i quattro più cercati solo *fondario* e *maggese* sono lemmi trattati da De Mauro nel DAIC, *Dizionario avanzato dell'Italiano corrente* (Paravia, Torino 1997) che comprende 7.000 parole di vocabolario di base e 13.000 parole importanti dell'italiano corrente.

⁹ AD, AU, identificano marche d'uso così definite dal Nuovo De Mauro in rete: AD sono vocaboli «di Alta Disponibilità: circa 1900 vocaboli, di uso relativamente raro nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché di grande rilevanza nella vita quotidiana (alluce, batuffolo, carrozzeria, dogana)»; AU: di alto uso; «sono così marcati i vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati».

¹⁰ CO: comune; «sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione» (Nuovo De Mauro in rete).

maggese, considerando che è un campo arato ma non seminato e lasciato a riposo, avrebbe dovuto essere – in base alla consegna dell’esercizio – il terzo intruso, ma abbiamo deciso di non considerarlo tale perché è comunque una pratica agricola¹¹.

2.3. *Quando il Tommaseo-Bellini dà per primo il significato che serve*

Un’attività in cui tipicamente gli studenti ricorrono al dizionario è la parafrasi. Nella sperimentazione la correzione degli esercizi – svolti su carta – avveniva manualmente e perciò si è dato l’esercizio D.

D. Fare una parafrasi di:

Ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto.

Volendo inserire anche questa domanda negli esercizi in rete, e volendo fare una correzione automatica, si deve trasformare l’esercizio da produttivo a test di abilità ricettive. Si costruisce un esercizio a scelta multipla come D bis, utilizzando le parafrasi prodotte dagli allievi nella sperimentazione: due delle parafrasi per le quali si è dato giudizio 5 e 4 e come distrattori altre tre parafrasi, di cui una incompleta e due sbagliate. Servirsi di parafrasi naturali, veramente prodotte da allievi, ha il vantaggio di proporre scelte tutte a loro modo almeno in parte plausibili, non artificiali come quelle confezionate da chi crea distrattori senza avere un’idea di quali parafrasi gli allievi possano produrre. Ci pare anzi che, usando parafrasi pensate da italofofoni, venga a cadere anche una delle obiezioni che gli esperti di glottodidattica sollevano nei confronti delle scelte multiple costruite su errori veramente fatti dagli apprendenti, e cioè che si sottopongono all’attenzione degli studenti enunciati morfosintatticamente errati che finiscono per restare nella loro memoria più impressi o altrettanto impressi degli enunciati corretti. In questo caso gli allievi non hanno di fronte enunciati scorretti, non sono esposti a varietà substandard di lingua, ma debbono giudicare frasi il cui valore di verità come parafrasi è ottimo, buono, parziale, pessimo. Poiché il Tommaseo-Bellini è dizionario che mette per primo il significato di *capire* ‘contenere’ ed esempi simili all’uso di Verga nella novella, per svolgere D bis si potrebbe decisamente consigliarne l’uso.

D bis. Leggi la frase nel riquadro iniziale e decidi qual è la parafrasi migliore fra le cinque proposte. Assegna 5 alla migliore, 1 a quella peggiore e i punteggi intermedi in base a quanto sono simili alla migliore o alla peggiore.

Ciascun anno tutti quei magazzini grandi come chiese si riempivano di grano che bisognava scoperchiare il tetto per farcelo capire tutto.	PUNTI allievo	PUNTI Docente
A. Ogni anno i magazzini grandi si riempivano di grano		1

¹¹ Abbiamo comunque dato per buona la risposta di chi lo ha considerato un intruso.

B. Ogni anno i magazzini che erano enormi si riempivano di grano e bisognava scoperchiare il tetto per farcelo entrare tutto.		5
C. Ogni anno i grandi magazzini si riempivano di grano ed erano così pieni che quasi non ci stava tutto.		3
D. Ogni anno tutti i magazzini che erano enormi si riempivano di grano e bisognava scoperchiare il tetto per far pagare meno tasse e avere più grano.		2
E. Ogni anno dei grandi magazzini si riempivano talmente tanto di grano che il tetto si smontava per far entrare tutto il grano.		4

Anche in questo caso chiedendo agli allievi di dare il massimo dei punti alla parafrasi che giudicano migliore, un punto in meno a quella buona, e così a scalare fino alla parafrasi incompleta o sbagliata, si ricava materiale utile per l'insegnante che ha un'idea più chiara di quanto gli allievi hanno compreso del testo di Verga dopo aver usato un dizionario. Qualora poi si volesse dedicare un po' di tempo in classe a discutere dei punteggi realizzati da ciascuna parafrasi, il docente avrebbe l'opportunità di comprendere meglio come i suoi allievi intendono in concreto l'essenza del parafrasare, che è dire lo stesso contenuto semantico con altre parole *salva veritate*.

Osservando le cinque parafrasi notiamo, ad esempio, che la (B) è la migliore e merita 5 punti; nella (D) l'allievo ha inserito una conoscenza appresa durante le ore di storia e cioè che quando non si volevano/potevano pagare tasse per un immobile bisognava renderlo inabitabile distruggendo il tetto: a questa parafrasi che aggiunge un particolare non pertinente e parafrasa *farcelo capire tutto* con *avere più grano* si potrebbero assegnare punti 2; ad (A) che è di un arabofono ed è vera, ma incompleta, 1 punto; a (C) che pure è di un arabofono e tralascia il particolare del tetto scoperchiato (ma è più completa di (A) si possono dare 3 punti; ad (E) si possono assegnare 4 punti, ma per ragioni di correttezza formale sarebbe bene non dare la parafrasi così come è stata veramente fatta e proporre all'attenzione degli allievi la variante *Ogni anno gli enormi magazzini si riempivano talmente tanto di grano che si smontava il tetto per far entrare tutto il grano*.

Qualora si voglia una parafrasi più estesa anche della prima parte della frase di partenza, bisognerebbe adottare una delle tecniche della parafrasi sintattica, cioè cambiare soggetto e ricorrere a un passivo senza *si*, creando una parafrasi come *ogni anno agli enormi magazzini veniva portato così tanto grano che era necessario togliere il tetto per farcelo stare tutto*. Gli allievi della classe prima non hanno adottato questa strada, vuoi perché forse non molto allenati alle tecniche di parafrasi, vuoi perché hanno accolto la parafrasi come il mezzo tipico con cui i docenti chiedono di chiarire il significato di qualcosa e hanno parafrasato soprattutto la parte della frase che conteneva un uso di *capire* difficile.

3. ESERCIZI PER ATTIRARE L'ATTENZIONE SU INFORMAZIONI VARIE ALL'INTERNO DELLA VOCE

Presentiamo di seguito esercizi abbastanza tradizionali: il primo chiede il significato di parole che si suppongono difficili o mal comprese; il secondo mira ad attirare l'attenzione su informazione morfosintattica (PoS), etimologia, discriminatori di ambito (agricoltura, numismatica etc.); il terzo verte su lemmi omonimici. La ragione per cui li proponiamo e illustriamo sta nel suggerire quali dizionari in rete sia meglio far consultare per svolgerli e in particolare se i dizionari dell'Ottocento siano (più) utili in qualche caso.

3.1. Una seconda esercitazione su Giovanni Verga (1840-1922): "Libertà"

Gli studenti leggono la novella *Libertà* in rete e hanno la prova stampata su carta. Viene suggerito l'utilizzo di un dizionario dell'Ottocento, il Tommaseo-Bellini, accessibile in rete nel sito dell'Accademia della Crusca. Si tratta di un dizionario che è stato poco rielaborato in campi ed ha quindi una microstruttura meno "amichevole" rispetto a quella di altri dizionari. Permette però ricerche avanzate. Nella fig. 1 si vede come non sia semplicissimo trovare l'informazione richiesta e cioè l'accezione 4. – giunta del Campi come si nota da (Camp.) – «Fig. per Vivanda in genere», anche a causa di un carattere tipografico ispirato a quello dell'originale.

Figura 1. Una parte della voce minestra nel Tommaseo-Bellini in rete.

[3.274]

MINESTRA

MINESTRA.

S. f. Vivanda di paste o di riso, o di pane, o d'erbe, o di legumi, o di parecchie di queste cose mescolate insieme, cotte in molto brodo, o in acqua condita. (Fanf.) **T.** Dal ministrare il cibo, giacchè la minestra è il primo a ministrarsi. Questi contratto da *Ministrato*, come da *Comprato*, *Compro*; e fatto sost. come *Vivanda*. Così *Servito* dal *Servire*. = Coll. SS. Pad. 2. 24. 28. (M.) *Non pigliando, fuor di questo, alcuna minestra di cotto, nè in domenica, nè in sabato.* Ar. Len. 2. 1. *Se talor ne avanzano Minestra, o broda, solete mandarmene.* Red. Cons. 1. 175. *Per desinare si piglia una buona minestra assai brodosa.*

[Cont.] Cit. Tipocosm. 505. *Minestra imperiale, o napoletana, mangiarbianco, trippe.*

T. *Farro da cuocere in minestra.* [F.T-s.] Cocch. Cons. 1. 65. *Pranzo consistente in minestra brodosa...* [L.B.] *Minestra asciutta.*

[G.M.] *Minestra maritata*; metà d'una sorte, e metà d'un'altra, come Paste e zuppe.

2. T. A Lucca, *Principi delle sessanta minestre*, que' che governavano la repubblica per due mesi.

[Val.] † **Minestra lattata.** Zuppa con sparsovi sopra latte e uova. Buonarr. Ajon. 3. 14. *Venivan via le minestre lattate.*

3. † Per Tanta materia da fare una minestra, cioè quanta n'entra in una scodella. Mir. Mad. M. (C) *Comperarono otto minestre di carne, e dieronla agli osti per cuocerla* (cioè, tanta carne che facesse otto minestre).

4. [Camp.] † Fig. per Vivanda in genere. Bib. Re, 1. 9. *El cuoco levò la minestra dell'armonè, (armum), e posela innanzi a Saul.* – Armonè è la spalla dell'animale.

5. Trasl. Bern. Rim. 1. 9. (C) *Questa è una certa novella, Una materia astratta, una minestra, Che non la può capire ogni scodella.* Benv. Cell. Vit. 2. 485. (M.) *Disse al Duca: sappiate, signore, che il fare le figure grandi ell'è un'altra minestra, che il farle piccoline.* [L.B.] *O che minestra è ella? (che affare è cotesto?)*

[Val.] Fortig. Ricciard. 19. 63. *Girò la canna con la mano destra, Che pe' Cristiani fu trista minestra.*

Essere una medesima minestra, fig. e bassam. vale Essere una medesima cosa, un tutto uno. Allegr. 143. ediz. Crus. (Gh.) *Quelle cose, le quali da un medesimo principio dipendono, son come dire, o il più delle volte, una medesima minestra.*

T. Fam. *È la stessa minestra.* (È tutt'uno. Non in senso di lode. Anco di pers.) **T.** *Tutto una minestra.*

E. Rispondete alle seguenti domande aiutandovi con un dizionario. Sugeriamo il Tommaseo-Bellini in rete o il Treccani. <http://www.treccani.it/vocabolario/>

Che significa *minestra* nel testo

“Sua moglie lo vide cadere dinanzi al portone, mentre aspettava coi cinque figliuoli la scarsa minestra che era nelle bisacce del marito.”

Nella frase “la gnà Lucia [...] rimpieva la Ruota e le strade di monelli affamati”

Di che ruota si tratta?

Che significa *gnà*?

Per la prima domanda il Tommaseo-Bellini aiuta (si veda Fig. 1), ma anche il vocabolario Treccani che all'interno della voce nella sezione **b.** estens. dice:

Talvolta indica il pranzo stesso, spec. se modesto (perché ne costituisce il piatto principale e, per la gente più povera, spesso l'unico): *lo invitai a mangiare una m. con noi; lavorare per la m.*, per poter mangiare o per il solo guadagno; *perdere la m.* (di solito in frasi spreg.), perdere il posto, il salario, lo stipendio.

Per la ruota tutti i dizionari danno aiuto e spiegano che cosa era la ruota degli esposti, ma il Tommaseo aggiunge di suo qualche pensosa riflessione (vedi sotto VI. dopo che la voce *ruota* dall'accezione 14 è arrivata alla 31) per cui leggerlo vale sempre la pena:

14. Ruota, è anche uno Strumento in guisa d'una cassetta rotonda, e che girandosi sur un perno nell'apertura del muro serre¹² a dare o ricevere robe da persone rinchiusi. Franc. Sacch. Nov. 101. (C) *Giunto là, picchia la ruota. Domine! chi è? Risponde...*
[...]

VI. T. Perchè ne' chiostri e luoghi sim. si suole comunicare dal di fuori al di dentro per via d'un arnese girevole a mo' di ruota, per la ruota le monache ricevono e mandano roba di fuori. Così regalansi nelle *ruote all'ospizio de' Trovatelli* bambini abbandonati dal pudore o dall'impudenza de' genitori, deposti dall'umana pietà o crudeltà. *Taluno si crede, col tor via le ruote, purgare la città da ogni macchia.*

¹² serre > serve: refuso nel testo che si legge on line.

Quanto alla voce *gnà* l'unico che aiuta è il vocabolario Treccani con esplicito riferimento a Verga:

gna s. f. [adattam. grafico dello spagn. *ña*, abbrev. di *doña, dueña* «donna»]. – Appellativo che nei dialetti siciliani e calabresi significa «signora», ed è prefisso personale per donne di condizione popolana (spesso usato da Verga).

Un'attività leggermente più complessa richiede di lavorare in gruppo¹³ e disporre in una griglia le informazioni trovate. Va osservato che i vari dizionari forniscono l'etimologia chi all'inizio chi alla fine; decidere se nel contesto della novella le accezioni che presentano le abbreviazioni come *pop.* o *fig.* hanno davvero un senso figurato o scherzoso e infine stabilire se la definizione è chiara sono compiti che richiedono impegno.

F. Leggete la novella *Libertà* (1882): la sua trama è chiara ma qualche parola forse non vi è chiara.

Mettetevi a gruppetti e ciascuno scriva le parole di cui vorrebbe controllare il significato

Quindi cercatele nei dizionari in rete (Zingarelli, Nuovo De Mauro in rete, Tommaseo-Bellini, Treccani fra gli altri) e riempite il seguente schema con le informazioni relative alla parola nel contesto della novella.

Parola	PoS	Etimologia	Ambito	Fig.	Definizione chiara
tari	s.m. inv.	dall'arabo	Numismatica	no	abbastanza
sacramentare					
mostaccio					
campiere					

Soluzioni:

Parola	PoS	Etimologia	Ambito	Fig.	Definizione chiara
tari	s.m. inv.	dall'arabo	Numismatica	no	abbastanza
sacramentare	v. intr	Da sacramento		pop.	sì
mostaccio	s.m.	Lat. medievale		scherzoso	sì
campiere	s.m.	Da campo	In Sicilia		sì

Far esercitare gli studenti con gli omonimi ha ancora senso, perché restano una difficoltà anche con i dizionari digitali. In primo luogo a volte il numero in apice non si distingue bene, altre volte – non essendoci una pagina stampata che fa notare come ci siano più lemmi scritti nello stesso modo uno di seguito all'altro – l'informazione viene veicolata dal fatto che c'è più di un risultato per la parola ricercata e che alcuni di questi risultati sono la parola stessa ripetuta.

Partendo dalla novella *Libertà*, un esercizio proponibile è G. Vale la pena far fare questo esercizio con il vocabolario Treccani perché offre ben cinque possibilità, anche

¹³ Perciò la consegna adotta l'imperativo di seconda plurale.

se un occhio attento vedrebbe che la grafia *te'* si riferisce solo al terzo lemma, la forma antiquata o dialettale per *tieni*.

G. Quale delle voci del dizionario Treccani in rete è quella presente in

“Un monello sciancato raccattò il cappello bisunto e ci sputò dentro. – Abbasso i capelli! Viva la libertà! – Te’! tu pure!”

te¹

te¹ <tè pron. pers. [lat. tē, accus. del pron. pers. tu] (radd. sint.). – Forma forte della declinazione del pron. di 2a pers. sing. (tu), che ha usi [...], e te?; con quest’uso, è comunissimo in Toscana: se lo dici te!; parla te, ora; questo te lo inventi te; e te, come stai? Per le locuz. particolari (da te, per te, secondo te, ecc ... Leggi

te²

te² <tè pron. pers. (senza radd. sint.). – Forma debole della declinazione del pron. tu, usata in luogo di ti (dativo o accusativo o particella della [...] nell’uso poet. anche di età più recente, spec. in rima, si trova spesso la forma te invece di ti in posizione enclitica senza essere seguita da altre particelle; così, per es., in ... Leggi

te’

te’ <tè interiez. [lat. tēne, imperat. di tenere «tenere»]. – Forma ant. o dial. per tieni! (cioè: «eccoti, prendi»): te’ questi soldi e vatti a divertire. Anticam., anche seguito da ne enclitico: tenne un’altra (Boccaccio), eccotene un’altra. Leggi

tè¹

tè¹ (meno com. the o thè) s. m. [dal fr. thé, che è dal cinese (dialetto di Amoy) t’e (forse attrav. il malese)]. – 1. a. Pianta asiatica delle teacee [...] soprattutto in Asia. c. La bevanda aromatica preparata per infusione delle foglie del tè: una tazza di tè; tè col limone, col latte (o anche, ma meno bene, al limone, al latte ... Leggi

tè² s. m. [dal nome (ant. o region.) della lettera T]. – Nel linguaggio marin., attrezzo o pezzo di ferro a forma di te 2 ... Leggi Tutto

Dalla Fig. 2 si vede che il Tommaseo-Bellini presenta solo tre omonimi; scegliendo il secondo quello che «Pronunziato coll’E larga e coll’apostrofo, secondo diligenti grammatici, è la seconda persona del singolare dell’imperativo del verbo Tenere, e vale Tieni.» abbiamo più chiaro il valore stilistico (in chiave dialettale?) della scelta fatta da Verga, perché il dizionario di Tommaseo-Bellini, terminato nel marzo 1879, commenta anche «Ora non si dice più Te’ così tronco; ma Tieni, tutto intero, o, in un modo più fam., To’, accorciatura di Togli, Prendi».

Figura 2. Risultati della ricerca di te nel Tommaseo-Bellini in rete

[4.1379]

TE'

TE'.

Pronunziato coll'E larga e coll'apostrofo, secondo diligenti grammatici, è la seconda persona del singolare dell'imperativo del verbo *Tenere*, e vale Tieni. – Ora non si dice più *Te'* così tronco; ma *Tieni*, tutto intero, o, in un modo più fam., *To'*, accorciatura di *Togli*, Prendi. – Bocc. Nov. 2. g. 7. (C) *Te' questo lume, buono uomo, e guata se egli è netto a tuo modo*. E nov. 10. g. 10. *Te', fa' compiutamente quello che il tuo e mio Signore t'ha imposto*. Fav. Esop. R. 62 (M.) *Cane, non mi mordere, e non mi abbajare; e te' questo pane*. [Val.] Bocc. Ninf. 7. 71. *Te', ch'io tel rendo, dolce mio Signore*. Vit. Bertold. 15. 63. *Te' questa noce*. Pucc. Centil. 9. 82. *Quattromila fiorin te', che son tuoi*. [Camp.] Stim. S. Franc. *E diedele dicendo: Te', carissimo frate, questa carta, e infino alla morte tua la guarda*.

Te', si congiunge talora colla *Ne*, raddoppiandosi la *N*, ed allora *Ne* serve invece del secondo caso. Non usit. Bocc. Nov. 6. g. 8. (C) *Forse con alcuna altra cosa gliele fece sputare; tenne un'altra* (cioè, *togline*).

2. Te' te', così raddoppiato; modo di allettare i cani. Circ. Gell. 8. 183. (C) *Ma che vuol da me questo cane, che egli mi fa tante carezze? Te' te'. O quanto è amico e fedele all'uomo quest'animale!* [Val.] Buonarr. Ajon. 2. 10. *Vien qua, Lupa, vien qua, Lupa, te' te'*. [G.M.] Fag. Rim. *Passa qua, te' te', Giordano*. E: *Te' te', piccino, salta su, vien qua*.

3. Te' te', è anche giuoco fanciullesco. Malm. 6. 35. (C) *Altri giuoca a te' te' con paglie e spilli*. Minucc. ivi. (M) *Te' te', ... È un giuoco da fanciulli, che si fa così. Pigliano due spilli, o due corte fila di paglia, e posandole sopra un piano liscio, vanno spingendole colle dita tanto, che uno di detti spilli o fili cavalchi l'altro; e quello che resta di sopra vince; giuoco così detto dal Te' te', cioè Togli toglì*. – Ora i ragazzi chiamano questo giuoco *Spillino*. *Fare a spillino*.

Ovviamente la ricerca di lemmi omonimi si può proporre anche senza riportare nell'esercizio il risultato della ricerca già effettuata, lavorando sul riconoscimento previo dell'omonimo. G bis formula una richiesta più complessa, che implica nello studente la consapevolezza che oltre a *ci*, *la*, *pure* non ci sono molti candidati all'omonimia plurima e che *te'*, con quell'apostrofo, potrebbe non essere il *te* a lui più familiare, cioè la forma forte della declinazione del pron. di 2a pers. sing. (tu). Rispondere implica poi una consultazione attenta per arrivare ai cinque omonimi grafici di *te*.

G bis. Quale delle parole presenti nella frase sotto riportata ha molti omonimi ?

“Un monello sciancato raccattò il cappello bisunto e ci sputò dentro. – Abbasso i cappelli! Viva la libertà! – Te'! tu pure!”

3.2. Leggere testi poetici con l'aiuto dei dizionari

I dizionari digitali liberamente accessibili in rete, e in generale i dizionari derivati da un monolingue monovolume, non hanno preso in seria considerazione la difficoltà di risalire da una forma antica e apocopata al lemma: in questa direzione c'è ancora molto da fare. Non si vede perché questo compito vada lasciato alle note a piè di pagina: bisogna estendere la ricerca nelle varianti del lemma, ricerca che allo stato attuale non sempre viene fatta dal sistema di ricerca.

Si tratta di percorsi di ricerca immaginati per professori di classi di secondaria di secondo grado che vogliano aprire ai loro allievi il mondo del Vocabolario degli

Accademici della Crusca e del Tommaseo-Bellini in rete. È un percorso non semplicissimo che però consente un avvicinamento al testo più concreto della nota a piè di pagina, un avvicinarsi che poi – se richiesto all'allievo per testi diversi – costituisce un allenamento davvero proficuo alla ricerca consapevole in rete e una prova di raggiunta capacità di svolgere ricerche avanzate con filtri.

Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira di Guido Cavalcanti è un sonetto particolarmente ricco di forme aferetiche e apocopate. Un primo esercizio può essere H.

H. Trascrivi senza apocopi o aferesi il sonetto; trovi aiuto cercando nel Tommaseo-Bellini o nel Vocabolario degli Accademici della Crusca.

Per ricercare *om* nel Tommaseo-Bellini, ad esempio, è opportuno usare il carattere ? (= una sola lettera non importa quale) nella sezione Sfoglia voci; se non si mette il carattere ? i risultati sono troppo numerosi.

Figura 3. Risultati della ricerca *om?* in *Sfoglia voci* del Tommaseo-Bellini in rete

The screenshot shows the Tommaseo Online website interface. At the top, there are browser tabs for 'Zanichelli / Dizionari Online', 'Tommaseo Online', and 'Lessicografia della crusca in rete'. The address bar shows 'www.tommaseobellini.it/#/items'. The search bar contains the text 'esta che vèn, ch'ogn'om la mira'. The main content area is titled 'Sfoglia voci' and includes a search filter section with 'Filtro lemma' and 'Altri filtri'. The search results are displayed in a table with columns 'lemma', 'sezione', and 'loc.'. The results are as follows:

lemma	sezione	loc.
†O ME	iem	III 599
†OMO	iem	III 601

Below the table, there is a detailed entry for 'OMO' with the following text:

[3.601]

+ OMO

† OMO.

V. UOMO. T. D. 2. 22. *Chi nel viso degli uomini legge Omo, Bene avria quivi conosciuto l'emme* (il naso e le occhiaie co' due occhi rendono immagine di quella parola; e le occhiaie nere e concave ne' volti sparuti fanno risaltare la lettera di mezzo). Antiq. nel ling. scritto, pronunziasi in tutta Italia senza l'U. [Cont.] Doc. Arte San. M. III. 8. *Cristofano di Benedetto Chigi da una parte elegge e chiama me per suo omo, ed albitro maestro Ventura sopra detto a stimare e giudicare certi lavori di legname già istati fatti da maestro Antonio.*

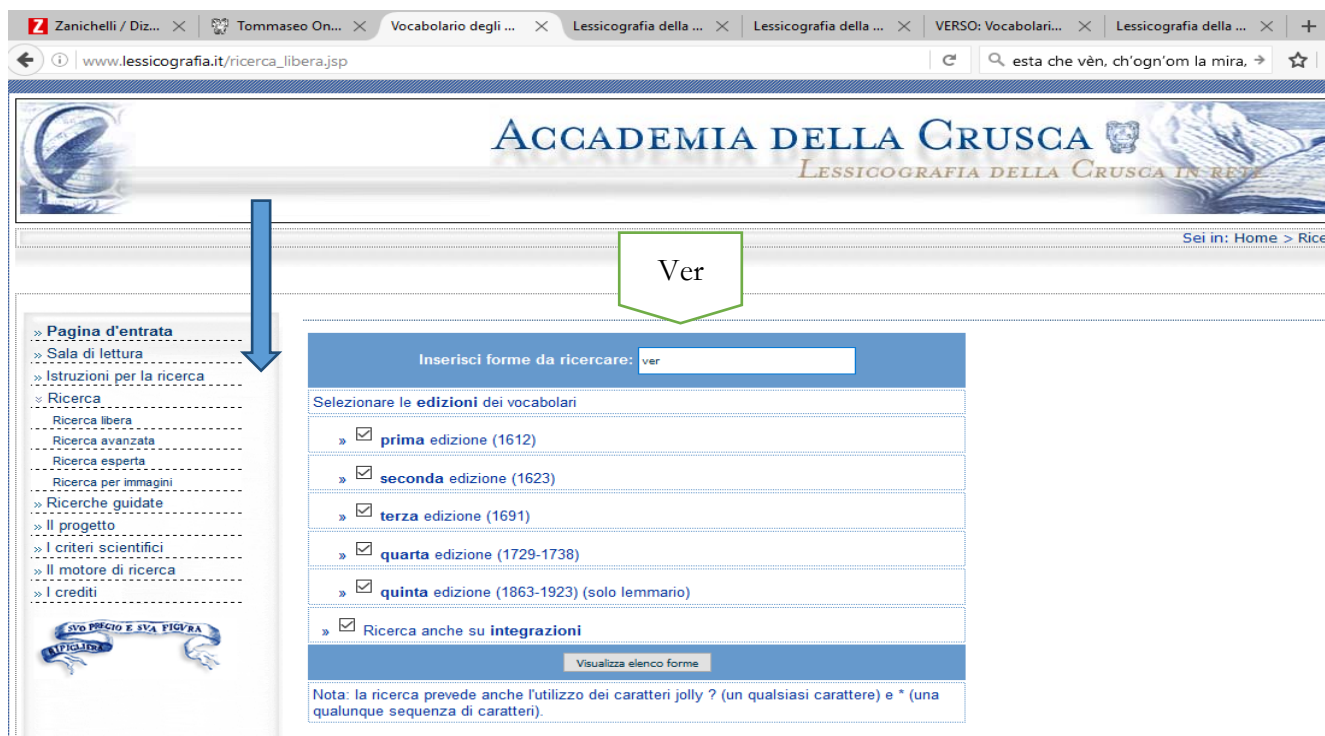
Nell'ottavo verso «ch'ogn'altra ver' di lei i' la chiam' ira» si incontra la forma *ver'*; ricercandola si ottiene «VER. Preposizione accorciata da Verso (V.)» come primo risultato.

Figura 4. Il Tommaseo-Bellini come appare nel cellulare



Anche il Vocabolario degli Accademici della Crusca restituisce la forma come si vede dalle tre figure successive:

Figg. 5, 6, 7. Percorso di ricerca di ver' nel Vocabolario degli Accademici della Crusca



ACCADEMIA DELLA CRUSCA
LESSICOGRAFIA DELLA CRUSCA IN RETE

Sei in: Risultato Ricerca

Ritorna_ **Indietro**

[Preelaborazione Query: 2 msec. - Espansioni Addittiva : 2 forme - Espans. Moltiplicativa Sequenza: 1 forme]
La Ricerca di **+ver** : è stata estesa ad 2 Forme. Tempo Totale di Ricerca in 2 msec.
La ricerca è stata rilevata in 2 forme, per un totale di 797 occorrenze

1° Edizione	2° Edizione	3° Edizione	4° Edizione	5° Ediz.	totali
Diz. 2	Diz. 1	Diz. 1	Diz. 1	Lemm. 0	2 forme
173	182	173	269	0	797 occorrenze

TAVOLA DELLE OCCORRENZE:

Ordinamento delle forme: alfabetico occorrenze 20 risultati

	1° Edizione	2° Edizione	3° Edizione	4° Edizione	5° Ed.	Totali
1) <input type="checkbox"/> ver	Diz. 172	Diz. 182	Diz. 173	Diz. 269	Lem. 0	796 occ.
2) <input type="checkbox"/> vèr	Diz. 1	Diz. 0	Diz. 0	Diz. 0	Lem. 0	1 occ.

[Ricerca sui Vocabolari degli Accademici della Crusca](#)

copyright | privacy | sicurezza | sitemap

2000-2004 ACCADEMIA DELLA CRUSCA è vietato riprodurre senza autorizzazione testi e immagini

Stai consultando la 4° edizione (1729-1738) del Vocabolario degli accademici della Crusca Vai alla **Pagina d'entrata**

Cerca nel lemmario:

1) *Dizion 4° Ed.*
VER
Voce completa
vol.5 pag.236

Vedi le altre Edizioni del Vocabolario

Dizion 3° Ed.
VER

Dizion 4° Ed.
» VER

VER
Definiz: Preposizione accorciata da Verso.
Esempio: *Tes. Br. 2. 40.* Vi si apprende la punta dell'aco **ver** quella tramontana, a cui quella faccia giace.
Esempio: *Petr. canz. 38. 1.* Là **ver** l'aurora, che si dolce l'aura Al tempo nuovo suol muovere i fiori.
Esempio: *Dant. Par. 5.* Sì vid'io ben più di mille splendori Trarsi **ver** noi.
Esempio: *Fir. As. 325.* Volta **ver** me con un atto sì di pietate adorno, che ridir non ve lo potrei, mi disse.
Esempio: *Tass. Ger. 17. 1.* Gazzà è Città della Giudea nel fine, Su quella via, ch'in **ver** Pelusio mena.

[Ricerca sui Vocabolari degli Accademici della Crusca](#)

copyright | privacy | sicurezza | sitemap

2000-2004 ACCADEMIA DELLA CRUSCA è vietato riprodurre senza autorizzazione testi e immagini

3.3. Fare storia della lingua: provenzalisimi nell'italiano

Partendo dalla canzone di Guido Guinizzelli *Al cor gentile reimpaira sempre amore* si è costruito un percorso atto a far notare il lessico provenzale nel componimento.

Riportiamo qui di seguito un'attività in classe prevista una volta che il docente abbia fatto o abbia fatto fare agli studenti le liste di lemmi risultanti dalla ricerca avanzata *provenz** incrociata con i filtri etimologia e datazione. Il Sabatini-Coletti contiene le liste già preparate, ma prendendole già preparate non si allenano gli studenti a fare ricerche avanzate.

I. Che tipo di parole provenzali entrano nella lingua italiana nei secoli XI-XIII e quali entrano poi?

I prestiti non adattati in quali secoli compaiono?

Osservate le liste di provenzalismo e scegliete un numero x di parole per ogni secolo. Consultate il dizionario internazionale De Mauro o il Sabatini, Coletti online http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.

Leggete la loro etimologia e la definizione

Riempite poi il seguente schema in cui è già stato inserito qualche vocabolo.

Secolo	Prestito non adattato	Prestito indiretto e adattato	Area semantica <i>donna e amore</i>	Area semantica <i>cavaliere</i>	Area semantica <i>musica danza poesia</i>	Area semantica <i>cibo</i>
XII						
XIII		allegrezza	avvenente	usbergo		
XIV						
XV						
XVI						
XVII						
XVIII						
XIX						
XX	plazer				estampida	burrída

Gli studenti osserveranno che i prestiti non adattati sono quasi sempre diretti (*trobar, senhal, aioli*), mentre i prestiti adattati possono essere diretti (*ambasciatore, carpentiere*) o indiretti cioè arrivati in italiano per il tramite di un'altra lingua (*bastione, burrída, cabrare*). Per il XX secolo sono interessanti sia *plazer* e *senhal* che *trenetta* e *frontaliere*. E per chi conosce i formaggi del Piemonte *raschera*.

4. OSSERVAZIONI IN ITINERE

Alla fine della sperimentazione gli studenti hanno affrontato dei test di abilità di consultazione. I test hanno avuto una percentuale di risposte non date più alta delle esercitazioni su testi letterari e su testi in generale e sono stati giudicati dagli studenti più difficili in quanto «non c'era un testo da leggere, con un contesto ampio». E in effetti è così, perché mentre nelle esercitazioni sui testi le domande volevano verificare la comprensione del testo ed avvicinarsi ad attività normalmente fatte nell'orario di lezione di "Italiano" o di "Lingua straniera", i test finali di abilità di consultazione volevano verificare

- la capacità degli studenti di leggere voci di dizionario digitale online alla ricerca di specifiche informazioni;
- l'abilità nel riconoscimento dei filtri di impostazione della ricerca avanzata.

I due tipi di esercizi possono convivere, anzi debbono. Nella piattaforma *Esplorare con i dizionari digitali* gli esercizi su testi sono condizionati dal fatto che è complesso riprodurre i testi per intero all'interno delle domande e che la valutazione automatica impone domande a risposta chiusa, ma nulla impedisce all'insegnante di rinunciare alla valutazione automatica e introdurre domande a risposta aperta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- DE MAURO = *Il nuovo De Mauro*, Internazionale (2014), on line:
<https://dizionario.internazionale.it/>.
- GDU (2007) = De Mauro T., *Grande dizionario italiano dell'uso*, con la collaborazione di G. Lepschy G. e Sanguineti E., UTET, Torino.
- Sabatini F., Coletti V. (2007), *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana* 2008; con CD-ROM, Rizzoli Larousse, Milano; prima edizione (1997). Versione on line:
http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.
- DISC = *Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Giunti, Firenze.
- TOMMASEO-BELLINI (1865-1879) = Tommaseo N., Bellini B., *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 4 voll.:
<http://www.tommaseobellini.it/#/>
- WIV = Blumenthal P., Rovere G. (2016), *Wörterbuch der italienischen Verben / Dizionario dei verbi italiani*, Acolada, Nürnberg; 2016 seconda edizione digitale; 2017 nuova edizione digitale. Prima edizione cartacea: PONS. *Wörterbuch der italienischen Verben. Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen*, 1998, Klett, Stuttgart.
- ZINGARELLI (2016) = *Lo Zingarelli 2016. Vocabolario della lingua italiana* a cura di Cannella M. e Lazzarini B., Zanichelli, Bologna. Versione on line:
<http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline>.

DIZIONARI DEI SINONIMI PER STUDIARE L'ITALIANO TRA OTTO E NOVECENTO

Ludovica Maconi¹

Diversamente dal vocabolario generale monolingue, nato maturo anche nella forma grafica, con una struttura che si è caratterizzata per la continuità dal Seicento in poi, sul modello della Crusca², il dizionario dei sinonimi non ha avuto forma stabile nel corso dei secoli. I primi dizionari di sinonimi si presentavano come elenchi di ricchezze per rendere variato lo stile: depositi retorici in cui, accanto all'entrata, erano affastellati termini presunti omologhi, utili per evitare cacofonie e ripetizioni, o per trovare aggettivi ed espressioni ricorrenti in combinazione al lemma. Erano dunque strumenti di supporto alla memoria a fini retorico-letterari; all'interno delle voci, i sinonimi erano allineati senz'ordine, senza indicazione d'uso, senza spiegazione³.

Completamente diversi per forma e finalità sono i dizionari di sinonimi dell'Ottocento. Nati sul modello francese, seguendo l'insegnamento filosofico dell'illuminismo, i nuovi Sinonimi curavano l'esattezza del significato e la proprietà del dire, spiegando in modo discorsivo il corretto impiego di parole affini. A lemma stava un elenco di parole: gruppi di due o più sinonimi facevano da titolo alle voci, le quali, in forma di brevi saggi semantici, adatti alla lettura continuata, mostravano le sottili differenze tra termini accomunati da un'idea principale ma distinti per idee secondarie⁴.

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli.

² Le informazioni che si aggiunsero nel corso del tempo (marca grammaticale, etimologie, esempi tratti dall'esperienza quotidiana, indicazioni di pronuncia e altro) non stravolsero la struttura della voce. Il vocabolario della Crusca nacque moderno anche nell'impostazione grafica: i lemmi, disposti su colonne, erano rilevati dal resto della voce (con il maiuscolo), le farfalle nel margine superiore aiutavano ad accedere speditamente alla sezione alfabetica di interesse, le varie accezioni, che oggi sono numerate, erano allora rilevate dal segno tipografico di paragrafo. Sulla struttura dei dizionari, da quello della Crusca al Giorgini-Broglio, cfr. Marengo, 1996: 90-99.

³ Il primo e più celebre di questi dizionari è quello settecentesco del padre Carlo Costanzo Rabbi (1732), che ebbe notorietà e qualche edizione anche nel secolo successivo. A testimonianza della fortuna del Rabbi, riporto un ironico riferimento di Leopardi, nel quale i Sinonimi del Rabbi sono menzionati come celeberrimo strumento per la *variatio*. Leopardi, che più volte nello *Zibaldone* si soffermò sul tema della sinonimia, nella lettera del 3 dicembre 1822, indirizzata alla sorella Paolina, scrisse: «tutti mi domandano la stessa cosa cento volte il giorno; e volendo sempre variare nella risposta, ho consumato il frasario, e i sinonimi del Rabbi» (Leopardi, 1849: 242). Per un'analisi del repertorio del Rabbi, cfr. Giovanardi, 1987: 460-466. Su intenti e criteri di compilazione, sulla mancanza di ordine e sul procedere per accumulo e analogia, cfr. Rabbi, 1821: VI-VII.

⁴ Come esempio di entrata cito *Timore, paura* nel Grassi; entrata ripresa in Tommaseo, 1833: 622, poi ampliata in Tommaseo, 1867: 1048 (n. 3324), nel quale diventa: *Timore, apprensione, paura, terrore, orrore, spavento*, tutti insieme; simili entrate (ma schedate sotto la P di *paura*, e senza il termine *apprensione*) nel Romani (1825-26), acquisito e citato come fonte dal Tommaseo. Per esemplificare l'articolazione interna delle voci, sintetizzo qui le distinzioni di significato fatte dal Grassi (1855: 202-204) per *timore* e *paura*: la paura nasce da viltà, il timore da un eccesso di prudenza; il contrario di *paura* è *coraggio*, il contrario di *timore* è *speranza*; il timore è meno concitato della paura e procede da ragionamento (può anche essere sentimento di ossequio). Grassi diede inoltre un'indicazione etimologica, riportando il termine *paura* al latino *pavor*, dal verbo *pavio*, 'battere', «quasi che la paura dia [...] un battimento al cuore» e riferì un

Primo a proporre questa veste francese fu Giuseppe Grassi nel *Saggio intorno ai sinonimi* del 1821. Seguirono i più ampi lavori dell'abate lombardo Giovanni Romani (3 voll. postumi, 1825-26) e di Niccolò Tommaseo (1830), poco fortunato il primo, di lungo corso il secondo⁵.

Mi soffermerò brevemente su questi repertori, perché già ampiamente studiati (in particolare da Giovanardi, 1987 e 2005, Marazzini, 2009). In questa occasione, cercherò ovviamente di occuparmi della loro fortuna nell'insegnamento. Non prenderò in considerazione il Romani, conosciuto a scuola solo attraverso brevi estratti e rimandi confluiti in dizionari di altri lessicografi. Nella seconda parte dell'intervento, porrò invece l'attenzione sui sinonimi compilati da Stefano Pietro Zecchini (1848) e Pietro Fanfani (1879), rimasti ai margini negli studi di storia della lessicografia italiana⁶. Diversamente dai tre repertori sopramenzionati, i dizionari di Zecchini e Fanfani, di piccole dimensioni, furono pubblicati appositamente per giovani scolari. Mostrerò infine che, nell'Italia postunitaria, persino maestri manzoniani si confrontarono, a modo loro, con lo studio dei sinonimi, fondamentale per l'educazione linguistica. Illustrerò i lavori su questa materia di Luigi Morandi (1883) e Giuseppe Rigutini (cfr. Tommaseo, 1974), e scorrerò alcune note di commento a un'antologia dei *Promessi sposi* (Venturi, 1884), rilevando come anche un apparato di note possa fungere da dizionarietto di sinonimi.

A ispirare e incoraggiare la compilazione dei Sinonimi italiani secondo il nuovo metodo francese fu Melchiorre Cesarotti⁷. L'illuminista padovano non è in realtà menzionato come fonte dai sinonimisti (cosa che non stupisce, considerando la condanna per esterofilia che, in anni di purismo montante, pesava sul suo nome), ma i repertori ottocenteschi di sinonimi sembrano ben rispondere all'invito che si legge nel *Saggio sulla filosofia delle lingue* (Cesarotti, 1800: 89-90):

Il conoscere le differenze è spesso opera di molta finezza e sagacità. Sarebbe desiderabile che nella lingua italiana si facesse una raccolta di sinonimi, come la fece nella francese l'Ab. Girard; ma a fine di renderla preziosa ed utile non solo ai letterati, ma insieme anche agli eruditi filosofi converrebbe aggiungere alle differenze dell'uso quelle del loro senso primitivo ed intrinseco, seguendo i vestigi dell'etimologia, e le loro trasmigrazioni successive [...].

Cesarotti riteneva che la ricerca etimologica fosse indispensabile per recuperare «un tesoro di conoscenze preziose sì per la storia delle idee, dei costumi, delle usanze, e sì anche per giudicar con fondamento del vero valore, e del pregio intrinseco dei vocaboli» (Cesarotti, 1800: 168). Utili erano a suo parere le etimologie che «derivano dal fondo nostro, alludono a rapporti non obliati, e possono servir di lume nell'uso de' vocaboli»

episodio tratto dall'esperienza e dall'uso vivo: scusatosi con una contadina toscana per aver fatto «paura» al suo bambino, la donna gli rispose che non di «paura» si era trattato, ma di «timore».

⁵ Sui *Sinonimi* del Grassi cfr. Giovanardi, 1987: 477-488; Marazzini, 2009: 332-343; Maconi, 2010: 14-21. Sui *Sinonimi* di Tommaseo cfr. Di Biase, 1967; Borlenghi, 1974; Giovanardi, 1987: 488-494; Della Valle, 1993: 80-83; Marazzini, 2009: 317-332. Sul Romani, che prima del dizionario pubblicò sul tema dei sinonimi un saggio teorico (Romani, 1825), cfr. Giovanardi, 1987: 466-477, Giovanardi, 2005, Consales, 2005. Tra i saggi di dizionari di sinonimi della prima metà dell'Ottocento, si vedano anche le pagine di Nesi, 1824: 585-595.

⁶ Assenti in Giovanardi, 1987; Della Valle, 1993; Marazzini, 2009, ma recuperati da Fanfani, 2005: 247.

⁷ Lo rilevò a suo tempo Giovanardi, 1987: 397-398.

(ivi: 173). Da questi riferimenti traspare un legame forte in particolare col Grassi, il quale in più occasioni fece propri gli insegnamenti di Cesarotti⁸.

Caratteristica distintiva dei dizionari di sinonimi italiani rispetto al modello francese era proprio la presenza di etimologie. Tanto importanti nel *Saggio* del Grassi, le etimologie furono usate per tracciare la storia delle parole e per spiegare le differenze tra sinonimi (altro criterio, non meno importante, seguito dal Grassi fu quello dell'uso toscano). Considerando che ancora non esistevano dizionari etimologici dell'italiano, il dizionario dei sinonimi, così come il Grassi lo aveva concepito, avrebbe in parte colmato questa lacuna⁹. L'etimologia non fu esclusa, seppur fortemente ridimensionata, circoscritta ai casi in cui era conferma dell'uso, nell'ampio repertorio di Tommaseo¹⁰, per il quale soprattutto contavano l'uso vivo toscano e la tradizione letteraria¹¹.

Diversi per dimensioni, perché il *Saggio* del Grassi contava un centinaio di pagine di piccolo formato, mentre quello del Tommaseo, in alcune edizioni (stampato in due volumi), superava le mille, entrambi godettero di grande fortuna. Le riedizioni e gli aggiornamenti avuti nel corso del secolo, e ancora nel Novecento, sono segno di un successo che in parte si deve all'uso scolastico¹². La fortuna del dizionario di Tommaseo ha lasciato qualche traccia nelle testimonianze della letteratura: lo incontriamo in due racconti della Scapigliatura, di Boito e Faldella¹³, ma l'esempio migliore (già ricordato da

⁸ Come ho commentato nell'edizione da me curata dell'incompiuta *Storia della lingua italiana*, cfr. Maconi, 2010: 41-44. Non sarà forse fuori luogo, inoltre, vedere accolto un suggerimento del *Saggio sulla filosofia delle lingue* anche nelle pagine introduttive ai *Sinonimi* di Tommaseo (1974: 66-68, e 68-76 per *diminutivi, particelle affisse e radici feconde*), nel § XXVIII sulle «desinenze, come norma alle distinzioni», se si ricorda che Cesarotti (1800: 174) aveva consigliato di premettere al Nuovo Vocabolario, da redigersi sotto le cure di un Consiglio italico, un «trattatello delle terminazioni italiane, e del lor valore e intendimento di ciascheduna», utile a suo parere per coniare vocaboli in modo conforme al genio della lingua.

⁹ Della carenza di repertori etimologici affidabili, compilati con criteri scientifici, si lamenterà Migliorini (1951: 124) ancora a metà Novecento: «Quanto ai vocabolari etimologici, ben poco c'è da attingere a quelli meno recenti». Sull'etimologia della stagione prescientifica, cfr. Marazzini, 2009: 157-193; sull'etimologia nei dizionari italiani, cfr. Marelli, 1996: 80-83.

¹⁰ Come dichiarato nelle pagine introduttive al Dizionario, Tommaseo (1833: XIV-XV) inserì poche etimologie e non le pose a principal fondamento delle distinzioni. Non accolse ad esempio le etimologie del Grassi alla voce *bravura, coraggio, valore*, perché irrilevanti ai fini di distinguere i significati nell'uso (Grassi riportava i termini rispettivamente al germanico *bruf*, al francese su base latina *cor*, al latino *valere*). Mantenne invece l'etimologia spiegata da Grassi s.v. *antico-vecchio*, coppia per cui l'uso latino continuava nel toscano: «Queste due voci ritengono quella stessa differenza che le partiva nella lingua latina, che *antiquus* era più nobile, *vetulus* familiare». Avanzò poi, come prova dell'inattendibilità del criterio etimologico, l'osservazione che non è vietato da *clamo* il *chiamare a voce sommessa* e da *senior* il *signorina*, rivolto a giovane fanciulla.

¹¹ Anche più del Tommaseo, il Romani si rifece alla tradizione letteraria e, in modo originale, diede conto dell'uso regionale di altre parti d'Italia (cfr. Serianni, 1989: 72).

¹² La storia editoriale di questi testi è tracciata da Marazzini, 2009: 317-318, 321, 334-335, e si può sintetizzare come segue. Il *Saggio* di Grassi uscì a Torino nel 1821, e subito fu riproposto a Milano nel 1822 dalla prestigiosa Società dei Classici Italiani; l'edizione milanese presso Silvestri del 1827 si fregia del titolo di “decima” (ma nel conteggio potrebbero rientrare le ristampe). Nelle varie edizioni il libro fu rimaneggiato e ampliato: l'edizione definitiva è quella fiorentina del 1855 curata da Giuseppe Manno, divenuta la vulgata ripresa da altri editori per riedizioni del saggio fino ai primi anni del Novecento (presso Bietti nel 1906 e 1911, presso Paravia nel 1912 e 1917). La prima edizione dei *Sinonimi* del Tommaseo uscì nel 1830 a spese dell'autore, con prefazione di sole otto pagine; importante l'edizione di Vieusseux del 1838, aperta dall'ampia introduzione strutturata in capitoli (mantenuta e rimaneggiata nelle edizioni successive): il dizionario si ampliò considerevolmente e per la prima volta venne stampato in due volumi; l'edizione 1851 segna il passaggio all'editore milanese Reina; l'edizione 1867 è la definitiva; nel 1905 fu allestita l'edizione riveduta e aumentata a cura di Rigutini, anche questa più volte riedita fino a tempi recenti.

¹³ Nel racconto di Boito *Baciale'l piede*, un pedagogo, dopo aver usato, in uno scambio di battute, il verbo *smarrire*, aggiunge «e se lo ha smarrito non fu già per perderlo», questo, commenta il narratore Boito, «per

Marazzini, 2009: 332), in cui i *Sinonimi* figurano come libro di lettura continuata e di didattica “piacevole”, viene dal romanzo *Una vita* di Italo Svevo, nel passo in cui il protagonista Alfonso, per dare ripetizioni di italiano alla figlia della famiglia presso cui è a pigione, usa come libro di riferimento dapprima la grammatica del Puoti, ottenendo scarso esito e tanta noia per maestro e allieva, poi passa al Tommaseo, uno strumento meno sistematico ma ben leggibile e funzionale allo scopo¹⁴.

Certo, questo esercizio di libera scuola raccontato da Svevo è cosa diversa dalla penetrazione del dizionario nelle aule scolastiche. A tal fine, in realtà, poco si prestava la mole del dizionario di Tommaseo, e tanto meno quella dei grandi dizionari generali di Rigutini-Fanfani e Giorgini-Broglio, «poco trasportabili» e dal costo «superiore ai mezzi ordinari della pluralità degli scolari», come ebbe modo di commentare, discutendo i programmi scolastici del suo tempo, il maestro Luigi Gelmetti (1881: 35), insegnante veronese, ma milanese di adozione, tra i più attivi nel dibattito sulla questione della lingua dopo la pubblicazione della *Relazione* manzoniana¹⁵. Seppur non in forma integrale, estratti e voci del dizionario di Tommaseo (e pure di quello del Grassi) erano inclusi nelle antologie scolastiche del periodo postunitario. Inoltre, nei regolamenti per gli esami di abilitazione di aspiranti maestri era allora prevista la discussione di alcuni casi di sinonimia¹⁶.

Nel 1880, Carducci, incaricato dal Ministero di esprimere un parere sui libri di testo per l'insegnamento secondario classico, consigliò di non usare il Grassi nei ginnasi (la presa di distanza conferma comunque l'impiego che del Grassi si faceva nell'insegnamento), perché libro «troppo particolare e ristretto», e di lasciare invece il dizionario di Tommaseo in mano ai maestri (cfr. Raicich, 1981: 152). D'altro canto, ricordo che era stato Tommaseo stesso, nella prefazione ai *Sinonimi*, a considerare il proprio repertorio inadatto a un pubblico di scolari senza l'opportuna mediazione dell'insegnante:

Pochi cred'io essere i libri che un fanciullo sappia leggere e usare; i più de' libri d'educazione sono per i maestri. Convieni, pertanto, che il maestro, notate da sé le differenze di que' vocaboli, o con esempj d'autori le faccia evidenti al fanciullo, o gli dia un tema tale che i due vocaboli cadano da dover adoprare ciascuno nel senso proprio, e poi lo corregga, s'e' sbaglia. E' può talvolta proporre a modo di dubbio, o per soggetto di familiare colloquio, la differenza di due vocaboli affini, cioè delle cose da loro

mostrare che ha studiato i sinonimi del Tommaseo»; nelle *Figurine* di Faldella, nella novella *High life contadina*, una «marchesina» si impegna «a disseminare fra i popolani la bontà e la cortesia, a insegnare più che un libro educativo di Cantù e di Tommaseo» (qui il riferimento è generico, e potrebbe non riguardare i *Sinonimi*, ma il nome di Tommaseo è comunque associato da Faldella alla didattica e all'educazione). Riferimenti estratti dalla *BIZ*, citazioni da Boito, 1990: 87 e Faldella, 2006: 73.

¹⁴ La testimonianza sembra avere sapore autobiografico: «Avevano principiato col Puoti, ma ben presto mutarono programma, ambedue mortalmente annoiati. Lucia non aveva capito niente e Alfonso lo sapeva. / Da parecchio tempo Alfonso usava leggere i sinonimi del Tommaseo. Risolse di far studiare a Lucia quelli in luogo della grammatica. [...] Si studiano queste parti e un bel giorno si scopre con sorpresa di aver edificato un edificio, conquistata la lingua italiana» (Svevo, 1979: 69).

¹⁵ Luigi Gelmetti è stato recentemente valorizzato da Marazzini, 2013a: 154-155 e da Polimeni, 2011: 46-48, 57-60; sui problemi della scuola secondaria in quegli anni, sulla riforma dei programmi, sull'importanza dello studio della grammatica e dei vocabolari, cfr. Gelmetti, 1881: 24-42; sulle scuole tecniche in generale, cfr. anche Gelmetti, 1878. Sulla posizione di Gelmetti nella questione della lingua, cfr. Vitale, 1984: 372, 453 e Marazzini, 2013c: 274-275.

¹⁶ Questi documenti sono stati studiati da Polimeni (2012: 39-40, cit. regolamento 6 giugno 1863; ivi: 149, 161 per le antologie scolastiche).

significate; può tal altra mostrare quali equivoci, dubbii e liti provengano dal confonderli: insomma, l'insegnamento variare al bisogno¹⁷.

Si badi che neppure i maestri erano i primi destinatari dell'opera di Tommaseo. L'autore guardava infatti più genericamente a un pubblico di scrittori e intellettuali italiani, con l'intento di guidare alla corretta proprietà di lessico, insegnando la gradazione d'idee delle parole vive e togliendo dall'uso le voci morte.

Nemmeno il *Saggio intorno ai sinonimi* di Grassi era nato per l'insegnamento scolastico, ma la sua diffusa presenza sui banchi di scuola è provata anche dalle numerose riedizioni e ristampe presso la Libreria Salesiana editrice di Torino¹⁸, nota appunto per l'attività nel campo della divulgazione scolastica e popolare. Intenti prima di tutto eruditi avevano guidato il Grassi, lessicografo prolifico e innovatore su tanti fronti: si consideri che, nel panorama editoriale italiano, erano senza precedenti sia il suo dizionario militare, sia gli incompiuti lavori per un Dizionario etimologico e una Storia della lingua italiana¹⁹.

Appositamente pensati per i giovani studenti, come dichiarato sui rispettivi frontespizi, furono invece i vocabolari dei sinonimi di Stefano Pietro Zecchini (1848) e di Pietro Fanfani (1879), che documentano la presenza di altri manuali di sinonimi nella scuola, prima e dopo l'Unità nazionale. Pomba, editore (e suocero) dello Zecchini, presentava il volume come pratico compendio dei lavori del Romani e del Tommaseo, in formato maneggevole e in edizione economica, pubblicato con «intendimento di giovare eziandio agli studi razionali, morali e civili della gioventù» (in Zecchini, 1848: V-VI, cit. V). Nell'introduzione, l'autore avvisava di essere intervenuto sul testo di Tommaseo per eliminare riferimenti non adatti al pubblico di bambini tra i dodici e i quindici anni a cui il dizionario era rivolto. Lo Zecchini andò quindi a purgare e selezionare le voci dell'ampio repertorio, ad esempio nei casi in cui Tommaseo si era dilungato in dettagli non edificanti²⁰. Lo studio dei sinonimi era ritenuto utile allo sviluppo della facoltà ragionatrice e della logica, valido sostituto delle «asmatiche amplificazioni ed orazioni, pro e contro nessuno, su argomenti oziosi affatto, e che dopo un mondo di parole, un affastellamento di figure retoriche non vengono a concludere cosa che valga» (Zecchini, 1848: XXXI-XXXII), cioè i tradizionali esercizi con cui si invitavano gli studenti a dibattere intorno a temi fittizi.

Pubblicati dopo l'Unità nazionale, i Sinonimi di Fanfani (1879: VIII) erano stati concepiti come strumento di unificazione linguistica, redatti affinché «la gioventù

¹⁷ È il § XXXVIII. *Usi più speciali*. Cito da Tommaseo, 1867: LII, edizione definitiva; con varianti, già in Tommaseo, 1833: VI (introduzione breve e senza divisione in capitoli), e Tommaseo, 1838: LVIII (introduzione ampliata e suddivisa in capitoli); Tommaseo, 1974: 80.

¹⁸ In SBN sono schedate le edizioni del 1876, 1882, 1887, 1892, 1896, 1903.

¹⁹ Cfr. Grassi, 1817; dei due abbozzi, invece, conservati presso la Biblioteca Nazionale di Torino, solo la *Storia della lingua italiana* è stata pubblicata in anni recenti, con apparato critico (cfr. Maconi, 2010), mentre le *Etimologie*, incompiute ma ben avviate (oltre trecento carte raccolte in una cartella del Fondo Peyron), restano inedite.

²⁰ Tacendo i casi più censurabili, Zecchini (1848: XIX-XX) disse di aver ad esempio eliminato alcune inappropriate osservazioni di Tommaseo alle voci *bambino*, *barbaro* e *civetta* (voce, quest'ultima, assente nello Zecchini), trovando evidentemente sconvenienti alla sede scolastica le allusioni a educatori e genitori che «rimbambiscono», l'esempio di un «vecchio ancora molto *barbero* con le donne» (nel significato di «molto bravo», modo vivace della lingua parlata toscana), e la distinzione tra gli «amori freddi e brevi» della *civetta* e quelli «lungi e crudeli» della *lusinghiera*: cfr. Tommaseo, 1867: 105-106, 110, 66 (Tommaseo, 1974: 103, 107, 65), ma già in Tommaseo, 1838: 76 (manca il riferimento agli educatori, ma ne troviamo un altro comunque sconveniente), 79, 174; riferimenti assenti, invece, in Tommaseo, 1833, nel quale però si leggono passi similmente inappropriati s.vv. *bambina*, *ragazza*, *fanciulla*, *civettina*, *civettuola*. Molte le ristampe dello Zecchini (dalla seconda edizione il riferimento alla *gioventù studiosa* compare anche nel frontespizio; solo Zecchini 1924 in due tomi): 1859, 1860, 1863, 1870, 1879, 1883, 1884, 1924.

studiosa per tempo si avvezzasse, e avesse nel debito pregio la proprietà e naturalezza della lingua», imparasse «ad essere italiana nell'idee e nella forma». Il modello di lingua presentato era conforme all'uso vivo toscano, spigliato e brioso, libero in questo caso dai riferimenti letterari. Ritengo dunque che, nel passaggio dal dialetto alla lingua, il dizionario dei sinonimi fosse concepito come tassello intermedio tra il dizionario dialettale e il vocabolario monolingue. Può stupire allora il silenzio di Manzoni su questo strumento nella *Relazione sull'unità della lingua*, nella quale, come sappiamo, lo scrittore propose quali mezzi di unificazione il nuovo monolingue, compilato sul fiorentino vivo colto, e i dizionari dialettali; a questi repertori il Carcano aggiunse, con approvazione di Manzoni, in coda alla *Relazione*, i dizionari domestici, delle arti e dei mestieri. Nessuna menzione fu fatta dei dizionari di sinonimi, i quali, evidentemente, non rispondevano all'idea manzoniana di lingua: idea che non permetteva conciliazioni con la tradizione letteraria, ma stava tutta nell'uso vivo di una sola città. Come noto, i sinonimi erano considerati da Manzoni un «inconveniente» delle lingue e, nella diffidenza verso «ogni distinzione troppo sottile di significati» (Sabatini, 1989: VI), la prospettiva illuminista di distinguere tra parole affini per gradazione di idee non veniva presa in considerazione²¹.

Assente nelle indicazioni manzoniane finalizzate all'educazione linguistica degli italiani, il dizionario dei sinonimi restò comunque a lungo testo di riferimento nella scuola. Potremmo ragionevolmente supporre che fosse strumento gradito ai membri della sottocommissione fiorentina che espressero disaccordo con la proposta presentata da Manzoni al Broglio. Tra i membri di questa commissione c'erano infatti Tommaseo, il più celebre sinonimista, e Raffaello Lambruschini, autore di alcuni articoli inseriti nei *Sinonimi* di Tommaseo e di una grammatica per le scuole attenta al lessico, convinto che «se i vocaboli *sono* proprj, sarà schietta l'idea», perché le parole “educano” e «chiariscono l'intelletto»²². Neppure Fanfani, autore del dizionario dei sinonimi di cui abbiamo parlato più sopra, appoggiò la soluzione di Manzoni: non condividendo i criteri di compilazione del Giorgini-Broglio, abbandonò la redazione del dizionario manzoniano²³. In un libretto didatticamente fortunato, scrisse:

i Vocabolarj non sono libri da studiargli seguitamente, ma da semplici riscontri; [...] ad ottener buoni effetti [...] bisogna far libri che abbiano tutte e due tali qualità, che sieno vo' dire scrittura distesa e vocabolario ad un'ora, e dieno occasione a' giovanetti di esercitarvisi, non solo con profitto, ma con diletto altresì.

Queste parole, che ben si adattano alla descrizione del dizionario dei sinonimi come testo di lettura, così come fu concepito nell'Ottocento, sono tratte dall'introduzione a *Una casa fiorentina da vendere* (Fanfani, 1868: V-VI), breve testo narrativo con il quale Fanfani intendeva sostituire il dizionario domestico. Si trattava di un racconto nel quale i

²¹ Sulla linguistica manzoniana e il problema della sinonimia, cfr. Giovanardi, 1987:407-409, Marazzini, 2009: 323, 330, Marazzini, 2013b.

²² Lambruschini, 1867: 550. Per la grammatica, cfr. Lambruschini, 1861; per esempi di contributi al Tommaseo, cfr. Tommaseo, 1867: 172, s.v. *camera* (n. 827) per la distinzione *stanza, sala, salone, tinello* (n. 820 in Tommaseo, 1974: 168), Tommaseo, 1867: 173, s.v. *aratro, vomero* (n. 835; n. 829 in Tommaseo, 1974: 169); Tommaseo, 1867: 277, s.v. *cucitura, costura, [...] impuntura* (n. 1198 nota a *impuntura*, in Tommaseo, 1974: 267, n. 1191), Tommaseo, 1867: 299, s.v. *deforme, deformato, informe, sformato* (n. 1262, nota a *deforme*, in Tommaseo, 1974: 284, n. 1245; Tommaseo, 1867: 510, s.v. *grazia, garbo gentilezza, leggiadria* [...] (n. 1931, nota a § *Gentile*; in Tommaseo, 1974: 498, n. 1942). Sul pensiero linguistico di Lambruschini, sostenitore di uno stretto collegamento tra fatto linguistico e fatto educativo, cfr. Carrannante, 1982: 20 e Fanfani, 2012: 21-24.

²³ Cfr. Polimeni, 2011: 50-51 e Zamarra, 1994: 582.

lemmi, che sarebbero stati meccanicamente mandati a memoria seguendo un tradizionale dizionario, erano qui inseriti in una prosa agile, evidenziati graficamente col corsivo perché risaltassero e aiutassero lo studente nel ripasso²⁴. A parere di Fanfani, il dizionario, nel quale Manzoni vedeva un tutto, offriva in realtà una visione della lingua per parti. Non così invece la forma del racconto, o dei saggi semantici che formavano il dizionario dei sinonimi (analoga era la posizione di Tommaseo, cfr. Fanfani, 2012: 27).

Trascurati da Manzoni, i sinonimi furono recuperati e ricondotti nel metodo di insegnamento manzoniano dal fedele Luigi Morandi. Nel 1883 Morandi propose un esperimento lessicografico nel saggio *In quanti modi si possa morire in Italia*. Partendo dai sinonimi discussi dal Tommaseo per il verbo *morire*, che erano meno di una decina, ne aggiunse più di cento, e li presentò al lettore con una gerarchia, inserendo quelle che oggi chiameremmo “marche”, introdotte con sigle a contrassegno dell'intero lemmario, costituito in gran parte da parole del fiorentino vivo. Morandi (1883: 3-4) propose infatti una griglia utile a definire distinzioni tra sinonimi: F. per l'uso vivo fiorentino, L. per l'uso letterario, L.I. per gli usi letterari individuali, P. per gli usi poetici, P.I. per gli usi poetici individuali, D. per i termini dialettali, il punto interrogativo (?) per i casi incerti, quando non sapeva con certezza se la parola fosse usata o no a Firenze. In questo modo riportava l'esercizio dei sinonimi nell'ortodossia manzoniana, classificando le voci, e comunque segnalando e distinguendo sempre l'uso vivo fiorentino dal resto²⁵. Una seconda distinzione riguardava il registro, il tipo di discorso in cui il termine poteva ricorrere: *nobile*, *familiare* o *scherzevole*, perché non esistono parole perfettamente intercambiabili, ma la scelta è dettata anche dal livello diafasico e dalla situazione comunicativa, come hanno poi formalizzato più compiutamente i moderni linguisti, ma come pure non era estraneo alla riflessione linguistica ottocentesca. Lo studio dei sinonimi condotto in questo modo era, a parere di Morandi (1883: 1-2), l'esercizio più importante per «comprendere la potenzialità e l'estensione della lingua», obiettivo di tutte le «scuole di lettere», e per allenare utilmente la «logica».

Anche l'educazione linguistica manzoniana, in fin dei conti, aveva tra i suoi obiettivi la riduzione dei doppioni, ossia le varianti superflue (non i sinonimi), e la scelta del termine più appropriato (lo si vede bene in Polimeni, 2011). In questa prospettiva si spiega la pubblicazione di antologie per la scuola che mettevano a confronto le due edizioni dei *Promessi sposi*, commentando le scelte linguistiche dell'autore nel passaggio dalla ventiseptena alla quarantana. Si leggeva il romanzo per entrare nel laboratorio linguistico di Manzoni e imparare l'uso della lingua. È così ad esempio nel *Fiore dei Promessi sposi* di Luigi Venturi, nel quale l'apparato di note al romanzo mi sembra diventi davvero una sorta di dizionario dei sinonimi. Si spiega qui perché il termine della quarantana è stato preferito al precedente e quali differenze separano le due parole²⁶.

²⁴ Fanfani descriveva, stanza per stanza, una casa che immaginava in vendita a Firenze, dando anche descrizione degli oggetti: questo lo spunto per usare le parole da insegnare (Fanfani, 1868: 1-30; seguiva in coda un dizionarietto domestico con le definizioni dei termini usati nel racconto).

²⁵ Nelle pagine che chiudono l'esercizio lessicografico di dizionario di sinonimi, interamente dedicato alla voce *morire*, Morandi (1883: 29-30) avvisava che erano da considerare «vera lingua» le parole ed espressioni contrassegnate con F, L. e P., mentre gli arcaismi non lo erano più, i provincialismi (D.) e le maniere individuali (L.I. e P.I.) non lo erano ancora. Del resto, il maggior numero del lessico da lui raccolto è marcato con le tre sigle di «vera lingua», e per oltre i due terzi con F; solo nove sono i dialettismi (umbri, milanesi e romani), riportati con adattamento alla veste fonetica fiorentina.

²⁶ Nelle pagine introduttive all'antologia, Venturi (1884: IV-V) avverte: «Mio principal fine pertanto è stato di porre a riscontro le due edizioni, e d'esaminare i cambiamenti fatti nella seconda per ciò che si riferisce alle locuzioni e alle frasi, accennando come e perché, cavate dall'uso vivo della favella, siano la maggior parte delle volte riuscite felici. Per non far poi un bosco di note mi son ingegnato di usare la più possibile brevità e sobrietà; e ho creduto di toccar quelle sole mutazioni che mi son parse profittevoli alla scelta

Valga come esempio la seconda nota al primo capitolo, in cui Venturi (1884: 1) commenta la sostituzione di *un'ampia riviera di rincontro* con *un'ampia costiera dall'altra parte*: «A *riviera*, ch'è un lembo di terra lungo la riva del mare o d'un fiume, ben è stato dall'Autore sostituito *costiera*, ch'è riva fiancheggiata da monti, com'è appunto quella che qui si descrive [...]. *Di rincontro* vale Dirimpetto, ma con disposizione simmetrica. Più proprio è *dall'altra parte*²⁷. Anche con questa soluzione, il metodo dei sinonimi veniva ricondotto nella didattica manzoniana.

Giuseppe Rigutini, infine, curò un ampliamento e rifacimento dei *Sinonimi* di Tommaseo. Fu su invito dell'editore Vallardi che si apprestò a questo lavoro, opera per lui di necessario compromesso²⁸. Gli interventi del Rigutini al Tommaseo, individuabili perché marcati dalla lettera R, vanno nella direzione del fiorentino vivo, con esempi tratti dall'uso (si vedano le voci che riporto in nota)²⁹. In altri casi, Rigutini chiosò e corresse indicazioni di Tommaseo³⁰. La vicenda dei dizionari dei sinonimi

delle forme più schiette e familiari della lingua; ponendo cura speciale nel mostrar col confronto in che diversifichino tra loro certe voci, le quali per stretta affinità di senso sogliono adoperarsi indifferentemente l'una per l'altra, con danno spesso della proprietà e quasi sempre della necessaria efficacia».

²⁷ Cfr. anche la voce *riva, riviera, [...] costa, costiera / di rincontro* nel Tommaseo: «La *costiera* è piuttosto infra terra e più sassosa. [...] *Riviera*, il paese che si stende sulle rive di mare o di lago: riviera di Genova». Riporto qualche altro esempio di nota illustrativa compilata da Venturi, tratto sempre dal primo capitolo del romanzo: Manzoni sostituì *faccia* con *viso*, cambiò *con voce sommessa* in *all'orecchio*, e così chiosò il Venturi (1884: 5, 10): «Quasi sempre l'Autore ha corretto *faccia* in *viso*. Queste due voci hanno senso affinissimo: ma poiché *viso* prende la sua denominazione dall'organo della vista che ci risiede, perciò coi verbi *alzare* e *abbassare* meglio s'adopera che *faccia*. La qual parola s'usa piuttosto a denotare certe naturali apparenze e anche certe qualità morali; come: *Faccia* allegra, rubiconda, equivoca, di galantuomo, di ladro, e simili» (si vedano le voci riguardanti i termini *faccia* e *viso* nel Tommaseo, contenenti osservazioni diverse da quelle di Venturi); «Rettamente ha sostituito *all'orecchio*, perché quella prima frase [gli disse il bravo con voce sommessa] inchiude l'idea di soggezione e quasi di paura; questa, di mistero, e qui in special modo, di petulante comando. Oltre di che essa dipinge il movimento e l'atto del bravo». Sul Venturi, cfr. Polimeni, 2011: 120-123.

²⁸ Su questo lavoro del Rigutini, e per un ricco quadro biografico dell'autore, cfr. Fanfani, 2012: 33-61. L'editore Vallardi ritenne opportuno «far mettere il *Dizionario* in corrente, come si dice, colla moderna scienza linguistica», traendo il nuovo materiale in particolare dall'uso vivente e aggiungendo la «novità dell'ordine in cui i vocaboli furono razionalmente disposti: tutte le sinonimie di pensiero furono con nesso logico raggruppate, per modo da agevolarne lo studio». La prima edizione a cura di Rigutini uscì postuma nel 1905: «Giuseppe Rigutini [...] aveva già consegnato l'intero manoscritto e riveduta una prima parte delle bozze di stampa, quando la morte improvvisamente lo rapiva ai suoi studi prediletti»; il lavoro di revisione del resto delle bozze fu quindi portato avanti da Ernesto Parodi (cfr. C. Vallardi in Tommaseo, 1974: 93). Seguirono le edizioni del 1910, 1925, 1957, 1974.

²⁹ S.v. *abbruciare, bruciare, accendere* [...] (n. 60), Rigutini aggiunse per *bruciare* il significato di «produrre bruciore, [...] detto di qualche parte del corpo malato: *per la febbre mi brucia la fronte; mi son scottato un dito e mi brucia maledettamente*»; s.v. *gancio (uncino, rampino)* [...] (n. 1849): «chiama il popolo fiorentino chi per avidità di lucro tira a ingannare altri o ad appropriarsi ciò che non è suo o che non gli spetta. Maniera più figurata e popolare è *mettere ad uno il gancio al collo o alla gola*, con senso di approfittare di una data occasione o condizione cattiva per esso, a fine di costringerlo a far cosa che a noi piaccia o giovi»; s.v. *lanciare (tirare, scagliare, scaraventare*, n. 2029): «Il Tommaseo, quando trattava queste voci, non aveva allora udito dalla bocca degli editori l'enfatica frase *lanciare un libro in pubblico*, o solamente *lanciarlo*, per metterlo in commercio; e nessuno lanciò alcuna opera sua. Ma oggi la nuova edizione di questo libro sarà senza dubbio lanciata». Cit. da Tommaseo, 1974: 11, 471, 534.

³⁰ Ad esempio, quando trovò scritto che *ultimissimo* non si usava (n. 1753, s.v. *ultimo, estremo*, raggruppati sotto il lemma *fine*, in Tommaseo, 1974: 442), Rigutini rettificò con l'esempio *questa è l'ultima ultimissima volta che vi chiedo il solito favore*, spiegando che unito a *ultimo* valeva come rafforzativo, e aggiungendo: «La diplomazia poi, dopo l'*ultimatum*, ha trovato l'*ultimissimum*»; alla voce *calzoni*, indicata da Tommaseo come parola comune nell'uso, Rigutini precisò «oggi si preferisce *pantaloni*» (s.v. n. 3513, Tommaseo, 1974: 1080). E ancora, in qualche caso propose sostituti a forme ortografiche giudicate infelici: respinse *medioevale* come «voce non bella», preferendovi il «più snello» *medievale* (s.v. *tempo* n. 3320, in Tommaseo, 1974: 1003). A

nell'Ottocento, tra manzoniani e antimanzoniani, è sostanzialmente così risolta con gli interventi concilianti del Morandi e del Rigutini. L'utilità didattica dello studio dei sinonimi fu inoltre ribadita nei primi anni del Novecento da Ciro Trabalza (1903: 121-122), nel saggio *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie*.

Poco valorizzate mi sembrano rimaste le pagine in cui Tommaseo, nella prefazione ai *Sinonimi*, guardava al futuro, dando suggerimenti per la compilazione di nuovi dizionari (cfr. § XXXIX. *Lavori che rimangono a fare in questa materia*)³¹. Il suo consiglio era di individuare e numerare le categorie universali alle quali ricorrere nella distinzione di voci affini, ad esempio «relazione di grandezza da maggiore a minore», oppure «desiderio vivo» o «desiderio del bene altrui»³², categorie che possono servire per distinguere e definire i sinonimi *amore*, *affetto* e *benevolenza*, ma anche per altri termini, essendo categorie generali. Così scriveva Tommaseo (1974: 81; già nell'edizione 1838: LIX-LX; assente invece nell'edizione 1833):

[...] numerare le idee ch'entrano in ciascun dei vocaboli affini, ciascuna idea segnare con un numero, e a numeri le sinonimie ridurre. Allora vedrebbe ancora più chiaramente in che le voci s'accostino, in che si disgiungano. [...] L'ordine stesso dei numeri variamente trasposti, mostrerebbe quali le idee principali in ciascun vocabolo, quali le dipendenti, quali le più rilevanti, e quali le più leggermente adombrate.

L'idea di un simile lavoro era stata suggerita a Tommaseo dall'amico, già ministro del re di Portogallo, Silvestro Pinheiro Ferreira. Passo successivo sarebbe stato l'accoglimento di queste stesse categorie dai lessicografi delle altre nazioni, per avere i corrispondenti nelle varie lingue e una «lingua universale di cifre» (ivi). Il passo non fu compiuto. Possiamo invece riconoscere oggi qualcosa di simile nel dizionario analogico di Raffaele Simone (2010: V), nel quale si ricorre a categorie universali, o «schemi di significato» (che secondo alcuni sono “universali” e “naturali”), per tessere reti di parole.

Il dizionario di Tommaseo resistette fin oltre la metà del Novecento, per poi essere affiancato (e, nella seconda metà del Novecento, sostituito) dal modello attuale, a noi familiare: quello del dizionario dei sinonimi come strumento di consultazione rapida, modello che può ricordare gli elenchi settecenteschi, con la differenza che questa volta si tratta di elenchi ordinati, gerarchizzati e ragionati. Il volume di Decio Cinti del 1947 fu presentato come «suggeritore pronto e fedele» di sinonimi e contrari; quello di Aldo Gabrielli del 1967 come «suggeritore di parole e di idee», «strumento ausiliario e stimolante del pensiero»³³. Gabrielli e, più tardi, nel 1989, Rosselli, nel compilare i loro dizionari, dichiararono di partire ancora dal Tommaseo (riferimento stabile, dunque, anche dopo oltre un secolo dall'edizione definitiva), mirando però a diversi intenti,

proposito di ortografia, ricordo che a Rigutini si deve la norma per i plurali delle parole femminili in *-cia* e *-gia* atoni, poi ripresa da altri grammatici e oggi comunemente attribuita a Migliorini, cfr. Maconi, 2017.

³¹ Ne ho trovato solo un accenno in Di Biase, 1967: 143.

³² Tommaseo, 1974: 81.

³³ Cinti, 1947: 7; Gabrielli, 1967: 5. Anche il recentissimo dizionario di sinonimi di Raffaele Simone (2003: 1), facendo riferimento a un noto passo di Gadda, dichiara di mirare a «raccolgere i “doppioni”, i “tripploni” e i “quadrupploni”, [...] “parole concorrenti”, quasi-sinonimi, che hanno più o meno lo stesso significato, ma che sono pur sempre tenute distinte dalla miriade di sfumature che le individuano». Certo, i motivi per cui Simone aspira alla massima varietà non sono retorico-letterari, ma pratici, tecnici e scientifici: trovare la parola che dica nel modo più efficace ciò che si ha in mente; scoprire gli equivalenti tecnici, regionali, o di registro letterario; indirizzare l'utente (anche straniero) nel corretto registro d'uso; attraversare gli strati della lingua in sincronia e diacronia.

aggiornando il repertorio lessicale e tenendo presenti gli avvertimenti della linguistica moderna³⁴.

Di fronte a un uso corrente spesso trasandato e povero nel lessico (in un secolo in cui è di moda sfoggiare i più moderni forestierismi, ma molti utenti si trovano talvolta impacciati nella scelta più appropriata del termine italiano, tanto che alcuni dizionari hanno introdotto simboli per marcare il “lessico da salvare”), di fronte al generale lamento sulla decrescita di competenza lessicale, viene da chiedersi se in un prossimo futuro la scuola non possa utilmente tornare a servirsi di uno strumento didattico più simile ai dizionari dei sinonimi ottocenteschi, uno strumento selettivo e adatto alla lettura continuata, come quello che Serianni (2016: 41-45) ha proposto, durante la Piazza delle lingue 2014, quale possibile sostituto scolastico del dizionario generale cartaceo, e cioè un dizionario che, abbandonando la forma tradizionale, diventi libro di lettura, antologia di storie di parole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BIZ = *Biblioteca italiana Zanichelli*, cd-rom, Zanichelli, Bologna, 2010.
- Boito C. (1990), *Senso. Storielle vane*, introduzione e note di Bertazzoli R., Garzanti, Milano.
- Borlenghi A. (1974), “Introduzione” a N. Tommaseo, *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, completamente riveduto e ampliato da Giuseppe Rigutini, Vallardi, Milano, pp. 9-44.
- Carrannante A. (1982), “La posizione linguistica di Raffaello Lambruschini”, in *Lingua nostra*, XLII, pp. 16-20.
- Cesarotti M. (1800), *Saggio sulla filosofia delle lingue*, dalla Tipografia della Società letteraria, Pisa.
- Cinti D. (1947), *Dizionario dei sinonimi e dei contrari*, Editoriale Ultra, Milano.
- Consales I. (2005), “La formazione delle parole nella riflessione linguistica di Giovanni Romani”, in Giovanardi C. (a cura di), *Lessico e formazione delle parole. Studi offerti a Maurizio Dardano per il suo 70° compleanno*, Cesati, Firenze, pp. 57-73.
- Della Valle V. (1993), “La lessicografia”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I. *I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino.
- Di Biase C. (1967), *Il dizionario dei sinonimi di Niccolò Tommaseo*, Casa editrice Federico & Ardia, Napoli.
- Faldella G. (2006), *Figurine*, a cura di A. Ruffino, ristampa anastatica dell’edizione 1875 (Tipografia editrice lombarda, Milano), Interlinea, Novara.
- Fanfani M. (2005), “Tommaseo e il *Dizionario della lingua italiana*”, in Beccaria G. L., Soletti E. (a cura di), *La lessicografia a Torino dal Tommaseo al Battaglia*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 243-261.
- Fanfani M. (2012), *Vocabolari e vocabolaristi. Sulla Crusca nell’Ottocento*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- Fanfani P. (1868), *Una casa fiorentina da vendere*, all’insegna di S. Antonio, Firenze.

³⁴ Cfr. Gabrielli, 1967: 5 (ivi, dichiara di aver accolto anche vocaboli che hanno col lemma «una parentela più o meno prossima di significato, oscillante fino alla semplice analogia»); per il dizionario di Rosselli, cfr. la *Presentazione* di Sabatini, 1989: VIII.

- Fanfani P. (1879), *Nuovo vocabolario dei sinonimi della lingua italiana ad uso delle scuole*, II edizione, Carrara, Milano.
- Gabrielli A. (1967), *Dizionario dei sinonimi*, Istituto editoriale italiano, Milano.
- Gelmetti L. (1878), *Le scuole tecniche in Italia sotto il rispetto educativo e letterario*, Battezzati-Saldini, Milano.
- Gelmetti L. (1881), *L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole tecniche*, Trevisini-Scioldo, Milano-Torino.
- Giovanardi C. (1987), *Linguaggi scientifici e lingua comune nel Settecento*, Bulzoni, Roma.
- Giovanardi C. (2005), "Romani linguista e grammatico", in *Giovanni Romani e il suo tempo. Storia, lingua, patrimonio e istituzioni tra Ancien Régime e Restaurazione*, Atti del convegno *Giovanni Romani e il suo tempo* (Casalmaggiore, 24 gennaio 2004), Biblioteca Mortara, Casalmaggiore, pp. 37-58.
- Grassi G. (1817), *Dizionario militare italiano*, 2 voll., dai torchi della vedova Pomba e figli, Torino.
- Grassi G. (1821), *Saggio intorno ai sinonimi della lingua italiana*, dalla Stamperia Reale, Torino.
- Grassi G. (1832), *Saggio intorno ai sinonimi della lingua italiana*, XI edizione con l'aggiunta di nuovi articoli, Marietti, Torino.
- Grassi G. (1855), *Saggio intorno ai sinonimi della lingua italiana*, premessivi cenni storici su la vita e le opere dell'autore per Giuseppe Manno, Le Monnier, Firenze.
- Lambruschini R. (1861), *Principj di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa*, ad uso delle scuole popolari e delle famiglie, Cellini, Firenze.
- Lambruschini R. (1867), "Come si formano, si perfezionano e si corrompono le lingue", in *Nuova Antologia*, a. II, vol. VI, novembre 1867, pp. 541-550.
- Leopardi G. (1849), *Epistolario*, raccolto e ordinato da Viani P., vol. I, Le Monnier, Firenze.
- Maconi L. (2010), "Introduzione" a Grassi G., *Storia della lingua italiana*, edizione critica, introduzione e commento a cura di L. Maconi, Accademia della Crusca, Firenze.
- Maconi L. (2017), "Su una norma ortografica di Rigutini nota come «regola di Migliorini»", in *Lingua e stile*, LII/1, 131-141.
- Marazzini C. (2009), *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani*, il Mulino, Bologna.
- Marazzini C. (2013a), "L'unità politica e territoriale italiana nella riflessione linguistica", in Id., *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*, Edizioni Mercurio, Vercelli, pp.143-170.
- Marazzini C. (2013b), "La linguistica di Manzoni" in Id., *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*, Edizioni Mercurio, Vercelli, pp. 223-235.
- Marazzini C. (2013c), "Il gran 'polverone' attorno alla Relazione manzoniana del 1868", in Id., *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*, Edizioni Mercurio, Vercelli, pp. 265-278.
- Marello C. (1996), *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Zanichelli, Bologna.
- Migliorini B. (1951), *Che cos'è un vocabolario?*, II edizione riveduta e aumentata, Le Monnier, Firenze.
- Morandi L. (1883), *In quanti modi si possa morire in Italia*, II edizione migliorata e molto accresciuta, Paravia, Torino.
- Nesi L. (1824), *Dizionario ortologico-pratico della lingua italiana premessivi brevi insegnamenti della pronunzia e della ortografia; ed aggiuntovi un saggio sull'uso de' sinonimi opera elementare ugualmente utile a chi si proponga d'apprendere o d'insegnare la detta lingua*, per Pietro Bizzoni successo a Bolzani, Pavia.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.

- Polimeni G. (a cura di) (2012), *Una di lingua una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Rabbi C. C. (1732), *Sinonimi ed aggiunti italiani*, per Costantino Pisarri sotto le Scuole, all'Insegna di S. Michele, Bologna.
- Rabbi C. C. (1821), *Sinonimi ed aggiunti italiani*, XI edizione, presso Francesco Bourlie, Roma.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Romani G. (1825), *Teorica de' sinonimi italiani*, per Giovanni Silvestri, Milano.
- Romani G. (1825-26), *Dizionario generale de' sinonimi italiani*, 3 voll., per Giovanni Silvestri, Milano.
- Sabatini F. (1989), "Presentazione" a Rosselli R., *Dizionario. Guida alla scelta dei sinonimi e dei contrari nella lingua italiana*, Sandron, Firenze, pp. V-IX.
- Serianni L. (1989), *Il primo Ottocento: dall'età giacobina all'Unità*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2016), "Ha un futuro il dizionario dell'uso?", in Marazzini C., Maconi L. (a cura di), *L'italiano elettronico. Vocabolari, corpora, archivi testuali e sonori*, Atti della Piazza delle Lingue 2014 (6-8 novembre), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 33-45.
- Simone R. (2003), "Introduzione" a *Sinonimi e contrari*, diretti da Raffaele Simone, Istituto della Enciclopedia Italiana "Treccani", Roma, pp. 1-4 non numerate.
- Simone R. (2010), *Grande dizionario analogico della lingua italiana*, progettato e diretto da Raffaele Simone, 2 voll., Utet, Torino.
- Svevo I. (1979), *Una vita*, Dall'Oglio, Milano [I ed. 1938].
- Tommaseo N. (1833), *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, II edizione con correzioni ed aggiunte dell'autore, per Giuseppe Crespi, Milano.
- Tommaseo N. (1838), *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, 2 voll., presso G.P. Vieusseux, Firenze.
- Tommaseo N. (1867), *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, V edizione milanese, accresciuta e rifusa in nuov'ordine dall'autore, Vallardi, Milano.
- Tommaseo N. (1974), *Dizionario dei Sinonimi della lingua italiana*, completamente riveduto ed aumentato da Giuseppe Rigutini, introduzione di A. Borlenghi, 2 voll., Vallardi, Milano.
- Trabalza C. (1903), *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie*, Hoepli, Milano.
- Venturi L. (a cura di) (1884), A. Manzoni, *Il Fiore dei Promessi sposi*, con note illustrative di Luigi Venturi, ad uso delle scuole, Felice Paggi, Firenze.
- Vitale M. (1984), *La questione della lingua*, nuova edizione, Palumbo, Palermo.
- Zamarra G. (1994), voce "Fanfani, Pietro", in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 44, Istituto della Enciclopedia Italiana "Treccani", Roma, pp. 580-583.
- Zecchini S. P. (1848), *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, presso Pomba e C., Torino.
- Zecchini S. P. (1924), *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana. Dedicato alla gioventù studiosa*, ristampa stereotipa della seconda edizione, 2 voll., Utet, Torino.

ALFREDO PANZINI: TRA LESSICOGRAFIA E GRAMMATICA

Matteo Grassano¹

1. «LE PAROLE CHE NON SI TROVANO NEGLI ALTRI DIZIONARI»²

Nel corso della sua lunga carriera di insegnante, prima a Milano e poi a Roma, Alfredo Panzini (1863-1939) seppe dare forma ai suoi svariati interessi linguistici e letterari in una vasta produzione, che comprende romanzi, racconti, scritti giornalistici, antologie scolastiche, opere di carattere storico, lessicografico e grammaticale³. Nonostante il successo riscosso un tempo dalla sua produzione narrativa, oggi l'autore è per lo più ricordato per il *Dizionario moderno*, che, pubblicato per la prima volta nel 1905 e poi ampliato in numerose edizioni⁴, si proponeva di «notare ciò che comunemente non è notato» (Panzini, 1905: IX).

In particolare, l'intento dello scrittore di Senigallia fu di registrare quelle parole, anche straniere, e quei modi nuovi dell'«italiano dell'uso» (*ivi*: XIV) che comunemente mancavano nei dizionari e di cui, tuttavia, proprio per la loro diffusione, si sentiva il bisogno di una spiegazione. Alla base di questo ambizioso progetto vi fu in Panzini la convinzione che la lingua italiana fosse entrata, ormai da vari decenni, in una fase di «rapidissima evoluzione» (*ivi*: XIX), la quale rispecchiava il processo di modernizzazione a cui lo Stato e la società stavano andando incontro:

Ma perché la parola segue la vita, come l'ombra la materia, era naturale che in questo trapasso il popolo italiano dovesse rinnovare i suoi vocaboli; plasmarne di nuovi; adattarne di antichi; e come tolse molte forme della sua nuova vita dalle nazioni che in questo moto lo precedettero e con le quali venne in diretto contatto, così – vera legge del minimo sforzo – ne togliesse anche le parole [...] (*ivi*: XVIII-XIX).

Se, come emerge dalla citazione, il lessico è indubbiamente la cartina di tornasole privilegiata per valutare l'evoluzione linguistica, Panzini non sottovaluta però, nel *Dizionario*, alcune innovazioni grammaticali introdotte dall'uso moderno. Le definizioni di molte voci⁵ diventano così casi interessanti di commistione tra prassi lessicografica e trattazione grammaticale⁶, due esercizi che la tradizione aveva cercato di tenere distinti.

¹ Université Nice Sophia Antipolis e Università degli Studi di Pavia.

² Dal titolo di Panzini (1931 [1905]).

³ Per uno sguardo d'insieme sull'opera di Panzini, si veda Scappaticci (2000).

⁴ Negli anni 1908, 1918, 1923, 1927, 1931 e 1935. Panzini morì il 10 aprile 1939, mentre lavorava all'allestimento dell'ottava edizione, uscita poi postuma nel 1942 a cura di Schiaffini e di Migliorini, un'edizione a cui, tra l'altro, ne seguirono altre due, nel 1950 e nel 1956. Sul lavoro di Migliorini intorno al *Dizionario moderno*, si vedano Franchi (2012a: 62-85) e Marazzini (2014).

⁵ Oltre ai casi discussi a testo, annotazioni di grammatica o micro-grammatica si leggono sotto le voci (si fa riferimento sempre alla prima edizione) *aggettivazione*, *articolo*, *avere ed essere*, *via e già*, *colla*, *congiuntivo*, *costui*, *d'altronde*, *gli*, *non*, *più meglio*, *professore*, *questi*, *qui qua*, *te* e *uo*. Vale la pena, inoltre, di ricordare la lemmatizzazione da parte di Panzini di alcuni prefissi e suffissi, a dimostrazione del suo interesse per la

Si consideri, per esempio, quanto Panzini scrive sotto la voce *accento*, mettendolo a confronto con la definizione data da Petrocchi nel suo *Novo dizionario universale della lingua italiana*:

Accento: l'accento detto tonico tende a cadere sulla penultima sillaba equilibrando, per così dire, nelle sue parti la parola italiana. Ora questo accento nelle parole piane non si pone. Ponesi soltanto nelle parole tronche come *virtù* (da *virtute*) *piè* (da *piède*) *può* (da *puote*, latino *potest*) etc., e sulle parole intere dove l'accento cade sull'ultima sillaba come *andò*, *salì*, *amò* etc. Le parole sdrucciole, relativamente poche, cioè quelle che hanno l'accento sulla terz'ultima sillaba, sono pur esse scritte senza accento come *rapido*, *celere*, se non in quei casi ove può nascere confusione di senso, come *principi* e *principi*, la quale cosa non sempre si fa dagli scrittori. Ora vi è un numero non trascurabile di parole dall'accento errante, parole che alcuni pronunciano piane, altri sdrucciole. E codesta non è semplice questione di lingua ma di convenienza e di dignità [...] (Panzini, 1905: s.v. *accento*).

Accènto: s.m. T. scol. Pòsa più marcata della voce sopra una sillaba d'una parola. Si dice anche *Accènto tònico*. *L'accènto d'Appendice è sull'i, di Màrgine sull'a.* § Il segno scritto che indica dove la pòsa cade e indica anche la pronùnzia della vocale. *L'accènto grave dice che la vocale è apèrta, l'acuto chiusa. Si dice che si spòsta l'accènto* quando per allungamento della parola, l'accento si pòrta più avanti. *Da Viène facèndo Venire l'accènto si spòsta d'una sillaba.* § Anche pop. Una cèrta intonazione di pronùnzia. *Parla l'italiano con accènto napoletano.* § E anche di sentimento (non pop.): *Parlava con accènto di [de]gno. Con accènto franco. Si riconosce all'accènto. À pèrso l'accènto vèneto.* § letter. Voce. Paròla. § T. mu]. L'espressione della frase musicale (Petrocchi, 1894 [1887-1891]: s.v. *accènto*).

Il testo di Panzini prosegue per altre tre colonne, discutendo oscillazioni comuni e ricercandone le cause. Basta, in ogni caso, il breve stralcio riportato per comprendere l'approccio differente rispetto al vocabolario di Petrocchi. Quest'ultimo si "limita" a definire, con esempi, le varie accezioni della voce. Al contrario, nel *Dizionario* la lemmatizzazione del termine *accento* non è che un pretesto per trattare una delicata questione fonetico-ortografica, sensibile, allora come oggi, di errori e di ambiguità nell'uso quotidiano della lingua.

Altre volte la riflessione grammaticale scaturisce da un neologismo, anche tecnico. È il caso di *enclisi*:

Enclisi: termine grammaticale che significa l'appoggiarsi di alcune particelle alla parola precedente con cui si fondono e di cui acquistano l'accento. «Una delle particolarità, e forse più spiccata, per cui lo scrivere accademico, pretenzioso, affettato si distingue dal nativo e svelto e moderno (diciamo Manzoniano) è l'appicare le enclitiche alle forme di verbo le quali non le comportano. Le forme di verbo che prendono dopo sé tali pronomi e particelle attive sono l'imperativo (seconda persona), il gerundio, il participio e l'infinito: *ditegli, dicendomi, dicentemi e dettogli, dirti*. Le altre no: le hanno avanti: *gli dico, gli dica, gli direi*». Così il Pascoli, *Fior da fiore*, Antologia. Meglio, forse, intendere ciò come consiglio che come legge assoluta (Panzini, 1905: s.v. *enclisi*).

formazione delle parole. Troviamo, per esempio, per i prefissi *es-*, *neo-*, *poli-* e, per i suffissi, *-ismo*, *-oide*, *-oma*, *-osi*.

⁶ Sulla presenza della grammatica all'interno del *Dizionario moderno*, si rimanda a Lughì (1985) e Marri (1995: 81-83).

Lo statuto neologico del termine, attestato dal DELI al 1892⁷ e assente nei vocabolari del tempo⁸, giustifica pienamente il suo inserimento all'interno del *Dizionario moderno*. Tuttavia, anche in questo caso, dopo aver dato una definizione, Panzini sente il bisogno di spiegare, attraverso una citazione di Pascoli, il fenomeno grammaticale e di problematizzarlo in rapporto all'uso moderno, esprimendo una posizione personale.

Infine, un'altra casistica significativa è rappresentata da quei neologismi che si configurano essi stessi come esempi di innovazioni grammaticali. Si veda, per esempio, il caso di *dottora*:

Dottora: femminile di *dottore* e meno comune di *dottoressa*. Ora le donne addottorate in qualche disciplina, così fiere come esse oggi sono della loro dignità, come chiamarle? a *dottora* non ci si ausa e *dottoressa* sa di saccente, e pare contenere in sé alcuna parte di scherno o almeno di estraneo all'ideale femminista: onde è che le donne che hanno diploma di laurea, scrivono spesso sul biglietto *dottore*, quasi nome partecipante. La grammatica del Morandi e Cappuccini (§ 138) approva questo nuovo uso femminile di *dottore*. Così in fr., *femme docteur* (Panzini, 1905: s.v. *dottora*)⁹.

L'intera definizione si lega qui alla questione della costruzione del femminile in alcuni nomi di professione, una questione estremamente interessante che, se nel caso di *dottore/dottora/dottoressa* si è risolta nel corso del Novecento a favore dell'ultima forma, per altri termini resta ancora oggi al centro del dibattito linguistico.

Gli esempi fin qui riportati danno alcune prime indicazioni sull'atteggiamento con cui Panzini lessicografo si pone di fronte alla lingua. Le parole, i modi di dire, seppur neologici, non interessano allo scrittore solo nella loro componente semantica, ma, come era stato anche per Manzoni, benché in un contesto differente, interessano in quanto espressioni della lingua di una comunità, in quanto lente privilegiata per guardare ai cambiamenti linguistici in corso. Non stupisce che proprio questo atteggiamento nei confronti della parola, analizzata nel suo significato, nella sua struttura e nel suo aspetto relazionale, abbia determinato nel *Dizionario* l'incontro dell'autore con la grammatica.

2. "SEMPLICI NOZIONI DI GRAMMATICA ITALIANA"

Il *Dizionario moderno* intrattiene, anticipandone alcune caratteristiche, una stretta relazione con le grammatiche di cui fu autore Panzini, a partire dalle *Semplici nozioni di grammatica italiana* pubblicate per l'editore Trevisini nel 1914 e poi per Bemporad nel 1929¹⁰. Si tratta di un'opera rivolta a un pubblico scolastico, che abbina alla spiegazione una serie di esercizi. Dopo la *Prefazione*, in cui l'autore illustra le ragioni che lo hanno indotto a stendere «una grammaticchetta, ridotta alla maggior brevità e semplicità, e pur non arida, non grave alla lettura» (Panzini, 1937 [1929]: [5]), si legge un ragionamento sulla grammatica. Qui Panzini riconosce che la vitalità della lingua, nella sua varietà e irregolarità, si sottrae a una descrizione troppo rigida:

⁷ DELI (s.v. *enclisi*): «s.f. 'processo per il quale una parola si appoggia alla precedente' (1892, Gar.)».

⁸ Manca, per esempio, in Fanfani (1865 [1855]) e in Petrocchi (1894 [1887-1891]).

⁹ Cfr. Morandi-Cappuccini (1894: 50): «*Dottore* poi ha dato *dottora*, e più comunemente *dottoressa*, ma tutt'e due nel senso di *donna saccente*. Onde, come titolo vero, si può dir *dottore* anche pel femminile: *La signorina Teresa superò felicemente gli esami e fu dichiarata dottore*».

¹⁰ Nella trattazione si considera l'edizione Bemporad, poiché più diffusa, come dimostrano le numerose ristampe. Rimando a un mio prossimo lavoro per un confronto approfondito tra le varie edizioni.

Immaginate le lingue come un gran fiume e la Grammatica come la regolatrice di questo fiume. Il fiume è quello che è, quello che la natura fece. La Grammatica lo segue, cerca che non straripi, che non si impaludi, che non precipiti. La grammatica ci dà le ragioni di questo gran fiume vivo, e perciò è uno studio che, fatto bene, può essere anche dilettevole (Panzini, 1937 [1929]: 10).

La grammatica, in quanto regolatrice, ha certamente un valore normativo. Tuttavia, tale convinzione si accompagna al riconoscimento di un'evoluzione continua della lingua, non imbrigliabile una volta per tutte.

L'opera si sviluppa in modo abbastanza tradizionale: ai capitoli dedicati alla grafia e alla fonologia segue il corpo principale del libro sulle varie parti del discorso. Infine, si trovano alcune pagine consacrate alla *Sintassi della Proposizione e del Periodo*. Panzini tratta velocemente la questione (ed è questo un aspetto su cui si ritornerà)¹¹, avvertendo così in nota il lettore:

A differenza di molte grammatiche, credo bene (specialmente in questa parte) di attenermi alla più benevola semplicità. Si tratta, in fondo, di filosofia e di ragioni d'arte! Le strade maestre sono abbastanza visibili e facili anche per un giovinetto; ma se ci perdiamo nei viottoli, con definizioni un po' troppo assolute e sottili, allora è un labirinto! (Panzini, 1937 [1929]: 161).

La critica ha evidenziato il punto debole della grammatica in alcune «superficialità esplicative o terminologiche» (Demartini, 2014: 74). Sicuramente, il fatto che Panzini non sia uno specialista della materia e la sua volontà di dare forma a una grammatica agile si traducono a volte in una serie di approssimazioni e in una mancanza di rigore metodologico.

Questo aspetto va di pari passo con lo stile particolare di Panzini, che ricorre all'uso di espedienti narrativi, di metafore e di similitudini; il discorso assume sovente un tono colloquiale e, come avviene in molte voci del *Dizionario*, accosta alle spiegazioni digressioni storico-linguistiche. Si veda, a questo proposito, l'inizio del paragrafo *Quando si dà del tu, del voi, del lei?*:

Noi italiani difficilmente sbagliamo in questo uso dei pronomi, però sarà bene qualche riflessione. Il vero pronome di seconda persona è *tu* al singolare, e, naturalmente, *voi* al plurale. I Greci ed i Romani davano del *tu* a tutti, anche ai loro re; i bambini danno del *tu* a tutti; in molti dialetti dell'Italia meridionale non si conosce che il *tu*. Quando rivoliamo il pensiero a Dio, diciamo, *tu* e non *lei*, *Signore*.

E allora perché si dà del *voi* parlando ad una persona sola, e del *lei*, che è terza persona e femminile, parlando anche ad un uomo? (Panzini, 1937 [1929]: 87).

¹¹ Cfr. anche Demartini (2014: 75): «Alla sezione morfologica segue quella, brevissima, dedicata alla sintassi. Questa è presentata, da tradizione, come “ordine” senza il quale “non si fa nulla o si fa tutto male” (ivi, 137), ordine che deve regnare in ogni ambito della vita. Attraverso alcuni paragoni paradossali (“il pane sotto il guanciaie; lo zucchero nella saliera”), l’“ordine delle parole” (*ibid.*) è descritto semplicemente come un meccanismo necessario da sempre esistente, ma di esso non viene fornita nessuna spiegazione. Delle subordinate, infatti, è offerto un mero elenco tassonomico. Per superare un simile trattamento della sintassi nella grammaticografia scolastica sarà più che mai necessario fare tesoro delle acquisizioni della linguistica, che lentamente porteranno alla sostituzione di questa visione tradizionale a vantaggio di un approccio più dinamico, funzionale e profondo».

Tuttavia, va riconosciuto a Panzini, oltre all'«originalità» di alcuni rilievi (Demartini, 2014: 74), un certo sforzo esplicativo: la ricerca di una sinteticità che non manchi di dar conto, anche attraverso numerosi esempi, delle diverse regole grammaticali.

Proprio l'esemplificazione è abbastanza rilevante, essendo nella maggior parte dei casi originale. Tale aspetto avvicina la grammatica di Panzini alla *Grammatica italiana (regole ed esercizi)* dei manzoniani Morandi e Cappuccini, pubblicata nel 1894 (un testo senza dubbio tenuto presente dallo scrittore, che lo citò nel *Dizionario*)¹². Non si può però parlare di un rapporto di dipendenza. Tralasciando la diversa mole e il diverso grado di approfondimento delle due opere, le *Semplici nozioni* non seguono la struttura della *Grammatica italiana* e propongono un ordinamento spesso differente della materia (a volte più vicino a quello di altri testi, come la grammatica di Fornaciari (1882 [1879]); oltretutto, la grammatica di Panzini non accoglie alcune delle innovazioni che Morandi e Cappuccini avevano sottolineato già nella prefazione al loro lavoro, quali l'esclusione di *mio* dalla categoria dei pronomi, di *su* da quello delle preposizioni e di *sì* e *no* da quella degli avverbi¹³.

Pur con alcune precisazioni, Demartini (2014: 75) – che considera la prima edizione – ha posto la grammatica panziniana nel solco della tradizione manzoniana, definendola di ispirazione «decisamente fiorentinista»¹⁴. È indubbio che Manzoni costituisca un punto di riferimento imprescindibile nella speculazione di Panzini: lo dimostra il fatto che i pochi esempi d'autore presenti nella sua grammatica siano di norma passi di Manzoni¹⁵. Al contempo, l'attenzione riservata dallo scrittore alla lingua dell'uso, nel modo in cui si è detto per il *Dizionario moderno*, può essere, con le dovute cautele, messa in relazione anche alla lezione manzoniana.

Ciononostante, l'interesse di Panzini per l'uso vivo e per l'uso fiorentino è sempre confrontato con l'autorità della tradizione, all'insegna di quell'atteggiamento ambiguo tra la suggestione per la modernità e il suo rifiuto che caratterizza ideologicamente tutta l'opera dell'autore marchigiano. Difficilmente il fiorentino contemporaneo potrà essere visto come un modello nelle *Semplici nozioni*, così come non lo è né nella scrittura narrativa dell'autore, né nel *Dizionario moderno*. Già la prefazione del 1905 a quest'ultimo segnava, del resto, in uno dei suoi passaggi, una chiara presa di distanza da un'applicazione rigorosa della teoria manzoniana dell'Uso e dalla «nuova scuola» fiorentinista:

Che il Manzoni, unitario in politica, abbia questo sentimento trasportato alla lingua, può giudicarsi cosa benefica ed ottima nel momento storico del Manzoni; e come principio, ma largamente e liberalmente inteso, principio ottimo sempre. Vero è che la inflessibile logica spinse il grande Lombardo negli anni suoi tardi a sottigliezze estreme in fatto di lingua italiana: la persecuzione della teoria rigida gli fece forse perdere di vista la realtà. Ora

¹² Per esempio, nella definizione già vista di *dottora* (Panzini 1905: s.v. *dottora*).

¹³ Cfr. Morandi-Cappuccini (1894: VIII): «Perciò, anche su questo punto, noi abbiamo procurato di rimettere le cose al loro posto; e non è quindi colpa nostra, se (citiamo qualche caso tra moltissimi) *mio* non s'incontra più tra i pronomi, né *su* tra le preposizioni, né gli aggettivi ordinativi tra i numerali, e se delle parole *sì* e *no* si dimostra che non sono più avverbi».

¹⁴ Cfr. Demartini (2014: 75): «In una grammatica d'ispirazione manzoniana, ma decisamente fiorentinista come questa, non stupiscono aspetti come la segnalazione dell'uso legittimo in Toscana di *gli* per *le* (a *lei*), distinzione che, tuttavia, è bene mantenere, o il dettagliato esame dell'alterazione dei sostantivi (ivi, 62-63). Il fiorentino, però, è sempre posto al vaglio dell'uso più opportuno, così come lo sono certe abitudini in ascesa quale, ad esempio, quella di esprimersi con lunghe catene di *che* (“Sarà molto utile sostituire qualche volta *il quale*, *la quale*, *la qual cosa*, invece dell'Eterno *che*», ivi, 84”»).

¹⁵ Importante è anche la presenza di Manzoni e dei *Promessi sposi* nel *Dizionario moderno*; cfr. Marri (1995: 62).

questo difetto del Manzoni diventò poi la pietra angolare della nuova scuola: fu smarrito il senso della realtà; lo studio di minuzie, di parole, suoni, segni, diventò dominante e domina. La grande linea e la conservazione dell'edificio sfugge agli occhi miopi che si affannano intorno ai particolari, alle decorazioni, agli intonachi. Esso è il fenomeno pedantesco, lo scrupolo superstizioso che segue costante quella imitazione che i minori hanno di un grande (Panzini, 1905: XXXV).

Nelle *Semplici nozioni* i riferimenti espliciti all'uso fiorentino contemporaneo, da un lato, riguardano normalmente le questioni linguistiche intorno a cui si era esercitata la correzione manzoniana dei *Promessi sposi* e, dall'altro lato, sono sempre vagliati criticamente e mai accettati senza cautele. Così, già per la pronuncia Panzini spiega: «*Toscaneggiare* o *fiorentineggiare*, come alcuni grammatici consigliano allo scopo di bene parlare e quindi di bene scrivere, non credo buon consiglio, e può riuscire affettazione pessima» (Panzini, 1937 [1929]: 8).

Nel capitolo sui dittonghi lo scrittore discute in nota la questione del monottongamento di *uo*, non risparmiando critiche al lessicografo manzoniano Policarpo Petrocchi:

Dalla esagerata imitazione toscana derivò il mal uso di sopprimere addirittura il dittongo mobile. Ma è cosa contraria alla tradizione dei nostri scrittori, compresi i toscani, e sa di idiotismo. Vedi il *Dizionario* del Petrocchi, che in questa sua fiorentinità arriva sino a mettere: *Scuola*, più popolare *Scola*, *Uomo*, più popolare *Omo!* – Lo stesso Manzoni che, correggendo i *Promessi Sposi*, si attenne all'uso fiorentino, non sempre osò abolire siffatti dittonghi, e se, per esempio, corresse *giuoco* in *gioco*, mantenne le forme *uomo*, *duomo*, ecc. (Panzini, 1937 [1929]: 20).

Nel paragrafo sugli alterati lo scrittore mette in guardia il lettore dall'abuso di accrescitivi e diminutivi, «alla maniera dei Toscani» (*ivi*: 71), mentre in quello sui comparativi dice da evitarsi i modi toscani e popolari *più migliore* e *più peggiore* (*ivi*: 75); o ancora scrive che, benché in Toscana si usi *gli* per *le* e abbondino esempi di buoni scrittori, «è bene rispettare le norme della grammatica» (*ivi*: 86).

Un punto centrale delle correzioni manzoniane fu, come è noto, l'uso dei pronomi indiretti *lui* e *lei* come soggetto¹⁶. Panzini, dopo averne sottolineato l'uso familiare, non esita a prendere in nota una posizione quasi anti-fiorentinista:

Il Manzoni fu troppo assoluto quando nella seconda edizione del 1840 dei suoi *Promessi Sposi* tolse via il pronome *egli* ed *ella* per quel borghese *lui* e *lei*. Il Fanfani dice che al Manzoni fu dato ad intendere il falso quando gli fu detto che *egli* ed *ella* non usano più nel vivo parlar fiorentino. *Egli* ed *ella* sono rimasti nel parlar fiorentino e di altri dialetti, a modo di riempitivi e rafforzativi nelle forme *gli*, *la*. [...] Chi non è fiorentino eviti di usare in tal modo questi pronomi: rischierebbe di sbagliare o di parere affettato. E sarebbe ora di persuaderci, con tutto l'ossequio a Firenze, che esiste una lingua italiana! (Panzini, 1937 [1929]: 81-82).

Al di là del riferimento esplicito al lessicografo toscano, questa nota ha, proprio nella sua chiusa, un sapore fanfaniano, che ricorda il libello anti-manzoniano *La lingua italiana*

¹⁶ Sulla prassi correttoria manzoniana, si rimanda almeno, per un inquadramento generale, a Serianni (1989 [1987]) e Vitale (1992 [1986]).

*c'è stata, c'è, e si muove*¹⁷, scritto da Pietro Fanfani nell'aprile del 1868 in risposta alla relazione di Manzoni *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*¹⁸. Scrittore polemico e altamente prolifico, Fanfani fu sostenitore di una soluzione neo-toscanista che potesse allargare il patrimonio puristico della buona lingua trecentesca alla toscanità viva¹⁹, purché non corrotta²⁰. Tuttavia, come ha sottolineato la critica, è possibile ricondurre solo con qualche approssimazione gli scritti linguistici fanfaniani all'interno di «un'ideologia generale e coerente» (Marri, 1979: 271). Le stesse aperture che lo scrittore sembrò fare nei suoi ultimi anni di vita alla teoria manzoniana, in un primo momento ferocemente combattuta, non sono prive di ambiguità e di contraddizioni²¹. Pur predicando, quale fondamento della lingua, l'uso corrente delle classi toscane colte²², Fanfani non riuscì mai a liberarsi dall'autorità degli scrittori e a capovolgere, come aveva fatto Manzoni, la prospettiva tradizionale, «privilegiando, *avant tout*, senza rimpianti puristico-arcaizzanti, la funzione comunicativa orale, la viva parlata moderna» (Zamarra, 1988b: 526).

Il richiamo a Fanfani è utile per sottolineare l'influenza che il purismo ottocentesco ebbe, nonostante le dichiarazioni dell'autore, sulla concezione della lingua in Panzini. Studiando efficacemente questo aspetto in relazione al *Dizionario moderno*, Luca Serianni ha evidenziato che «il legame, anche psicologico, con la lessicografia puristica, è tutt'altro che debole» (Serianni, 2006: 61). Oltre all'atteggiamento conversevole e ricco di facezie, il critico ha individuato tre convergenze sostanziali con il purismo: 1) fastidio per la lingua dell'alta borghesia e valorizzazione del modo di esprimersi del popolo; 2) avversione per i tecnicismi settoriali; per le metafore e le iperboli, specie se indotte dal francese; per i neologismi derivativi; 3) Avversione agli esotismi²³.

Quanto detto finora permette allora di cominciare a comprendere meglio l'atteggiamento linguistico (e grammaticale) di Panzini, che oscilla, per riprendere le parole di Serianni, tra un «moderato dissenso dalle innovazioni» e il «rifiuto di un sistematico dirigismo in fatto di lingua» (Serianni, 2006: 59). Consapevole dei cambiamenti profondi dettati dalla modernità sulla società e sul linguaggio, Panzini percepì ormai chiaramente l'inadeguatezza delle teorie linguistiche ottocentesche, ma ne fu al contempo ancora influenzato, facendone un costante punto di confronto per tentare di interpretare, nella sua perturbante complessità, la nuova realtà linguistica italiana.

3. “GUIDA ALLA GRAMMATICA ITALIANA”

La posizione di Panzini di fronte alla lingua è confermata da quello che è il passo successivo della sua produzione grammaticale: la *Guida alla grammatica italiana* del 1932. Il rapporto di quest'opera con le *Semplici nozioni* emerge nella selezione degli argomenti trattati e nella ripresa letterale di alcuni esempi. Tuttavia, la *Guida alla grammatica* è un libro del tutto nuovo, che porta alle estreme conseguenze l'atteggiamento di Panzini nel

¹⁷ Si può leggere in Zamarra (1988a).

¹⁸ Per un'edizione moderna, si veda Manzoni (2011).

¹⁹ Sulle posizioni linguistiche di Fanfani, si rimanda a Marri (1979), Giovanardi (1982: 7-8), Zamarra (1988b) e (1991).

²⁰ Si ricordi il volume Fanfani, Arlia (1877).

²¹ Cfr. Marri (1979: 270-271).

²² Cfr. Zamarra (1991: 117).

²³ Sul trattamento dei forestierismi nel *Dizionario moderno*, si rimanda, oltre al saggio di Serianni (2006), a Rando (1969), Ioli (1985), Marri (1995: 74-80) e Sarti (2014).

trattare la materia grammaticale, un atteggiamento che nelle *Semplici nozioni* resta in parte mascherato a causa della forma tradizionale del manuale scolastico.

A differenza della grammatica precedente, la *Guida* non è più rivolta a un pubblico di studenti, ma, come evidenzia il sottotitolo, vuole essere un «libretto utile ad ogni persona». Scompaiono così, innanzitutto, gli esercizi. La ricerca di semplicità conduce poi l'autore alla riorganizzazione della materia, tanto attraverso un'operazione di sintesi, quanto attraverso la soppressione di interi argomenti. Al contempo, ciò che prende il sopravvento è la discorsività del testo: la spiegazione tradizionale dei fatti grammaticali lascia sempre più spesso il posto a digressioni e figure retoriche. Così, per esempio, i verbi diventano un grande esercito diviso in tre schiere:

Quando queste parti variabili non bastano da sole a coniugare un verbo, allora viene in aiuto un altro verbo, chiamato *ausiliare*, quasi *aiutante*: *io ho amato*.

Questa parola delle grammatiche (*ausiliare*, o *ausiliario*), voleva significare truppe e soldati che venivano in aiuto. I verbi, infatti, si possono considerare come un grande esercito diviso in tre schiere, cioè: la prima schiera è in *-are* (*amare*), la seconda in *-ere* piano (*vedere*), e *-ere* sdrucchiolo (*leggere*), la terza in *-ire* (*finire*).

Un generale li comanda ed è il verbo che esprime la vita, senza la quale come può essere azione? Ed ecco il verbo *essere* (Panzini, 1933 [1932]: 42).

Si tratta di un aspetto su cui la critica ha richiamato l'attenzione in più occasioni. Già nel 1985 Giulio Lughi parlava di un testo che «offre a tratti una sorta di dimensione onirica, in cui si sa di leggere una grammatica ma non si riconoscono più gli elementi abituali, l'apostrofo è un "uncinetto rivoltato" (p. 15), l'avverbio è come un bicchiere di vino, uno "dà forza, ma tre bicchieri possono fare andar per terra" (p. 79)» (Lughi, 1985: 302). Più recentemente anche Silvia Demartini ha ricordato questa caratteristica, soffermandosi sulle definizioni «ammiccanti e informali» (Demartini, 2014: 150) del lavoro panziniano.

La ricerca di un registro colloquiale emerge se si mettono a confronto alcuni paragrafi delle *Semplici nozioni* e della *Guida*. Si consideri, per esempio, la trattazione delle congiunzioni nelle due grammatiche:

Semplici nozioni di grammatica italiana

La *congiunzione* è particella indeclinabile che lega una proposizione con un'altra, o le parti simili di una medesima proposizione. Delle congiunzioni, come delle preposizioni, si fanno due classi, *proprie* ed *improprie*: le prime sono: *E, O, Ma, Se, Che, Né, Anzi, Pure, Dunque, Però*; le seconde sono: *Ora, Allora, Così, Soltanto, Allorché, Perocché, Ancorché, Sebbene, Inoltre, Affinché, Sicché, Dacché*, ecc., molte delle quali si scrivono anche separate, *Da che, Sì... che*, ecc. La spiegazione delle congiunzioni è data nel capitolo ultimo che tratta delle preposizioni [*sic*] subordinate (Panzini, 1937 [1929]: 148).

Guida alla grammatica italiana

Sono parolette come *e, o (ovvero), che, regina*, per così dire, delle congiunzioni, come è detto a pagina 38; e poi *non, né (uguale e non), ma, però, se, pure, quando, sebbene, così, come, dove, perché, poiché, giacché*. Come si vede, tutte parolette brevi. Ce n'erano una volta di lunghe come *conciosiafosseché, conciossiachè*, o pesanti come *laonde*, ma non usano più, grazie a Dio! Queste parolette hanno una grande importanza. Sono le giunture, i bulloni, le viti che tengono insieme i vari pezzi del discorso, in direzioni e in movimenti diversi (Panzini, 1933 [1932]: 55).

Come si vede chiaramente, nel testo del 1932 il discorso si fa più dinamico e brioso, a discapito della precisione scientifica. Cade, infatti, la distinzione tra congiunzioni proprie e improprie, e a una definizione oggettiva della parte del discorso è sostituita l'immagine delle giunture, dei bulloni e delle viti «che tengono insieme i vari pezzi del discorso».

Per quanto riguarda i tagli, infine, l'intervento più significativo riguarda la soppressione di tutta la parte sulla sintassi, che, già nelle *Semplici nozioni*, Panzini sembrava aver inserito più per dovere di completezza che per un reale interesse personale. Così l'autore spiega nella *Guida* la propria scelta:

Questi esempi possono bastare, e con tutte le spiegazioni grammaticali si può anche fare un volume. Si può anche fare l'analisi di ogni parola. Si può anche fare il saggio della musica di ogni parola, ma con tutto questo nessuno, per quanto grande grammatico, insegnerà mai il segreto come la parola si disponga in proposizione, le proposizioni si uniscano fra loro nella bella ghirlanda del periodo, perché questa è arte, ed arte è dono naturale regalato a qualcuno da Dio (Panzini, 1933 [1932]: 56).

Da questo passo risulta con molta forza il profilo di Panzini scrittore, che pone un limite alle potenzialità descrittive della grammatica, soprattutto in una prospettiva sintattica. L'autore sembra dire: «vi do una lente per scrutare e avvicinarvi ad alcuni meccanismi della lingua, ma non posso spiegarvi quella che è la sua alchimia, la sua creatività, il suo segreto». In questo atteggiamento che tende a sorvolare l'approfondimento di alcune categorie grammaticali e a puntare l'attenzione sui fatti individuali, sull'espressione singola, non si può non rilevare una consonanza con una certa grammaticografia del tempo. Andranno evidenziati soprattutto alcuni punti di contatto con *La grammatica degli italiani* di Allodoli e Trabalza²⁴, già autore quest'ultimo, nel 1908, della *Storia della grammatica italiana*, che aveva sostanziato la tesi crociana della dissoluzione della grammatica nell'estetica²⁵.

Nella sua prefazione del 1934, Trabalza spiega che la nuova grammatica deve soddisfare due condizioni. La prima riguarda la concezione filosofica della materia, che, «secondo una dottrina ormai ben nota, si rivela come spiritualità e non come meccanicità; e sistema di norme, ma non arbitrario ed estrinseco, sì bene specchio e deduzione d'una legge interiore della parola» (Trabalza, Allodoli, 1934: VII). La seconda concerne, invece, il metodo espositivo. Qui Trabalza fa delle osservazioni che si potrebbero, almeno in parte, applicare anche ai testi grammaticali di Panzini. L'autore ribadisce, infatti, la necessità di «conferire alle formole teoriche il massimo di semplicità e perspicuità consentito da una materia che nella sua essenza è di natura estetica» (*ivi*: VII) e di dare alla trattazione una «continuità discorsiva per misurati capitoli» (*ivi*: VII-VIII), così da proporre «un libro vivo, leggibile tutto da cima a fondo, – quasi, staremmo per dire, come un bel racconto» (*ivi*: VIII).

Vista l'impostazione, almeno apparentemente non dissimile da quella di Trabalza, non sorprende che la *Guida alla grammatica italiana* ottenne dei riconoscimenti ufficiali da

²⁴ Cfr. Demartini (2014: 156-157).

²⁵ Tuttavia, cfr. Scappaticci (2000: 61): «Nel caso della grammatica, comunque, si trattava di una questione cara a Panzini, che rigettò con sarcasmo la disgregazione del linguaggio attuata dai futuristi e si oppose sia alla negazione crociana del valore teoretico della grammatica sia alla riforma Gentile che ne bandiva l'insegnamento nelle scuole. In un articolo, apparso sul "Corriere della Sera" del 1 novembre 1924, si coglie l'elegia dolorosa e irritata del vecchio umanista che vagheggia la Grammatica e la Retorica nelle vesti di due aristocratiche signore, impegnate a narrare le antiche glorie e, soprattutto, le recenti disgrazie [...]».

parte del Regime²⁶. La seconda edizione del 1933 porta, infatti, in *exergo* la riproduzione di una lettera celebrativa di Arturo Marpicati, vice-segretario del Partito fascista:

Credo che Lei, caro Panzini, sia riuscito a superare una difficoltà che sembrava ed era rimasta fino ad oggi inespugnabile; mercé Sua, la grammatica, la vecchia dama accigliata e grave dei nostri anni scolastici ci mostra altro volto, sereno e accogliente: non è più quella macchina perfezionata di pedanterie che finivano con lo sgretolare ed annichilire il senso vivo del linguaggio. La Sua grammatica con una brevità e facilità, con una snellezza veramente ammirevoli riesce a fissare le regole del discorso, a stabilire – direi quasi – il galateo della lingua letteraria, a risolvere quei casi dubbi della coscienza linguistica che così spesso si presentano tanto a chi impara a scrivere, quanto a chi sa o crede di saper scrivere (Panzini, 1933 [1932]: *exergo*).

Tale riconoscimento non deve però condurre a semplicistici accostamenti. Se è vero che, al pari di Trabalza e in linea con l'impostazione di Regime, anche in Panzini è innanzitutto l'italianità politica a garantire l'unità della lingua («La grammatica sta a guardia della lingua nazionale; ma la guardia più vera è il sentimento di dignità che ogni italiano deve avere anche nella parola», Panzini, 1933 [1932]: [5]), allo scrittore di Senigallia manca, come ha scritto Giulio Lughi, «la coerenza filosofica, il senso della lucida operazione politica e culturale che sta alla base dell'opera di Trabalza» (Lughi, 1985: 307).

Proprio la mancanza di una precisa impostazione filosofica e linguistica, e la conseguente assenza di rigore metodologico esposero la *Guida* a una profonda critica da parte di Antonio Gramsci, studiata da Renzo Martinelli nel saggio *Un dialogo tra grammatici*²⁷: Gramsci postillò il testo di Panzini e lo prese a modello di una riflessione grammaticale approssimativa, arretrata, ignara di alcune delle acquisizioni della contemporanea linguistica italiana ed estera²⁸. Da questa lettura derivano anche alcuni interessanti appunti nel *Quaderno* n. 29, in cui l'accusa principale rivolta al grammatico è quella di ignorare, di fatto, la storia della lingua italiana e i meccanismi della sua elaborazione unitaria:

Il Panzini non si pone neanche lontanamente questo problema e perciò le sue pubblicazioni grammaticali sono incerte, contraddittorie, oscillanti. Non si pone per esempio il problema di quale oggi sia, dal basso, il centro di irradiazione delle innovazioni linguistiche; che pure non ha poca importanza pratica. Firenze, Roma, Milano. Ma d'altronde non si pone neanche il problema se esista (e quale sia) un centro di irradiazione spontanea dall'alto, cioè in forma relativamente organica, continua, efficacemente, e se essa possa essere regolata e intensificata (cit. da Martinelli, 1989: 687).

²⁶ Sui rapporti tra Panzini e Mussolini, in relazione al *Dizionario moderno*, si può vedere Raffaelli (2001).

²⁷ Ripreso e riassunto in Demartini (2014: 151-153).

²⁸ Cfr. anche quanto scrive Carlucci (2011: 269), dopo aver ricostruito la critica di Gramsci a varie opere di Panzini: «L'esposizione sommaria e priva di approfondimenti essenziali, che Panzini offre della grammatica italiana, lascia intatta la tradizionale separazione tra ceti colti, già in grado di usare la lingua nazionale senza particolari insicurezze, e massa popolare nazionale: i gruppi subalterni non traggono strumenti efficaci con cui superare il senso di inadeguatezza linguistica. L'approssimazione concettuale di Panzini non allevia – anzi rafforza – la subordinazione di quei gruppi (gli operai, ad esempio) che sentono di non padroneggiare a pieno la lingua nazionale e che hanno scarse opportunità per riflettere seriamente su questioni linguistiche. In quest'ottica, anche la fruibilità della *Guida* di Panzini finisce per risultare solo apparente: “poiché ci sono molte parole inutili, il libretto è prolisso e, poiché il Panzini non è sicuro del fatto suo, anche difficile”».

Queste critiche e altre lasciano intravedere senza ambiguità la scuola linguistica a cui deve essere rapportata la formazione di Gramsci, ossia quella di Graziadio Isaia Ascoli. Indubbiamente, i testi panziniani appaiono abbastanza lontani da una grammaticografia “ascoliana”, in cui «ad un vivo interesse per gli aspetti sintattici si accompagna la concezione di una lingua come organismo complesso, che esplica la sua funzione sociale proprio nel confronto tra esperienze linguistiche e culturali diverse» (Lughi, 1985: 298). Si pensi, per esempio, a testi quali la *Sintassi italiana* di Fornaciari o la *Grammatica italiana* del Goidànich. Per queste ragioni, Lughi ha collocato la prassi grammaticale di Panzini in un contesto “manzoniano”, così definito:

[...] il grammatico che opera sulla base di questa impostazione isola un modello di lingua che va preservato dagli elementi estranei: arcaici, moderni, dialettali, stranieri, poetici, rustici e così via, che ovviamente variano a seconda del modello prescelto. E parallelamente alla cura nel tutelare il patrimonio lessicale, si nota in queste grammatiche²⁹ un certo disinteresse per la sintassi, per lo più ridotta a pochi accenni sulla sintassi semplice e alle tradizionali nozioni di analisi del periodo (Lughi, 1985: 297).

Tale contrapposizione non va intesa in modo troppo rigido, dal momento che si delinea a livello teorico all'interno di un *continuum* molto più sfumato. Del resto, alcuni aspetti della visione linguistica di Panzini non sembrano potersi inserire in una categorizzazione “manzoniana” di questo tipo: si pensi allo spazio riservato nel *Dizionario moderno* alle forme dialettali, le cui definizioni dimostrano spesso la consapevolezza dell'autore non solo sulla ricchezza dei dialetti, ma anche sul loro contributo alla lingua nazionale³⁰, con particolare attenzione ad alcuni ambiti, come quello gastronomico³¹.

Panzini non poté, naturalmente, conoscere le critiche di Gramsci. Tuttavia, non mancarono i lettori che dovettero esprimere perplessità e dubbi all'autore sul carattere ibrido della *Guida*, che, a cavallo per molti versi tra grammatica e lessicografia, contaminava fortemente l'esposizione con meccanismi ed espedienti discorsivi estranei di norma alle due discipline. Lo dimostrano alcune righe nella prefazione alla seconda edizione, in cui Panzini tentò di rispondere alle critiche:

È stato osservato che si sarebbero dovute affermare più risolutamente le leggi della grammatica; ma come far questo quando tante cose si rinnovano e con tanta rapidità?
L'autore poi di questo libretto si trova di fronte al vivo linguaggio nella condizione di certi medici, i quali, più che nelle specialità farmaceutiche, hanno fiducia nella buona costituzione e nella sanità della vita (Panzini, 1933 [1932]: [7]).

Queste parole riprendono quanto si diceva nella prima prefazione sul cambiamento linguistico:

²⁹ Si portano come esempi Morandi, Cappuccini (1894) e Trabalza (1934).

³⁰ Cfr. anche Panzini (1933 [1932]: 77): «**Dialetti**: sono come antiche miniere e come una forza conservatrice della lingua. Studiarli ammirarli, sì, va bene! Servirsene per confronto tra i modi italiani e quelli forastieri, va anche meglio! Vi furono e sono nobili poeti in dialetto. Basti ricordare Porta, Belli, Meli. Ma è doveroso usare la lingua nazionale! [...]».

³¹ Cfr. Franchi (2006) e (2012b).

E come si vedono le bollicine dell'acqua sorgere e salire, così sorgono e salgono le parole nuove che indicano le nuove cose. Quante parole ha creato la guerra! quante il fascismo! e poi l'aeronautica, l'automobilismo, lo sport, la moda! (Panzini, 1933 [1932]: [5]).

Sono dichiarazioni che sembrano tessere un legame forte tra l'idea di una grammatica agile, snella, quasi minimalista e l'inarrestabile cambiamento a cui è soggetta la lingua sotto la spinta della modernità. Certo, si tratta di un cambiamento che Panzini scruta innanzitutto attraverso il lessico: un atteggiamento che si riverbera anche nella sua riflessione grammaticale.

In questa direzione va il già ricordato depotenziamento sintattico. Non è forse un caso che nella *Guida* proprio la parte sulla sintassi sia sostituita da un *Prontuario delle incertezze*, una sorta di piccolo dizionario perfettamente congeniale all'indole lessicografica del suo autore e costruito in dialogo con il *Dizionario moderno*, come si può vedere dalla voce *automobile*:

Automobile: dal greco αὐτός = se stesso, e *mobile*: in origine aggettivo, poi sostantivo, per indicare la nota vettura a motore, spavento dei viandanti, documento di ricchezza; elegante, potente, rapidissima, e sempre più progredita. Di qual genere è *automobile*? Se ne è disputato in Francia, madre dell'automobilismo, quindi anche in Italia. Ieri prevaleva il maschile, oggi il femminile. Se così non piace, si può fare come si vuole (Panzini, 1931: s.v. *automobile*).

Automobile: (*macchina*, per brutta antonomasia), è alla maniera francese abbreviato spesso in *auto*, e così *foto* = fotografia, *zoo* = giardino zoológico, *tram* = tranvai, *cinema* = cinematografo, *aereo* = aereo, *caccia* = cacciatorepediniera, ecc.

«Automobile è femminile!», disse un poeta, richiesto del genere (Panzini, 1933 [1932]: 74).

In conclusione, sulla base delle tre opere qui considerate (*Dizionario moderno*, *Semplici nozioni di grammatica italiana* e *Guida alla grammatica italiana*) risulta difficile pensare di definire in maniera coerente e precisa la visione panziniana della lingua; il che rischierebbe, oltretutto, di eliminare quelle ambiguità e contraddizioni che appaiono invece caratteristiche di un uomo di formazione ancora ottocentesca, ma sensibile alle novità e consapevole del cambiamento in corso. Tuttavia, è ora possibile isolare alcuni punti, strettamente connessi uno all'altro, su cui si impernia la riflessione di Panzini: 1) predilezione per la componente lessicale e fraseologica della lingua, che diventa la specola attraverso cui osservare l'evoluzione linguistica e su cui si appoggia, anche nei suoi limiti, la trattazione grammaticale; 2) disinteresse per la sintassi e sfiducia nella possibilità (e nell'utilità) di descrivere in modo approfondito e scientifico i meccanismi di funzionamento della lingua; 3) scelta di una forma espositiva semplice, agile e discorsiva, in cui emerge sempre, attraverso battute e ammiccamenti, la presenza dell'autore; 4) influenza delle teorie puristiche e della teoria manzoniana, parallelamente al tentativo di un loro superamento nell'interpretazione della moderna realtà linguistica.

Lontano dalla *forma mentis* e dal rigore dei grammatici di professione, Panzini guardò indubbiamente alla grammatica con occhio di scrittore, attento, nel suo caso, soprattutto al lessico e alla fraseologia³² della lingua; al pari della lessicografia, anche la grammatica

³² Cfr. Mengaldo (1994: 29): «[il *Dizionario moderno*] abbandona sempre più le iniziali debolezze puristiche accogliendo il nuovo con larghezza sempre maggiore, e potenzia strada facendo gli aspetti per cui già in partenza era insigne, come la ricca fraseologia: insomma la percezione, da cane da tartufi, che Panzini

sembra diventare per lui un modo per affrontare, con una certa ironia e senza mai tradire il proprio profilo di narratore, la frizione tra il cambiamento portato dalla modernità e la tradizione, per intraprendere così un viaggio³³ personale, a partire dalla parola, tra il presente e il passato della lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- Carlucci A. (2011), “Alfredo Panzini: la faciloneria di un linguista”, in A. d’Orsi (a cura di), *Il nostro Gramsci. Antonio Gramsci a colloquio con i protagonisti della storia d’Italia*, Viella, Roma, pp. 263-269.
- DELI = M. Cortelazzo e P. Zolli, *Il nuovo etimologico*, Zanichelli, Bologna, 1999.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.
- Fanfani P. (1865 [1855]), *Vocabolario della lingua italiana per uso delle scuole*, Le Monnier, Firenze, 2^a edizione.
- Fanfani P., Arlia C. (1877), *Il lessico della corrotta italianità*, Carrara, Milano.
- Fornaciari R. (1882 [1879]), *Grammatica italiana dell’uso moderno*, Sansoni, Firenze, 2^a edizione.
- Franchi M. (2006), “‘Linguaggio di cucina’ e vini ‘da pasto e da bottiglia’: trent’anni di lessico gastronomico in Panzini”, in *Lingua e stile*, XLI, 1, pp. 27-59.
- Franchi M. (2012a), *Studi sul Dizionario Moderno di Alfredo Panzini e Bruno Migliorini (1905-1963). Supplementi, deonomastica, linguaggio di cucina*, tesi di dottorato in Studi italianistici, a.a. 2011-2012, Università di Pisa.
- Franchi M. (2012b), “«Cuoco, bizzarro, caro signore»: Artusi secondo Panzini”, in G. Frosini e M. Montanari (a cura di), *Il secolo artusiano*, Atti del convegno (Firenze-Forlimpopoli, 30 marzo-2 aprile 2011), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 159-175.
- Giovanardi C. (1982), “Procedure lessicografiche e ideologia nel «Vocabolario» di Pietro Fanfani”, in *Otto/Novecento*, VI, 3-4, pp. 7-48.
- Ioli G. (1985), “Alfredo Panzini e il purismo perplesso”, in E. Grassi (a cura di), *Alfredo Panzini nella cultura letteraria italiana fra ’800 e ’900*, Maggioli, Rimini, pp. 309-326.
- Lughi G. (1985), “Panzini grammatico”, in E. Grassi (a cura di), *Alfredo Panzini nella cultura letteraria italiana fra ’800 e ’900*, Maggioli, Rimini, pp. 295-307.
- Manzoni A. (2011), *Dell’unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, edizione critica del ms. Varia 30 della Biblioteca Reale di Torino a cura di C. Marazzini e L. Maconi, con due note di G. Giacobello Bernard e F. Malaguzzi, Imago, Castel Guelfo di Bologna.
- Marazzini C. (2014), “Zingarelli, Cappuccini e Panzini attraverso Migliorini. Lessicografia dell’uso e parole nuove in Italia nella prima metà del Novecento”, in *Lingua e stile*, XLIX, 2, pp. 267-299.
- Marri F. (1979), “Pietro Fanfani”, in *Otto-Novecento*, III, 5-6, pp. 253-303.

aveva per l’innovarsi della lingua, fa del suo dizionario uno strumento indispensabile per lo studio linguistico della prima metà del secolo».

³³ Come ha scritto, a proposito del *Dizionario moderno*, Serianni (2006: 55): «Concepito con intenzioni puristiche, DM andò via via dilatandosi nel corso delle varie edizioni fino ad assumere una fisionomia ben congruente col tema panziniano del “viaggio”; finì col diventare “ancor esso un viaggio sentimentale fra l’antica nobiltà e la moderna barbarie”, trasformandosi da “Museo dei mostri” a “Panorama storico d’Italia”».

- Marri F. (1995), “Le gioie di un lessicografo artista”, in M. Pazzaglia (a cura di), *Fra Bellaria, San Mauro e Savignano*, Atti del Convegno “Panzini oggi” (San Mauro Pascoli e Savignano sul Rubicone, 28-29 maggio 1994), La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-85.
- Martinelli R. (1989), “Un dialogo tra grammatici: Panzini e Gramsci”, in *Belfagor*, XLIV, 6, pp. 681-688.
- Mengaldo P. V. (1994), *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Morandi L. e Cappuccini G. (1894), *Grammatica italiana per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Paravia, Torino.
- Panzini A. (1905), *Dizionario Moderno. Supplemento ai dizionari italiani*, Hoepli, Milano.
- Panzini A. (1931 [1905]), *Dizionario Moderno delle parole che non si trovano negli altri dizionari*, Hoepli, Milano, 6^a edizione.
- Panzini A. (1914), *Semplici nozioni di grammatica italiana con esercizi ed esempi, ad uso delle scuole tecniche, ginnasiali e complementari*, Trevisini, Milano.
- Panzini A. (1933 [1932]), *Guida alla grammatica italiana con un Prontuario delle incertezze. Libretto utile per ogni persona*, Bemporad, Firenze, 2^a edizione.
- Panzini A. (1937 [1929]), *Semplici nozioni di grammatica italiana con esercizi ed esempi, ad uso delle scuole medie inferiori*, Bemporad, Firenze, 11^a edizione.
- Petrocchi P. (1894 [1887-1891]), *Dizionario universale della lingua italiana*, Treves, Milano.
- Raffaelli S. (2001), “Neologismi del Duce. Panzini, il *Dizionario moderno* e Mussolini”, in P. Bongrani, A. Dardi, M. Fanfani e R. Tesi (a cura di), *Studi di Storia della lingua italiana offerti a Ghino Ghinassi*, Le Lettere, Firenze, pp. 413-433.
- Rando G. (1969), “Anglicismi nel *Dizionario moderno*, dalla quarta alla decima edizione”, in *Lingua Nostra*, XXX, 4, pp. 107-112.
- Sarti M. (2014), “Alfredo Panzini e il *Dizionario moderno*”, in *Studi Novecenteschi*, XLI, 88, luglio-dicembre, pp. 393-408.
- Scappaticci T. (2000), *Il caso Panzini*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli-Roma.
- Serianni L. (1989 [1987]), “Le varianti fonomorfologiche dei “Promessi sposi” 1840 nel quadro dell’italiano ottocentesco”, in Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, pp. 141-213.
- Serianni L. (2006), “Panzini lessicografo tra parole e cose”, in G. Adamo e F. Della Valle (a cura di), *Che fine fanno i neologismi? A cento anni dalla pubblicazione del Dizionario moderno di Alfredo Panzini*, Olschki, Firenze, pp. 55-78.
- Trabalza C. e Allodoli E. (1934), *La grammatica degli italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Vitale M. (1992 [1986]), *La lingua di Alessandro Manzoni. Giudizi della critica ottocentesca sulla prima e seconda edizione dei Promessi sposi e le tendenze della prassi correttoria manzoniana*, Cisalpino, Milano, 2^a edizione.
- Zamarra E. (1988a), “Edizioni e varianti di un libello antimanzoniano di Pietro Fanfani. *La Lingua italiana c’è stata, c’è e si muove*”, in *Critica letteraria*, XVI, 59, pp. 327-355.
- Zamarra E. (1988b), “Tre interventi linguistici di Pietro Fanfani”, in *Critica letteraria*, XVI, 60, pp. 523-562.
- Zamarra E. (1991), “Breve profilo di un linguista poligrafo dell’Ottocento: Pietro Fanfani”, in *Critica letteraria*, XIX, 70, pp. 99-131.

PURISMO, CLASSICISMO E ILLUMINISMO NELLA PEDAGOGIA LINGUISTICA DI BASILIO PUOTI

Sandra Covino¹

1. UNA SCUOLA DI LINGUA E DI PROGRESSO

Ai materiali per l'apprendimento dell'italiano elaborati nello "studio" del marchese Basilio Puoti (Napoli, 1782-1847) – *in primis* la grammatica *Regole elementari della lingua italiana* (I ed. 1833) ma anche le edizioni di testi trecenteschi, come i *Fatti d'Enea [...] ridotti in volgare da frate Guido da Pisa* (I ed. 1834), e le antologie di prosatori italiani finalizzate all'insegnamento dell'*arte dello scrivere* – arrise un ampio e prolungato successo nelle scuole non solo del Mezzogiorno ma di tutte le province italiane, come ha ribadito di recente, a proposito di Torino, Claudio Marazzini (2015: 55)².

Sono state spesso sottolineate le affinità del puotismo con gli orientamenti arcaizzanti e normativi del capofila del purismo ottocentesco, il veronese padre Antonio Cesari, riscontrabili specie nella produzione lessicografica del marchese, caratterizzata dall'antigallicismo, dall'attaccamento all'autorità della Crusca e da un'attenzione al dialetto indirizzata alla divulgazione dell'italiano, come dimostra l'impostazione sia del *Vocabolario domestico napoletano e toscano* (1841) sia del *Dizionario de' francesismi*, la cui pubblicazione, intrapresa nel 1845, si interruppe al V fascicolo e fu solo parzialmente proseguita dal principale collaboratore, Bruto Fabricatore³.

Le ricerche compiute per la stesura della voce dedicata a Puoti nel *Dizionario Biografico degli Italiani* (Covino, 2016) mi hanno permesso di cogliere, tuttavia, la rilevanza dei tratti distintivi del suo insegnamento, che possono essere riassunti in due fondamentali caratteri: l'etica civile e la componente classicista che improntarono l'opera del purista napoletano, la cui fama è legata alla scuola di lingua italiana, libera e gratuita, aperta nel 1825 nella capitale del Regno borbonico e animata per oltre un ventennio.

Attorno alla figura di Puoti si raccolse inizialmente un ristretto gruppo di accoliti, comprendente, oltre all'abate Gaetano Greco e a Giordano de Bianchi Dottula marchese di Montrone, considerati da Puoti suoi precursori, Carlo Mele, il greco Costantino Margaris, i due fratelli Saverio e Michele Baldacchini, Raffaele Liberatore, Luigi Dragonetti, Antonio Papadopoli. Dopo il 1830, in coincidenza con l'intervallo di tolleranza consentito alla cultura e alla stampa napoletane dopo l'avvento al trono di

¹ Università per Stranieri di Perugia.

² Cfr. inoltre Trabalza (1908: 502); Marazzini, 1985; Bonomi (1998: 78-80); Franceschini, 2011; e, più specificamente per il periodo postunitario, Raicich (1981: 97-117). In particolare sulla ricezione delle *Regole*, cfr. Hönigsperger (1991: 125-126).

³ Cfr. Rosiello, 1958; Vallone, 1975; Marazzini (2013b: 483) e Marelli (1980: 143-144 e nota 41), che sottolinea la contrapposizione implicita al populismo filodialettale strumentalmente espresso dalla monarchia borbonica. Sul dibattito polemico nella Napoli dell'Ottocento tra puristi e antipuristi, inaspritosi a seguito della pubblicazione del *Vocabolario domestico napoletano e toscano* e del suo contraltare, la *Propostina di correzzioncelle* redatta da Emmanuele Rocco (1844), cfr. Vinciguerra, 2015. Sulla storia della lessicografia napoletana, si veda ora De Blasi-Montuori, 2017.

Ferdinando II, tale circolo si trasformò in una scuola di vastissima influenza, con cui furono in contatto una serie di intellettuali molto eterogenei (Carlo Troya, la poetessa Giuseppina Guacci, Paolo Emilio Imbriani, Alessandro Poerio, Cesare Dalbono, Pietro Paolo Parzanese, Antonio Ranieri, Cesare della Valle ed altri), accomunati dall'amore per le fonti genuine della lingua italiana e dal consenso verso l'esaltazione giobertiana del «primato nazionale».

È passata ormai in giudicato l'appartenenza di Puoti e di altri puristi, come Luigi Angeloni o Carlo Botta, ad un filone «laico e illuminista»⁴, cioè tutt'altro che assimilabile alle posizioni misoneiste, clericali e austriacanti attribuite a tutto il purismo ottocentesco da Luigi Falchi (1899) e, su tale traccia, da Tullio De Mauro (1979: II, 279-280), ma con l'esclusione proprio di Puoti; ben nota del resto è la celebrazione, in chiave prerisorgimentale, del valore intrinsecamente politico della sua scuola di lingua operata da alcuni allievi diretti (e avallata dallo stesso Croce, 1939): si pensi alle pagine dedicate al ricordo del maestro da Francesco De Sanctis e da Luigi Settembrini, che vanno però confrontate con le riserve espresse da Pasquale Villari (1863) nella premessa agli scritti di Luigi La Vista⁵.

Occorre piuttosto richiamare l'attenzione su circostanze generalmente taciute negli studi recenti e appena accennate anche nelle notizie biografiche lasciateci da molti sodali e discepoli⁶. Mi riferisco, in primo luogo, all'influsso sull'educazione di Puoti esercitato dallo zio Carlo, che istillò nell'adolescente, accanto alla fede cattolica, l'ammirazione per l'alto esempio di virtù laiche offerto da Domenico Cirillo e Mario Pagano, a cui aveva somministrato i conforti religiosi la notte prima della loro esecuzione, dopo la repressione della rivoluzione napoletana del 1799. Ancora più importanti le esperienze compiute da Puoti durante il cosiddetto decennio francese a Napoli (1806-1815), periodo in cui egli entrò in contatto con intellettuali di vaglia che, esuli nel '99, erano rientrati in patria collaborando all'azione riformistica promossa prima da Giuseppe Bonaparte e poi da Gioacchino Murat nei campi dell'amministrazione dello Stato, della giustizia, dell'esercito, della scuola (cfr. Oldrini, 1973: 9-12). Il giovane Puoti ricevette così l'incarico di ispettore scolastico dal direttore della pubblica istruzione Matteo Angelo Galdi, un giacobino della prima ora, antesignano dell'idea di una repubblica italiana unitaria (cfr. Mascilli Migliorini, 2005: 310-312) ed autore di due importanti trattati pedagogici sul rapporto tra istruzione e progresso sociale (cfr. Strollo, 2003). Le idee illuministiche di Galdi, in parte riprese da Luca De Samuele Cagnazzi, contribuirono a stimolare la riflessione pedagogica di Puoti, specie per quanto riguarda l'esigenza di un rinnovamento nei metodi didattici; sono rintracciabili infatti negli scritti galdiani principi che il marchese attuerà nella sua scuola, applicandoli all'insegnamento della lingua nazionale: la necessaria gradualità nell'insegnamento, l'apprendimento attraverso gli esempi e la pratica diretta, il superamento di criteri coercitivi e precettistici a favore della scoperta personale, del confronto delle opinioni, dell'emulazione spontanea dei migliori, chiamati a compiti di avviamento e di guida dei compagni.

Dopo la repressione dei moti del 1820-1821, con la frattura sostanzialmente insanabile che venne a determinarsi tra monarchia borbonica e mondo della cultura⁷, Puoti si dedicherà esclusivamente agli studi e alla formazione dei giovani; ma l'impegno

⁴ Così definito da Raicich (1981: 105, nota 23); cfr pure Marazzini (2013a: 160-161) e l'ampia disamina di Bellina, 2007.

⁵ Per un riesame delle discussioni sulla funzione realmente patriottica o meno del puotismo, cfr. Landucci (1963: 33-40).

⁶ Come ad esempio gli allievi Bruto Fabricatore (in Puoti, 1869: 1-12) e Vito Fornari (1879).

⁷ Lapidarie le parole di De Sanctis (1953: 59): «Da noi la reazione non solo fu contro la cultura liberale di ogni genere, ma contro la cultura in se stessa».

profuso per la difesa ed il ripristino dell'italianità linguistica travalicò di gran lunga questi obiettivi e il suo nome nella Napoli del ventennio 1825-1845 divenne – come scriverà De Sanctis, nel 1868, rievocando gli anni della sua formazione giovanile – sinonimo di «libertà, scienza, progresso, emancipazione, lotta contro il seminario, aspirazioni ancora indistinte a nuove idee, a nuova civiltà» (*L'ultimo dei puristi*, in De Sanctis, 1961: 224).

2. LA “MAIEUTICA” DI PUOTI SECONDO DE SANCTIS

La storiografia meridionale del Novecento ha accolto l'apprezzamento desanctisiano per le qualità pedagogiche del maestro, capace di suscitare nei giovani virtù civili e di valorizzarne l'autonomia attraverso il dialogo ed il lavoro in comune guidato da «maestri esperti di socratica maieutica» (Tessitore, 1988: 72-73; cfr. pure Oldrini, 1973: 85-113 e Marinari, 1975):

Se quello che il Marchese insegnava non era tutt'oro di coppella [...], il modo d'insegnamento, il *come* era strumento efficacissimo di educazione e di progresso. Il giovane si sentiva alzato a' suoi occhi, piaceva a sé stesso, veggendosi chiamato a leggere, commentare, discutere, giudicare, lavorare in comune, non discepolo, ma compagno e collaboratore» (De Sanctis, 1961: 234).

L'accostamento desanctisiano del metodo puotiano al seminario di tipo inglese, o tedesco (di cui Villari aveva additato l'esempio), includeva l'arte della lezione a viva voce, in cui Puoti eccelleva:

Amenissimo, vivacissimo, pieno di motti e di lazzi alla napoletana, non insegnava, non si metteva in cattedra, conversava, raccontava spesso, si divertiva e divertiva: non ci era aria lì né di scuola, né di maestro: pareva piuttosto un convegno di amici, un'accademia sciolta da regole e da formalità. [...] né le sue voleva si chiamassero lezioni, ma esercitazioni. In effetti proprie e vere lezioni non erano, o spiegazioni o teorie, ma esercitazioni nell'arte dello scrivere, traduzioni, componimenti, letture mescolate di aneddoti, di riflessioni, di giudizi, d'impeti di collera, di scuse amabili, sì che era un piacere a vederlo e a sentirlo; tutto ciò che scuola o maestro o studente ha di convenzionale, era scomparso (De Sanctis 1961: 229-230).

Alla testimonianza dell'allievo prediletto si può aggiungere quella di Settembrini, che nelle *Ricordanze* (1961: 65-66), osserverà: «eppure se avesse scritto come ei parlava, con quei motti, con quei frizzi, quelle ire subite, e poi quell'abbandono e quella bonarietà tutta sua, sarebbe stato piacevolissimo».

A proposito poi della funzione dei cosiddetti «anziani di Santa Zita»⁸, cioè degli assistenti del maestro formati nella classe e da cui gli inesperti si lasciavano guidare, Fabrizio Franceschini (2011: 307-308, nota 64), richiamando un passo dei *Quaderni del carcere* in cui viene citata proprio la scuola di Puoti, ha osservato che quell'impostazione didattica «sarebbe stata assunta da Gramsci come modello per la stessa preparazione dei dirigenti politici, oltre che per lo studio in senso stretto».

«Il desiderio *disinteressato* della coltura, l'amore della scienza per la scienza», stimolato, secondo De Sanctis (1961: 225), attraverso «un esercizio giornaliero delle facoltà

⁸ Su cui si veda sia *La giovinezza* sia *L'ultimo dei puristi*: De Sanctis (1961: 44 e 230-231).

intellettuali e morali», appare comprovato dalla biografia di molti allievi. Specie nella seconda fase della scuola puotiana, lo studio del marchese fu frequentato, infatti, non solo da discepoli che proseguirono l'insegnamento del maestro in campo grammaticale, come Leopoldo Rodinò, Michele Melga o il già citato Fabricatore, ma da studenti universitari, di orientamento liberale, che arriveranno poi a distinguersi nei più diversi campi del sapere: il botanico Guglielmo Gasparrini, gli economisti Giovanni Manna e Giacomo Savarese, i filosofi Stefano Cusani e Stanislao Gatti, il giurista Giuseppe Pisanelli, lo storico Scipione Volpicella e molti altri; tra gli allievi che restarono più vicini al maestro, pur allargando i propri orizzonti alla speculazione filosofica, va ricordato Vito Fornari, il cui prestigio è dimostrato proprio dagli attacchi che gli rivolgerà Croce (cfr. Bruni, 1983: 53-54). Anche Angelo Camillo De Meis, giunto a Napoli intorno al 1840, seguì le lezioni di Puoti, per poi passare alla scuola di De Sanctis (dove conobbe alcuni degli amici più cari: da La Vista a Villari e a Diomede Marvasi).

3. IL CLASSICISMO PUOTIANO

Un supplemento d'indagine andrebbe dedicato anche ai legami di Puoti con l'ambiente e le personalità più rappresentative del classicismo emiliano-romagnolo-marchigiano, sia con esponenti di minore rilievo (Dionigi Strocchi, Paolo Costa, Giovanni Marchetti, Giuseppe Ignazio Montanari, il romano Salvatore Betti, ecc.⁹) sia con figure di più alto spessore intellettuale: principale tramite di tali rapporti fu il marchese di Montrone, che, esule nel '99 e poi fiancheggiatore di Napoleone, era vissuto a lungo a Bologna, iniziando in quella città «la sua attività sociale di letterato ed entrando nel vivace circuito dell'*intelligencija* classicista ruotante attorno a Pietro Giordani e ai classicisti *tout courts*» (Galvagno, 1987). Secondo S. Baldacchini (1867: 126-128), decisivo fu anche l'incontro di Puoti con Antonio Papadopoli (allievo di Cesari e di Costa e amico di Giordani e di Leopardi), che soggiornò a Napoli dal 1825 al 1827¹⁰.

A partire dalle distinzioni tra purismo e classicismo messe a fuoco da Maurizio Vitale (1986: 39-66) e Luca Serianni (2013: 101), è possibile cogliere l'influsso giordaniano (e più in generale classicista) sulle teorie e la prassi didattica puotiana, chiaramente distanti dall'istanza antiretorica del padre Cesari, il quale amava affermare «il fatto nostro è di lingua, non di erudizione, non di eloquenza, né d'altre prove d'ingegno» (*Dissertazione sopra lo stato presente della lingua italiana*, 1808 [Cesari, 2002: 150]). L'insegnamento di Puoti fu ispirato, al contrario, da una concezione estetica ma insieme profondamente etica dell'eloquenza e dalla convinzione di un imprescindibile rapporto tra forma e contenuto, lingua e cultura. La purezza della lingua appare obiettivo importante ma non sufficiente ed il fine dell'insegnamento è individuato soprattutto nell'addestramento degli allievi alla chiarezza e all'efficacia espressive: di qui il proposito di una patriottica restaurazione degli studi, a partire da quelli letterari, e l'allargamento del canone degli scrittori da proporre ai giovani: non solo letterati, ma scienziati, storici, filosofi, giuristi; e non solo trecentisti, considerati comunque punto di partenza imprescindibile, ma cinquecentisti,

⁹ In proposito si vedano, tra l'altro, l'antologia di scritti che accompagna il trattato *Della maniera di studiare la lingua e l'eloquenza italiana* (Puoti, 1839b) e le testimonianze epistolari reperibili in Puoti, 1914.

¹⁰ Sui rapporti del Montrone con Giordani, cfr. Danzi, 1996; su quelli di Puoti con il marchese e con altri sodali a Napoli e in Italia centrale, cfr. Mazzoni (1934: I, 315-321) e Laporta, 1974. Sulla figura del Papadopoli, si veda Polizzi, 2007.

alcuni secentisti e, tra i contemporanei, Leopardi (più cauta l'accoglienza di Manzoni, almeno per quanto riguarda la lingua¹¹).

Il percorso di addestramento alla composizione scritta partiva dalla lettura e annotazione dei classici della tradizione italiana, selezionati in una gradualità di proposte; cioè secondo una progressione lineare dai generi narrativi più semplici fino alla storiografia e poi alla vera e propria oratoria, come è confermato dal trattato in cui Puoti giunse alla migliore sistemazione della sua dottrina e a cui dedicò gli ultimi anni di vita: *L'arte di scrivere in prosa per esempi e per teoriche, ovvero Istituzioni di eloquenza*. I primi tre volumi furono pubblicati a Napoli dal 1843 al 1845; il quarto, appena abbozzato da Puoti, fu realizzato nel 1848 da Vito Fornari.

Fondamentale esercizio preparatorio: la traduzione dal latino, dal greco e anche da lingue moderne (centrale nell'attività letteraria dei classicisti e nella loro riflessione sullo stile: cfr. Palmieri, 2013: 131-154). La traduzione era considerata propedeutica alla composizione autonoma, abilità da sviluppare prima sull'ossatura precostituita del racconto poi sulla più complessa organizzazione retorica dell'argomentazione.

Nei *Prolegomeni all'Arte di scrivere* Puoti chiarisce le motivazioni di tale progressione graduale ed espone i principi base della sua metodica, ispirata al criterio dell'imitazione ma anche al primato delle esercitazioni pratiche sulle teorie: «Or queste esercitazioni noi crediamo che esser debbano la lettura e lo studio de' più eccellenti scrittori toscani, il traslatore in volgare i migliori e acconci luoghi de' greci e de' latini autori, ed il comporre» (Puoti, 1857: 24). Nonostante i limiti di uno studio «segregato dal presente e dal vivo, e fondato sugli scrittori e di parecchi secoli indietro, come si fa di una lingua morta», De Sanctis, che pure aveva preso precocemente le distanze dalla dottrina dell'amato maestro, molti anni dopo si dirà ancora convinto che «niente giovi più a rilevare gli studi letterarii ed a educare la mente, che questo assiduo lavoro del giovane, questo leggere, tradurre, comporre, notare» (*L'ultimo dei puristi*, in De Sanctis, 1961: 233)¹².

La certezza dell'interrelazione tra linguaggio e processo conoscitivo porta Puoti ad affermare la necessità in primo luogo per i filosofi e gli scienziati di un addestramento grammaticale e retorico: «la profondità delle cose» richiede «estrema chiarezza nel modo di esporle» (Puoti, 1835c [1833]: 28). Luigi Fornaciari, professore di lettere classiche e poi magistrato, che fu legato a Puoti da profonda stima e comunione d'intenti, gli farà eco, proprio commentando la dissertazione da cui è tratta la precedente citazione, *Dello studio delle scienze e delle lettere e del loro vero scopo*: «a me pare che non di lusso, ma di stringente necessità debba dirsi uno studio, che insegnando ben parlare, per quella connessione ch'è tra la parola e il pensiero, aiuta a ben pensare» (Fornaciari, 1874 [1835]: 151). Significativa la proposta dell'ideale giordaniano e leopardiano di «uno stile così accomodato alla comune capacità, che anche il più ignorante del volgo lo intenda; e al tempo stesso così netto e aggraziato, che anche il più dotto [...] se ne contenti» (ivi, p. 155). Si pensi alla famosa lettera a Giordani del 20 marzo 1820, in cui Leopardi parla di «una lingua e di uno stile ch'essendo classico e antico, paia moderno e sia facile a

¹¹ Questi i giudizi di Puoti su Manzoni e Leopardi riferiti da De Sanctis (1961: 239): «Ottimo il Manzoni per lo stile, ma non puro di lingua. Eccellente la lingua del Leopardi, ma detestabili le sue dottrine». È stato comunque osservato che gli apprezzamenti espressi da Puoti nei confronti dei *Promessi sposi* (cfr. Puoti, 1833: 38 e Puoti, 1839c) risentono del limite di una certa genericità e di una sostanziale incomprendimento delle profonde novità dell'opera (cfr. Vallone, 1974).

¹² In proposito, cfr. De Blasi, 2017, che evidenzia nella prosa e nell'insegnamento di De Sanctis prove di un'attenzione costante verso la lettura diretta dei testi, scaturita dalla sua formazione presso la scuola puotiana.

intendere e dilettevole così al volgo come ai letterati»¹³. Si pensi ancora all'esortazione ai giovani di Giordani «a educare lo stile, in vista di una vera naturalissima “eloquenza” sui migliori e più colti scrittori di ogni tempo, in ispecie storici, filosofi e scienziati di buona lingua»¹⁴. In breve, si può affermare che, con sfumature ed esiti certo diversi, anche Puoti si pose, analogamente a Giordani, Leopardi e altri classicisti come Fornaciari, il problema di una prosa moderna che, senza indulgere in forme stantie, non tagliasse i ponti con l'eredità linguistica della tradizione, fondamento stesso dell'identità nazionale, e potesse essere posta a servizio dello sviluppo culturale e civile del paese attraverso «quell'alleanza di scienza ed eloquenza» che lo stesso Monti aveva invocato sin dalle lezioni pavesi (cfr. Dardi, 1990: 9-17). Va precisato, però, che Puoti, a causa della sua sostanziale fedeltà all'autorità della Crusca, fu decisamente critico nei confronti della *Proposta* montiana.

4. L'INSEGNAMENTO GRAMMATICALE

Sul piano più specificamente grammaticale, la pedagogia puotiana punta non sulla memorizzazione di «nudi e semplici precetti» ma sul rapporto diretto con i testi. Si vedano ad esempio i consigli che l'autore rivolge agli insegnanti nell'*Avvertimento* premesso alle *Regole elementari della lingua italiana*, più volte riedite (1839a [1833]: 3-4), in cui suggerisce di utilizzare le sue edizioni dei *Fatti di Enea* e del *Trattato del governo della famiglia d'Agnolo Pandolfini* (Puoti, 1835a e 1835b); nelle annotazioni linguistiche a quei testi si era infatti sforzato di esporre «tutta quasi la grammatica» (insegnando – diremmo ora – la grammatica dal testo). Nicola De Blasi (2011: 379 e 388) ha sottolineato i meriti di quegli accurati commenti linguistici (paradossalmente del tutto assenti nelle edizioni di testi di lingua prima e dopo Puoti), notando come l'espulsione di tratti morfologici ormai obsoleti, a favore della norma consolidata, nelle edizioni curate dal marchese, è segno di una prassi filologica certo inaccettabile oggi sul piano scientifico, perché lontana dal rispetto assoluto della parola dell'autore, ma funzionale alle finalità didattiche di quelle edizioni, ovvero a una considerazione dei testi come mezzo «per insegnare la lingua e per dotare i discenti di una più completa padronanza della scrittura»; senza contare poi le spiegazioni fornite in nota di tutti gli interventi compiuti rispetto alla fonte (che permettevano comunque il recupero della lezione originaria).

L'abbondante messe di esempi d'autore è uno dei motivi della predilezione puotiana per le *Osservazioni sulla lingua italiana* del Cinonio. Il marchese le ripubblicò *ridotte ad uso delle scuole* (Parma 1840, e prima ancora, in forma sintetica, con il titolo *Trattato delle particelle della lingua italiana*, Napoli 1838), considerandole ottima guida «per impararvi – sono ancora parole di De Sanctis (1961: 236) – i significati delle particelle, l'arte di legare insieme le idee e passar d'una in altra», evitando, anche in questo ambito, le insidie dei francesismi. Il tema delle reggenze preposizionali e verbali (considerato anche nella glottodidattica contemporanea tra i più ardui per chi apprende l'italiano come lingua non materna) era stato affrontato in forme più sintetiche già nella seconda parte delle *Regole*, dedicata «a tutte le eccezioni e particolarità» escluse dalla prima parte per non «confonder la mente de' giovanetti» (Puoti, 1839a: 149), nonché alla sintassi («di concordanza» e «di reggimento»), con l'intento di superare l'impostazione del Corticelli troppo legata al latino, ed infine all'ortografia e all'ortopeia. La cura della lingua scritta

¹³ Sulla ricerca leopardiana di una lingua per la prosa moderna, cfr. Covino, 1999 e Covino (2009: I, 237-255; a p. 245 la cit. leopardiana).

¹⁴ Esortazione ricordata da Vitale (1984: 408).

non escludeva infatti l'insistenza sulla buona pronuncia, preoccupazione diffusa nell'ambiente purista napoletano, cui dettero un sensibile impulso Carlo Mele e lo stesso Puoti (cfr. De Blasi, 1997: 29-37; De Blasi, 1998 e De Blasi, 2012: 108-110).

Sul piano morfologico, Puoti resta sostanzialmente legato alla codificazione bembiana (respinto ad esempio l'uso di *lui/lei* al posto di *egli/ella*); tuttavia proprio le censure (come quella del *ci* dativale generico) dimostrano l'attenzione, sia pure proscrittiva, alla lingua orale (cfr. Puoti, 1839a: 51-52); per non parlare della selezione delle forme in base ai vari registri stilistici, che emerge anche nel commento linguistico ai testi antichi editi da Puoti, come ad esempio nel caso – ricordato da Serianni (2013: 84) – di *tui* e *sui* ammessi solo nel verso, per ragioni di rima, e di *mo, to, so* enclitici (si pensi al dantesco *segnorso*), considerati propri dello «stile comico e familiare» (cfr. Puoti, 1839a: 164).

Le *Regole* e gli altri testi scolastici allestiti nello “studio” del marchese, con la collaborazione dei suoi allievi, continuarono a essere adottati anche nel periodo postunitario, subendo però la concorrenza dell'emergente linea manzoniana, che travolgerà, assieme al culto per il Trecento, i tentativi dell'area purista (Ferdinando Ranalli, Vito Fornari, Ippolito Amicarelli, Giovanni Mestica) di imprimere nuovo impulso all'insegnamento della retorica e dell'arte dello scrivere (cfr. Raicich, 1981: 113 e Raicich, 2005).

Nel recente pamphlet di Gianrico Carofiglio (2015), *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, si legge:

Occuparsi del linguaggio pubblico e della sua qualità non è un lusso da intellettuali o una questione accademica. È un dovere cruciale dell'etica civile. Non è possibile pensare con chiarezza se non si è capaci di parlare e scrivere con chiarezza.

Senza trascurare le ovvie distinzioni storiche, possiamo affermare che l'aspetto più attuale del purismo classicista puotiano risiede proprio in questa consapevolezza. Il fatto che negli ultimi decenni nelle università italiane la didattica della scrittura sia divenuta compito formativo condiviso e che l'accademia scientifica più prestigiosa del nostro paese, i Lincei, abbia promosso un progetto di rinnovamento metodologico rivolto alle scuole, basato sull'interconnessione tra insegnamento delle discipline scientifiche e insegnamento dell'italiano lascia, ben sperare per il futuro¹⁵.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldacchini S. (1867), “Di Basilio Puoti e della lingua italiana: discorso recitato nell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti nelle tornate del dì 16 agosto e del dì 3 settembre 1867”, in *Rendiconti dell'Accademia di archeologia, lettere e belle arti*, II, pp. 89-148; rist. in Id., *Purismo e romanticismo*, a cura di E. Cione, Laterza, Bari, 1936, pp. 95-136.

¹⁵ Per maggiori informazioni sul progetto, rimando al sito <http://www.fondazioneinceiscuola.it/> e a Celementi, Serianni, 2015.

- Bellina M. (2007), “Sull’epistolario di Antonio Cesari, con una lettera inedita a Luigi Angeloni e alcune note sul purismo”, in V. Della Valle e P. Trifone (a cura di), *Studi linguistici per Luca Serianni*, Salerno Editrice, Roma, pp. 51-72.
- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- Bruni F. (a cura di) (1983), *Benedetto Croce e la cultura a Napoli nel secondo Ottocento: continuità e rotture, 1902-1915*, Macchiaioli, Napoli.
- Carofiglio G. (2015), *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Laterza, Roma-Bari.
- Cesari A. (2002 [1808]), *Dissertazione sopra lo stato presente della lingua italiana*, a cura di A. Piva, Antenore, Roma-Padova.
- Clementi F., Serianni L. (a cura di) (2015), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l’italiano, la matematica, le scienze*, introduzione di T. De Mauro, Carocci, Roma.
- Covino S. (1999), “Operette morali: la ricerca di una lingua per la prosa moderna e la componente dell’arcaismo”, in *Annali dell’Università per Stranieri di Perugia*, n.s., VII, pp. 61-99.
- Covino S. (2009), *Giacomo e Monaldo Leopardi falsari trecenteschi. Contraffazione dell’antico, cultura e storia linguistica nell’Ottocento italiano*, 2 voll., Firenze, Leo S. Olschki [in riferimento ai §§ *Lo scenario del purismo e Greci e trecentisti: il martirio de’ Santi Padri, l’arcaismo e la prosa letteraria moderna*, I, pp. 71-77 e 237-255].
- Covino S. (2016), “Puoti, Basilio”, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXXXV, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 691-694.
- Croce B. (1939), “Il carattere politico della scuola di lingua del Puoti”, in *La critica*, XXXVII, p. 76; rist. in Id. *Pagine sparse*, Laterza, Bari, 1960, vol. III, pp. 318-319.
- Danzi L. (1996), “Giordani, Bologna e il rinnovamento della prosa italiana”, in *Giordani letterato. Seconda giornata piacentina di studi*, TIP.LE.CO, Piacenza, pp. 33-66.
- Dardi A. (1990), “Introduzione” a *Gli scritti di Vincenzo Monti sulla lingua italiana*, Olschki, Firenze, pp. 7-92.
- De Blasi N. (1997), “L’interesse per la buona pronuncia e per la lingua parlata in alcuni testi didattici ottocenteschi”, in AA.VV., *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni tra passato e presente*, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano, pp. 29-56.
- De Blasi N. (1998), “Il purismo fiorentinista di Carlo Mele”, in C. Mele, *Cenno sulla diritta pronuncia italiana: testo didattico del 1835*, Dante & Descartes, Napoli, pp. 7-62.
- De Blasi N. (2011), “Testi classici e testi di lingua (con un accenno al metodo di Basilio Puoti)”, in *Come parlano i classici: presenza e influenza dei classici nella modernità*. Atti del Convegno internazionale (Napoli, 26-29 ottobre 2009), Salerno Editrice, Roma, pp. 369-393.
- De Blasi N. (2012), *Storia linguistica di Napoli*, Carocci, Roma.
- De Blasi N. (2017), *La Storia della letteratura italiana nella questione della lingua*, Napoli, Giannini («Desanctisiana», 5).
- De Blasi N., Montuori F. (a cura di) (2017), *Le parole del dialetto. Per una storia della lessicografia napoletana*, Cesati, Firenze.
- De Mauro T. (1979 [1963]), *Storia linguistica dell’Italia unita*, nuova ed. ampliata, 2 voll., Laterza, Roma-Bari.
- De Sanctis F. (1953), *La scuola cattolico-liberale e il romanticismo a Napoli*, Einaudi, Torino, pp. 57-199.
- De Sanctis F. (1961), *La giovinezza: memorie postume seguite da testimonianze biografiche di amici e discepoli*, a cura di G. Savarese, Einaudi, Torino [con particolare riferimento a *L’ultimo de’ puristi* (1868), pp. 221-246; a *La giovinezza* (1889), pp. 3-218, e a Villari, 1863, rist. alle pp. 312-334].
- Falchi L. (1899), *I puristi nel secolo XIX. I. Il classicismo dei puristi*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma.

- Fornaciari L. (1874 [1835]), “Sulla scuola del marchese Basilio Puoti”, in Id., *Prose*, a cura di R. Fornaciari, Succ. Le Monnier, Firenze, pp. 147-167.
- Fornari V. (1879), *Elogio del Marchese Basilio Puoti, detto nella R. Accademia della Crusca il 7 di settembre 1879*, Tip. Galileiana, Firenze.
- Franceschini F. (2011), “I nipotini di padre Cesari. Il purismo e la sua influenza nella scuola dell’Italia unita”, in A. Nesi, S. Morgana, N. Maraschio (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia unita*. Atti del IX Convegno ASLI (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Cesati, Firenze, pp. 295-310.
- Galvagno R. (1987), “De Bianchi Dottula, marchese di Montrone”, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XXXIII, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma.
- Hönigsperger A. (1991), “Die Regole elementari della lingua italiana von B. P.”, in W. Dahmen *et al.* (a cura di), *Zur Geschichte der Grammatiken Romanischer Sprachen*, Narr, Tübingen, pp. 111-126.
- Landucci S. (1963), *Cultura e ideologia in Francesco De Sanctis*, Feltrinelli, Milano [in partic. pp. 33-106 (*Dal 1839 al 1848*)].
- Laporta A. (1974), *Una corrispondenza inedita di Basilio Puoti con Giordano de’ Bianchi marchese di Montrone*, Ediquattro, Lecce.
- Marazzini C. (1985), “Per lo studio dell’educazione linguistica nella scuola italiana prima dell’Unità”, in *Rivista Italiana di Dialettologia. Scuola, società territorio*, IX, pp. 69-88.
- Marazzini C. (2013a), *Da Dante alle lingue del Web*, Carocci, Roma.
- Marazzini C. (2013b), “Voci vernacole e buoni scrittori. Vocabolari dialettali e vocabolari della Crusca”, in L. Tomasin (a cura di), *Vocabolario degli accademici della Crusca (1612) e la storia della lessicografia italiana*. Atti del X Convegno ASLI (Padova 29-30 novembre 2012 - Venezia, 1 dicembre 2012), Cesati, Firenze, pp. 473-488.
- Marazzini C. (2015), “Torino”, in P. Trifone (a cura di), *Città italiane, storie di lingue e culture*, Carocci, Roma, pp. 21-84.
- Marello C. (1980), *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici dell’800*, introduzione di G. Nencioni, Armando, Roma.
- Marinari A. (1975), “B. P., il purismo e le scuole private napoletane”, in C. Muscetta (dir.), *La letteratura italiana: storia e testi*, Laterza, Roma-Bari, vol. VIII.1, pp. 203-216, 280-281.
- Mascilli Migliorini L. (2005), “L’Italie dans le système napoléonien”, in T. Lentz (a cura di), *Napoléon et l’Europe. Regards sur une politique*, Fayard, Paris, pp. 309-317.
- Mazzoni G. (1934), *L’Ottocento*, seconda edizione, 2 voll., Vallardi, Milano.
- Oldrini G. (1973), *La cultura filosofica napoletana dell’Ottocento*, Laterza, Roma-Bari.
- Palmieri P. (2013), “«Del modo di ben tradurre [...] ne parla più a lungo chi traduce men bene». Leopardi e la scuola classica romagnola: affinità e scarti”, in Id., *Per Leopardi. Documenti, proposte, disattribuzioni*, Longo, Ravenna, pp. 131-154.
- Polizzi G. (2007), “«Io scrivo le mie lettere dove ha regno Mercurio». Antonio Papadopoli: un uomo di lettere nell’Italia del primo Ottocento”, in *Quaderni veneti*, XLV, pp. 105-144.
- Puoti B. (1833), *Dello studio delle scienze e delle lettere e del loro vero scopo*, Stamp. del Fibreno, Napoli; rist. in Puoti (1835c: 1-48).
- Puoti B. (a cura di) (1835a), *I fatti di Enea estratti dalla Eneide di Virgilio e ridotti in volgare da frate Guido da Pisa: testo di lingua con annotazioni del marchese B. P.*, R. De Stefano e soci, Napoli [I ed.: Napoli, Stamperia del Fibreno, 1834].
- Puoti B. (a cura di) (1835b), *Trattato del Governo della Famiglia d’Agnolo Pandolfini messo nuovamente a stampa con annotazioni da B. P.*, R. De Stefano e soci, Napoli.
- Puoti B. (1835c), *Prose*, vol. I, R. De Stefano, Napoli [vol. II, 1840].

- Puoti B. (a cura di) (1838), *Trattato delle particelle della lingua italiana, compilato nello studio di B. P.*, R. De Stefano, Napoli.
- Puoti B. (1839a [1833]), *Regole elementari della lingua italiana, compilate nello studio di B. P.*, Tip. delle scienze, Roma.
- Puoti B. (1839b [1838]), *Della maniera di studiare la lingua e l'eloquenza italiana: libri due; con l'aggiunta di alcuni discorsi del Farini, del Cesari, del Monti, dello Strocchi, del Colombo e del Costa*, 2 voll., Tip. Nobili, Pesaro.
- Puoti B. (1839c), "Discorso posto avanti al romanzo dei 'Promessi Sposi' del Manzoni", introduzione alle *Opere di Manzoni*, Stamperia Mosca, Napoli.
- Puoti B. (a cura di) (1840), *Osservazioni della lingua italiana, raccolte dal padre Mambelli detto il Cinonio ed a compendio ridotte ad uso delle scuole dal ch. m. B. P.*, Fiaccadori, Parma.
- Puoti B. (1841), *Vocabolario domestico napoletano e toscano, compilato nello studio di B. P.*, Tip. e libreria Simoniana, Napoli.
- Puoti B. (1845), *Dizionario de' francesismi e degli altri vocaboli e modi nuovi e guasti introdotti nella lingua italiana con le voci e frasi pure che a quelli rispondono, compilato nello studio di B. P.*, Tip. All'insegna di Diogene, Napoli.
- Puoti B. (1857 [1848]), *L'arte di scrivere in prosa, per esempj e per teoriche, ovvero Istituzioni di eloquenza di B. P.*, edizione assistita da P. Thouar, Barbèra, Bianchi e Co, Firenze.
- Puoti B. (1869), *Le più reputate prose del marchese Basilio Puoti scelte per cura del pr. G. I. Montanari, precedute dalle Notizie Biografiche scritte dal Ch. Sig. Bruto Fabricatore*, Fiaccadori, Parma.
- Puoti B. (1914), *Epistolario*, a cura di G. Guidetti, Collezione storico-letteraria, Reggio Emilia [con bibliografia di e su B. Puoti].
- Raicich M. (1981 [1966]), "Questione della lingua e scuola (1860-1900)", in Id., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa, pp. 85-169.
- Raicich M. (2005), "Itinerari della scuola classica dell'Ottocento", in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Archivio Guido Izzi, Roma, pp. 189-223.
- Rocco E. (1844), *Propostina di correzzioncelle al gran Vocabolario domestico di Basilio Puoti*, Tip. dell'Aquila, Napoli.
- Rosiello L. (1958), "Il Dizionario de' francesismi di Basilio Puoti", in *Lingua nostra*, XIX, pp. 110-118.
- Serianni L. (1981), *Norma dei puristi e lingua d'uso nell'Ottocento: nella testimonianza del lessicografo romano Tommaso Azucchi*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Settembrini L. (1879 [1847]), "Elogio del marchese Basilio Puoti", in Id., *Scritti vari di letteratura, politica e arte*, riveduti da F. Fiorentino, Morano, Napoli, pp. 123-140.
- Settembrini L. (1961 [1879-1880]), *Ricordanze della mia vita e Scritti autobiografici*, a cura di M. Themelly, Feltrinelli, Milano.
- Strollo M. R. (2003), *L'istruzione a Napoli nel "Decennio francese". Il contributo di Matteo Angelo Galdi*, Liguori, Napoli.
- Tessitore F. (1988), *Da Cuoco a De Sanctis. Studi sulla filosofia napoletana di primo Ottocento*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Timpanaro S. (1969), *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, seconda edizione, Nistri-Lischi, Pisa.
- Timpanaro S. (1980), "Il Giordani e la questione della lingua", in Id., *Aspetti e figure della cultura ottocentesca*, Nistri-Lischi, Pisa, pp. 147-223.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica*, Hoepli, Milano.
- Vallone A. (1974), "Manzoni e Puoti", in *Atti dell'Accademia Pontaniana*, n.s., XXIII, pp. 239-252.

- Vallone A. (1975), “B. Puoti e il Vocabolario domestico”, in *Lingua nostra*, XXXVI, 3, pp. 65-73.
- Villari P. (1863), “Luigi La Vista”, prefazione a *Memorie e scritti di Luigi La Vista*, raccolti e pubblicati da P. V., Le Monnier, Firenze, pp. I-XLII; rist. in Id., *Scritti vari*, Zanichelli, Bologna, 1892, pp. 183-223.
- Vinciguerra A. (2015), *Purismo e antipurismo a Napoli nell'Ottocento*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- Vitale M. (1984), *La questione della lingua*, nuova edizione, Palumbo, Palermo.
- Vitale M. (1986), *L'oro nella lingua. Contributi per una storia del tradizionalismo e del purismo italiano*, Ricciardi, Milano-Napoli.
- Zolli P. (1978), “Contributo all'epistolario di B. Puoti”, in *Filologia moderna*, III, pp. 241-286.

IL «SAGGIO DI NOMENCLATURA» E I «PRIMI RUDIMENTI DI GRAMMATICA» DI CARLO MELE

Nicola De Blasi¹

1. OPERETTE DIDATTICHE DI CARLO MELE TRA 1827 E 1835

Nella prefazione al *Vocabolario* dialettale napoletano, nell'accennare a opere precedenti dedicate al lessico napoletano, dopo aver ricordato in modo riduttivo l'«opericciuola del Galiani [...] ordinata solo all'imprendimento del dialetto napoletano», Basilio Puoti cita anche un'opera di Carlo Mele:

l'altra dell'egregio Carlo Mele, mio dolcissimo amico, è un *Saggio di nomenclatura familiare col frequente riscontro delle voci napoletane alle toscane*, come egli stesso giudiziosamente volle intitolarlo (Puoti, 1841: III).

Tra i repertori bibliografici nominati da Puoti, il testo di Mele è l'unico a cui non siano abbinati termini negativi, anche se è detto che si tratta solo di un *Saggio* e non di un vero e proprio vocabolario (ma la cosa peraltro non corrisponde a un giudizio negativo). Risalta invece, a conferma di un'amicizia tra i due autori, che Mele sia definito «dolcissimo»: la gradevole qualifica contiene forse un'allusione all'origine etimologica del cognome, che – in quanto pronunciato con -è- aperta – rimanda direttamente alla forma napoletana *mèle* equivalente a 'miele'. L'accenno di Puoti è però interessante perché, al di là del gioco di parole, autorizza a ricondurre, senza incertezze, nel campo di azione di Puoti anche l'intensa attività svolta sul versante dell'editoria scolastica da Carlo Mele (Sant'Arzenio, in provincia di Salerno, 1792 - Napoli 1841), che probabilmente era scomparso da poco al momento della pubblicazione del *Vocabolario*.

In particolare merita di essere sottolineata l'attenzione rivolta da Mele ad alcuni nuovi libri scolastici da lui riproposti tempestivamente in edizioni napoletane, anche con adattamenti e aggiunte che, secondo l'orientamento dei puristi, conferivano maggiore risalto all'insegnamento della lingua.

La prima novità editoriale importata da Mele a Napoli è rappresentata dalle *Prime letture de' fanciulli* di Giuseppe Taverna, riproposto in due edizioni diverse, la prima del 1827 (Taverna, 1827), la seconda del 1835 (Taverna, 1835a), che rispondeva a un'altra edizione (Taverna, 1835b)². Queste due edizioni non costituiscono però una ripresa passiva del libro di Taverna, visto che contengono, come contributo innovativo di Mele, un *Cenno sulla diritta pronuncia italiana*, che propone l'insegnamento dell'ortoepia a partire

¹ Università di Napoli "Federico II".

² All'inizio dell'*Avviso a' lettori* nell'edizione del 1835, forse anche per sottolineare di essere stato il primo ad avere l'idea, chiarisce l'origine dell'iniziativa: «Questo libro che io vidi ed acquistai a Parma nell'anno 1826, fu fatto da me ristampar in Napoli, dov'era dianzi sconosciuto. L'esperienza mi ha convinto ch'io non mi era ingannato allor quando lo giudicai utile alle scuole del mio paese, e che non furon perdute le cure ch'io posi nell'arricchirlo di un mio trattatello di pronuncia italiana, e de' segni di essa in tutte le parole» (Taverna, 1835a: V).

dalle influenze fonetiche provenienti dal dialetto. Le prescrizioni del *Cenno* permettono quindi di riconoscere in filigrana una serie di caratteristiche fonetiche dell'italiano parlato a Napoli all'inizio dell'Ottocento³. Un'altra opera ripresa da Mele è l'*Introduzione alla grammatica italiana esposta da Giovanni Gherardini per uso de' fanciulli delle scuole del Regno Lombardo-veneto* (Napoli, Dalla stamperia francese, 1829), che riproponeva il testo di Gherardini uscito a Milano nel 1825. Anche sul versante grammaticale Mele apportò un contributo personale: la seconda edizione delle *Prime letture* (1835) contiene infatti dei *Rudimenti di grammatica*, mentre in aggiunta all'opera di Gherardini è presentato il *Saggio di nomenclatura familiare col frequente riscontro delle voci napoletane alle italiane*. Proprio a queste due iniziative saranno dedicate qui alcune riflessioni, in vista di una loro prossima riproposta.

Intanto, al margine di queste due opere, è da notare, contro opinioni correnti spesso radicate al di fuori del campo della ricerca storico-linguistica o della storia della didattica, che il mercato editoriale dei libri scolastici, in epoca preunitaria, seguiva linee di diffusione che raggiungevano i diversi stati italiani: testi di Taverna, Gherardini, Bresciani, Soave e quelli di Basilio Puoti circolavano insomma da una parte all'altra d'Italia, poiché avevano il comune obiettivo di insegnare l'italiano nelle scuole italiane, anche se – non si sa bene perché – di tanto in tanto aleggia, in sede di ricostruzioni frettolose, la convinzione che l'insegnamento dell'italiano nelle scuole (con la presunta conseguenza della «sdialettizzazione») dipenda in qualche modo da una “colpa” di Manzoni. Del resto lo stesso Basilio Puoti, per esempio, firmò la prefazione al *Saggio di alcune voci toscane* di Antonio Bresciani, uscito a Modena nel 1839 e stampato a Napoli già nel 1840 (Bresciani, 1840).

Come è chiaro dall'impostazione del *Cenno sulla diritta pronuncia italiana*, per Mele è molto importante la cura della buona pronuncia che per ovvii motivi non può modellarsi sulla letteratura, tanto meno sulla letteratura antica. Perciò è evidente che l'obiettivo didattico perseguito da Mele in campo linguistico non consiste nella proposta di un modello improntato alla lingua del Trecento, ma si orienta verso il fiorentino parlato. La prospettiva di Mele non va vista come un'abiura della linea puristica, ma va considerata in rapporto alla destinazione di queste sue opere, realizzate per la didattica primaria. D'altra parte proprio in esergo il *Saggio di nomenclatura* reca una citazione tratta da Antonio Cesari: «Egli è una goffa calunnia il dire che i Puristi insegnano a' giovani a prendere dal trecento i riboboli, le anticaglie, le pedantesche maniere».

Per questo livello iniziale dell'insegnamento della lingua, Mele privilegia testi contemporanei che permettono di prospettare agli scolari due traguardi vicini: da un lato una buona pronuncia, dall'altro una preventiva difesa verso l'influenza fonetica e lessicale del dialetto. È probabile invece che la lettura dei testi antichi e dei classici della letteratura fosse rinviata a un livello più avanzato di scuola orientato, secondo la prassi didattica di Puoti ricordata da De Sanctis, prevalentemente all'insegnamento della lingua scritta.

A proposito della circolazione delle opere letterarie (e dei diritti connessi), come si è accennato, la seconda edizione delle *Prime letture* di Taverna nasce come risposta difensiva rispetto a un'edizione curata da Nicola Comerci (Taverna, 1853b), che ripubblicava il testo di Taverna riprendendo anche contenuti inseriti da Mele nella sua precedente edizione. Con l'edizione del 1835, Mele interviene quindi a tutela dell'opera del suo ingegno, inserendo il proprio nome sul frontespizio dell'opera (cosa che aveva evitato nel 1827) e proponendo, nell'*Avviso al lettore*, una vibrata polemica contro l'altro editore:

³ Il *Cenno* è stato studiato e riedito (Mele, 1998) in quanto fonte dell'italiano locale napoletano del primo Ottocento.

Ridotto in questo modo [*il libro*], la proprietà letteraria è mia; e poiché non hanno bastato a custodirmela per il passato né il buon costume né il sentimento della giustizia, io dichiaro a qualunque predone de' sacri frutti dell'altrui ingegno, che ben me la custodiranno da ora innanzi le leggi, per la qual cosa ho dichiarate e, dove l'ho potuto, ho contrassegnate tutte le cose che questo volume contien di mio, sia col mio nome sia con una M. Ma il campo delle imprese letterarie è così vasto, che, anche per le opere non soggette a proprietà letteraria, nessuna scusa io so trovare a que' poveri di animo i quali, ripetendo e spesso deteriorando le edizioni di libri da altri stampati, guastano i negozi altrui e fanno male i proprii, nel che mostrano l'incapacità di saper rinvenire e scegliere alcuna cosa di nuovo, e seguono quel deplorabile precet<to> di falsa economia pubblica professato unanimemente da tutti gli sciocchi, cioè che il lucro di alcuni si dee necessariamente comporre dello scapito di altri, ciò che non è vero che nel commercio che fa il bandito co' viandanti ch'egli assalisce sulle pubbliche strade (Taverna, 1835a: VIII).

Se in tempi recenti si è affermato il riferimento alla riproduzione pirata di film o brani musicali (con conseguente diffusione del verbo *piratare*), vediamo che Mele, a proposito dell'altra edizione, accenna al tipo di lucro «che fa il bandito co' viandanti ch'egli assalisce sulle pubbliche strade». L'incidente che arreca danno al Mele produce, se non altro a distanza di tempo, effetti collaterali positivi, perché da un lato permette ora di identificare senza incertezze le annotazioni di Mele, dall'altro permette di aggiungere informazioni sulla storia editoriale dell'opera.

2. IL SAGGIO DI NOMENCLATURA FAMILIARE

Nelle pagine introduttive del suo *Saggio*, Mele in primo luogo difende l'operato dei grammatici che si dedicano alle opere didattiche, sottolineando che il loro obiettivo è solo quello di favorire la comunicazione tra gli italiani. La difesa dei grammatici si conclude con un accenno alla connotazione negativa attribuita alla parola *purista*:

Se dunque agli scussi grammatici è dovuta lode, non che tolleranza, a che pro quel continuo giostrare di una piccola ed ostinata fazione contro que' nostri valorosi concittadini che non allettati da nessun premio, anzi spesso derisi e scherniti del loro ben fare, aiutano la patria nostra a farsi partecipe dell'immenso bene di un idioma che sia scritto ed inteso senza ambiguità dalla Sicilia alle Alpi? [...] che non pretendono già di trasformare gl'italiani in un popolo di filologi, ma di mantener vivo in mezzo di loro il santissimo culto delle loro lettere, di condurli ad esprimersi correttamente e, ciò che più monta, ad intendersi tra di loro con un linguaggio che abbia per tutti le stesse norme e le stesse parole; che però vanno compilando vocabolari, moltiplicando le stampe de' classici autori, e facendo ricche le scuole di libri che ai pregi della elocuzione accoppiano nobili pensieri, virtuose sentenze ed utili cognizioni. Certo dovrebbe arrossire chiunque si forza di screditare questi valorosi sotto il nome fantastico di *Puristi* (Mele, s.d.: 6)

Il *Saggio di nomenclatura familiare col frequente riscontro delle voci napoletane alle italiane*, stampato come *Appendice* al vol. III delle *Operette morali religiose scientifiche e letterarie* (Napoli, Dalla Stamperia francese, s.d.), è ideato come integrazione alla *Grammatica* di Gherardini:

Io l'ho aggiunto come *Appendice* alla *Introduzione alla Grammatica Italiana* del chiarissimo Giovanni Gherardini [...] e perché la mia prima edizione di essa *Introduzione* non ricevette questo corredo, e molti ce lo vorranno riunito, io mi sono deliberato di farne stampare spartitamente un buon numero di esemplari (Mele, s.d.: 8).

Questa informazione permette di definire con buona probabilità la data dell'opera, visto che Mele chiarisce che essa era assente nella prima edizione (del 1827), mentre è stata aggiunta alla seconda, pubblicata nel 1832 ed è stata anche stampata «spartitamente». Pertanto anche gli opuscoli stampati isolatamente sono databili al 1832.

Il *Saggio*, segnalato da Carla Marengo, entra nella storia dell'insegnamento del lessico nelle scuole italiane per il ricorso al termine e alla nozione di *Nomenclatura*. Si consideri infatti che il più celebre repertorio di nomenclatura dell'Ottocento (sul tema v. Marengo, 1980), quello di Agostino Fecia, è di circa vent'anni successivo (Fecia, 1852); non è escluso al riguardo che Fecia abbia conosciuto l'operetta di Mele, recensita dall'«Annotatore Piemontese».

Il *Saggio* dimostra inoltre con piena evidenza che (ovviamente) anche nelle scuole primarie preunitarie l'obiettivo prevalente della didattica linguistica era l'insegnamento dell'italiano, tra l'altro anche messo a confronto con il dialetto e con le interferenze connesse al dialetto, sia per il lessico, sia per la pronuncia. La circolazione dei libri scolastici da uno stato all'altro è confermata dalla recensione del *Saggio di nomenclatura* apparsa su «L'Annotatore piemontese», firmata con le lettere G. P-i. Il recensore riferisce la prospettiva del *Saggio* citando le parole con cui Mele giustifica la documentazione solo parziale del lessico:

Pur conosco assai bene, che il mio elenco è scarso di molto, e che l'ordinamento delle materie è stato non il migliore, ma il primo che mi è venuto getto in carta; ma perciò appunto io lo do, come un *saggio* di ciò, che meglio e più largamente è da farsi per tutte le provincie della penisola, e soprattutto in quel che tocca i termini dell'agricoltura, de' mestieri, e delle arti (Mele, s.d.: 8).

Questo passo, però, non è citato per porre in luce una lacuna, ma per incoraggiare altri autori italiani a seguire l'esperimento di Mele, che appare come il modo giusto per insegnare un lessico non condizionato dai francesismi, ma nemmeno orientato verso il trecentismo:

E così se a questa generosa chiamata non saranno ritrosi i letterati d'Italia conosceranno finalmente i giovani vogliosi d'imparare qual sia il vero mezzo di scrivere purgatamente fuggendo il bastardume oltramontano senza perciò indossare la cappa dei nostri buoni padri del trecento (Annotatore, 1832).

L'*Avvertimento a' maestri* chiarisce che il *Saggio* è costituito da elenchi lessicali che mettono in prima posizione la forma italiana, seguita da quella dialettale, che quindi è proposta come glossa (come si usava nei secoli precedenti nei vocabolari che affiancavano il lessico del volgare a quello latino):

Le parole comprese in questo catalogo sono scelte tra quelle nelle quali i Napolitani che pur parlano un de' meno imperfetti dialetti d'Italia, son più facili a cader in errore; e dove il Maestro riesca ad istruire i suoi allievi del valore ch'esse hanno prima ch'essi conoscano le corrispondenti del loro municipio, egli farà il meglio che per lui si possa, ed i suoi discepoli non essendo stretti a tradurre il proprio pensiero avranno l'uso più spedito e più

franco di queste voci, le quali debbono a poco a poco bandire dal civile discorso le voci svariatissime delle nostre plebi [...]In generale la parola di miglior uso è posta innanzi a tutte le altre; le seguenti sono dichiarative, sinonime, o quasi sinonime; e tutte quelle degne di nota, adoperate nelle definizioni, cominciano da una lettera majuscola (Mele, s.d.: 11).

L'obiettivo esplicito, che è quello di «bandire dal civile discorso» le parole dialettali, rende evidente, come meglio non si potrebbe, che nel primo Ottocento, in ambito didattico (a Napoli come altrove), il dialetto non era per nulla considerato in termini positivi. La prospettiva (sia detto sempre a vantaggio dei semplificatori adusi ai luoghi comuni) è la stessa avallata, per esempio, a Milano, nel 1823, da Giuseppe Montani che con soddisfazione rilevava l'arretramento del dialetto rispetto all'italiano come effetto di una didattica linguistica rivolta alle fanciulle del popolo:

L'ingegnoso amico, di cui ho parlato più sopra [= Carlo Cattaneo], mi ha fatto spesse volte osservare come il linguaggio del popolo, in questa nostra capitale di Lombardia, vadasi dirozzando, cioè accostando un poco all'italiano comune, da che si va propagando l'istruzione delle fanciulle nelle classi meno agiate. Io tengo per fermo che ove questa si propagasse ancor più, e in tutte le provincie del bel paese, adoperandosi a quest'uopo, almeno in principio, quante più si potessero istitutrici toscane; le fanciulle ascoltando voci proprie e propria pronuncia, e per la loro naturale finezza d'organi ricevendole bene addentro, e innamorandosene, le introdurrebbero nelle famiglie di cui formano parte, e le trasmetterebbero poi con migliore successo a quelle che da loro avranno cominciamento. Così verrebbe col tempo a farsi una veramente la lingua di questa nostra Italia, a cui l'avere tanti e sì discordanti dialetti, non fu lieve causa di separazione e di sciagura (Montani, 1980: 17-18).

A un altro luogo comune, circolante oggi presso chi prospetta (in modo improvvisato) un'attenzione al dialetto nella didattica, si può inoltre riferire un'altra osservazione: per Mele (come per Montani), il dialetto a cui si fa cenno è quello di un luogo preciso, la città di Napoli o la città di Milano, laddove oggi è frequente un riferimento alle aree regionali che dà per scontata l'esistenza di una varietà regionale di dialetto la cui norma andrebbe imposta o almeno proposta come modello nelle scuole di questa o di quella regione. Dal momento che tali convinzioni, che spesso alludono a un prestigio pre-unitario dei dialetti, non sono espresse da quattro amici al bar o da clienti in annoiata attesa presso la bottega rispettabilissima di un parrucchiere, ma a volte in consessi istituzionali regionali (sul tema v. D'Achille, 2016), è da ritenere che riferimenti storici precisi alla didattica dell'italiano in epoca pre-unitaria possano essere utili. Perciò è indispensabile sottolineare che nel primo Ottocento Mele si riferisce alla varietà municipale di Napoli, intendendo che altrove in Italia meridionale i dialetti siano diversi dal napoletano («i maestri della Sicilia e delle provincie, potranno al bisogno voltar le voci di questo *Saggio* ne' loro dialetti particolari»), diversamente da quanto si deduce per esempio dalle errate indicazioni dell'Unesco che impropriamente considera il Napoletano equivalente a un *South Italian*, che non esiste. La prospettiva dell'Unesco (Moseley, 2010), sia detto per inciso, è infatti quella di indicare una norma uniforme da proporre ai parlanti delle aree regionali italiane, in cui, in sostanza, secondo l'Unesco l'italiano si sarebbe sovrapposto come lingua non locale. Su questa linea la ricerca di una lingua regionale o addirittura sovra-regionale (è il caso del presunto *South Italian*), purché sia diversa dall'italiano, porta necessariamente a ignorare l'esistenza di dialetti tradizionali dei diversi luoghi, che verrebbero così sacrificati in nome di una lingua minoritaria

(sempre presunta) che, in attesa di “regolare i conti” con l’italiano, di fatto azzera la visibilità dei minimi dialetti locali (le cosiddette “minimanze”) da secoli parlati in Italia (De Blasi, 2010).

Rispetto al metodo “dal noto all’ignoto”, l’auspicio di Mele si spinge perfino un po’ più avanti: il suo auspicio infatti è che il maestro riesca a intervenire attraverso la didattica addirittura prima che lo scolaro apprenda le parole dialettali. L’idea è che solo in questo modo, con la tempestiva acquisizione diretta del tipo lessicale italiano, sia possibile conseguire i due risultati attesi: scongiurare il rischio che gli scolari debbano continuamente tradurre dal dialetto all’italiano, con i conseguenti inevitabili errori, e ottenere lo “sradicamento” del dialetto. Da questa indicazione e dallo stesso *Cenno sulla diritta pronuncia* si comprende agevolmente che per Mele, come poi sarà per gli autori dei manualetti postunitari di provincialismi, il principale rischio da evitare è l’interferenza non controllata tra dialetto e italiano.

Nell’impostazione del *Saggio* si coglie un aspetto che invece non di rado sembra messo in ombra nella didattica di fine Ottocento fondata sul metodo della nomenclatura. Nei manualetti di provincialismi in un modo o nell’altro le parole erano infatti considerate in sé, come elementi in fondo isolati da un contesto. Da un lato la cosa sembra ovvia, visto che comunque un vocabolario presenta parole in ordine alfabetico, di necessità isolate una dall’altra; d’altro canto però in più di un caso sembra proprio teorizzata l’idea che le parole possano essere apprese una alla volta, quasi in astratto, con metodo elencativo. Se infatti è vero che, per esempio, il lessicografo Policarpo Petrocchi, con *In casa e fuori*, proponeva un «racconto dialogico illustrante i nomi più importanti della casa di città, di campagna ecc. ecc.», così come aveva già fatto Pietro Fanfani con i dialoghi inseriti nella rivista «La unità della lingua», è anche vero che Edmondo de Amicis, proponeva (pur tra altri metodi) la validità di una lettura del vocabolario come metodo adeguato per l’apprendimento del lessico: «Vedi che vasta e succosa e dilettevole lettura è quella del Vocabolario» (De Amicis, 1905: 148). Per Mele è già ben chiaro che l’apprendimento del lessico deve essere sollecitato e verificato attraverso esercizi appositi. Per lui l’aspetto pratico della didattica va sempre privilegiato, «perché poi le lingue oggidì s’insegnano più per esercizio pratico che per precetti grammaticali». Nello specifico la nomenclatura è funzionale alla descrizione, come chiarisce un’esplicita indicazione ai maestri:

Egli farà inoltre buona pruova facendole scrivere e imparare a memoria da’ fanciulli, ed obbligandoli a descrivere sia a voce sia per iscritto ora l’aspetto esteriore di una persona – ora le sue qualità morali – ora una chiesa – ora un palazzo – ora un podere colla sua villa – ora le masserizie di una casa – ora la bottega di un artigiano – ora il banco d’una sarta, o d’una crestaja – ora una stalla ed una rimessa – ora i panni che vanno al bucato – ora la spesa fatta dal cuoco o dal credenziere – ora un desinare, una collezione o una cena, e via discorrendo. Nelle quali descrizioni essi non solo adopereranno le parole contenute in questo picciolo elenco; ma suppliranno da loro tutte le altre che sarà d’uopo; in cui si richiederà ch’elle sieno egualmente proprie ed acconce a porre le cose in essere con viva espressione (Mele, s.d.: 11).

Questo suggerimento fa subito venire in mente una preoccupazione altrettanto concreta espressa nel 1856 da De Sanctis che, nel periodo in cui insegnava a Torino, rilevava le conseguenze di una didattica concentrata sulla trasmissione di nozioni astratte, che invece trascurava la capacità di descrivere:

Si davano de' temi astratti, indeterminati, senza contorni, senza determinazioni di luogo e di tempo: e costoro ti vengono innanzi ora con sotto il braccio un trattato di storia naturale o di botanica o di geografia. Una volta do a descrivere i giardini pubblici di Torino; ed uno mi parla di nord e di sud, ed un altro dell'erba tale e dell'albero tale: la scuola aveva in loro installata una anima artificiale. (De Sanctis, 1972: 547).

L'attenzione alla concretezza dei testi (testi da leggere e testi da produrre nei compiti) derivava dall'insegnamento di Puoti, che esplicitamente sollecitava De Sanctis a non insistere sugli aspetti teorici della grammatica: «Senti, Francesco, lasciami stare tutte queste teorie che sono cianciafruscole, e batti al sodo: lettura e composizione» (De Sanctis, 1961: 124).

La stessa prospettiva concreta risalta in Mele nella valutazione del lessico, la cui validità non è rapportata alla presenza o all'assenza nei vocabolari, ma solo al fatto che sia considerato di buon uso in Toscana:

Pochissime di queste voci mancano ne' vocabolari, ma ciò non toglie ch'elle sieno di buon uso in Toscana: e quelle sole scritte in carattere corsivo sono del dialetto napolitano; o dell'italo-gallo-napolitano che ancora è in corso, ma non più in onore nelle nobili conversazioni (Mele, 1812: 12).

Le voci del cosiddetto «italo-gallo-napoletano», per quanto, secondo Mele, non dotate di prestigio, sono tuttavia in uso. Nel *Saggio* l'autore le trascrive in una forma aderente all'effettiva pronuncia, evidentemente per fare in modo che possano essere riconosciute dagli scolari destinatari dell'opera:

Lampone. *Frambuas*
Predellino. *Taburè*
Fantàsima o Incubo. Oppressione o sogni brutti e paurosi di chi dorme suino, o ha male. *Coscemar*
Assegnato. Che spende con regola, con misura. *Rangé*
Destro. Agile, che fa le cose prontamente e con grazie, contrario di Goffo, *Adruà*.
Scapolo. Smogliato. *Soltiero, Scujetato, Garson*
Borzacchini. *Brodacché*
Gala. Striscia di Pannolino fino per ornamento delle donne, e ce n'è di varie maniere. Striscia che si pone in petto alle camice degli uomini. *Sciabò*.
Gli Ori, o le Dorerie di una donna, *Li ggalanterie, o li bisciù*
Filaticcio. *Calamo de seta, Calamo, e Burdesuà*
Grossagrana. Specie di drappo assai noto, *Gro, Gro de Naple*
Candiero. Bevanda fatta di uova latte e zucchero. *Lè de Pulla*
Fricassea. *Fricassè*
Tramesso. Vivanda che si mette tra un servito e l'altro. *Ntramè*.

Per alcuni di questi francesismi l'attestazione offerta da Mele, in vista di una futura registrazione in un dizionario storico del napoletano, favorisce una datazione e permette anche di orientare eventuali ricerche di una documentazione più ampia. Per esempio, la voce *brodacchè* (fr. *brodequin*) è inclusa nella lessicografia (D'Ascoli, 1993), ma senza indicazione cronologica. Ora sappiamo che era in uso nel primo Ottocento e possiamo eventualmente condurre in rete una ricerca mirata, che in questo caso riporta alla luce l'inserzione pubblicitaria di un calzolajo («Giornale del regno delle Due Sicilie» p. 1110, 6 dicembre 1831):

Giuseppe Giordano calzolajo strada fondaco lungo Rua Catalana n. 47, vende brodacchè a prezzi fissi, cioè ad una sola duc. 2.80 il pajo, quelli punteggiati e meglio lavorati all'uso di Francia duc. 3; scarpe colla nocca ad una sola duc. Uno [...]

L'osservazione dei francesismi nell'uso vivo corrente, contrariamente a quanto auspicato dalla recensione dell'«Annotatore Piemontese», non porta a una posizione di rigidità assoluta; risalta anzi una certa tolleranza per le voci prive di corrispondente in italiano, soprattutto per quei campi in cui i cambiamenti del lessico si collegano all'avvicinarsi delle mode. Tale tolleranza poggia insomma su una raffinata percezione della storicità degli usi linguistici:

N.B. I nomi de' vari tessuti cambiano e si rimutano del continuo secondo l'usanza, e non sarà errore il servirsi di quelli che sono in corso, quando mancano gl'italiani (Mele, s.d.: 37).

Come accadrà poi agli autori dei manualetti di provincialismi post-unitari (De Blasi, 2014: 183-195), Mele sottolinea invece come improprietà le soluzioni intermedie tra dialetto e italiano, quelle derivate da una mancata percezione dei confini tra le due varietà. In questi casi la valutazione negativa è più diretta:

Crusca. *Vrenna*: e taluni volendo italianar questa voce dicono anche peggio *Brenna*.
Fungo *Fungio*, e taluni, con voce che non è della lingua e nemmeno del Dialetto dicono *Fongo*.

In prospettiva storica è poi interessante osservare che sono ancora ritenute di uso locale (quindi da evitare) alcune voci che in seguito sono passate in italiano, per cui alcuni attuali dialettalismi (parole dialettali accolte in italiano) erano ancora forme dialettali (se usate in dialetto) o regionalismi (se ritenute impropriamente italiane dai parlanti napoletani):

Arselle. *Vòngole*
Lucerna. Pesce nobile di mare. *Cernia*
il Rigagnolo. L'acqua che in tempo di pioggia scorre per le vie. *Lava*
Fattore, fattorino. Oltre al significato di Fattor di campagna o Castaldo, si dice pure a que' fanciulli che si tengono pe' servigi delle botteghe. *Guaglione*
Tuffatore o Palombaro, *Sommozzatore*. E Tuffatore. *Sommozzare*.

Da notare che, pur trattato con distacco, il dialetto è osservato e trascritto con attenzione, tanto che, per esempio, è adeguatamente rappresentato nella grafia anche il rafforzamento della consonante iniziale delle parole neutre (o non pluralizzabili) precedute da articolo: «Pagliaio *Meta de lo ggranò*».

La nomenclatura trattata nel *Saggio* si collega al metodo di lettura dei testi messo a punto da Puoti per i testi antichi (cfr. De Blasi, 2010) ed esteso evidentemente alle *Prime letture*, visto che tra l'altro gli stessi testi di Taverna si presentano direttamente come piccoli racconti lessicali, caratterizzati per così dire da un'impostazione scopertamente meta-nomenclatoria:

Teodòra avvezzava i suoi figliuòli ad usar paròle nel discorso le mèglio adatte a ciò ch'essi intendevano di esprimere. S'e' dicevano cantar le rane; ella ripigliava *cantar* gli uccèlli, ma le rane *gracidare*. Il gatto grida: no, il gatto

miagola. L'ho riconosciuto *alla figura*: s'ha da dire *alle fattezze*. Il freddo della terzana: non già, ma il ribrezzo. Il pòrco *rugge*: egli è il leone che *rugge*; il pòrco *grugnisce*. La lavandaia *stendeva* i panni: convien dire *sciordinava* i panni, *tendeva* il bucato. V'è *caligine* accesa nel cammino: quest'è *fuligine*; *caligine* è nebbia folta. In somma ella gli esercitava a servirsi de' vocaboli men generali, cioè più appropriati alle còse che da' fanciulli significar si volevano (Taverna, 1827: 75-76).

Negli scarni commenti ai testi apposti da Mele nelle note è talvolta evidente il nesso con le indicazioni lessicali del *Saggio*:

Cruschello: la crusca più minuta, che si ha nella seconda stacciata. La plebe napoletana chiama la crusca *vrenna*, che alcuni cangiano in *brenna*, ed il cruschello rèdita M. (201)

Bernoccolato: che ha bernòccoli. Bernòccolo dicesi di ciò, che alquanto rilèvi sopra la superficie di che che sia; e più particolarmente quell'enfiato che fa la percòssa (che dal volgo napoletano si domanda *vruognolo*) M. (204)

Pollanca: pollo d'India giovane. La giovane gallina si chiama *pollastra*, benché a Napoli la demandino collo stesso nome di *pollanca* M (Taverna, 1827: 226).

3. I PRIMI RUDIMENTI DI GRAMMATICA ITALIANA

I *Rudimenti di grammatica italiana*, che nel 1835, nella seconda edizione delle *Prime lettere* di Taverna a cura di Mele, sono presentati come una prima fase (rivolta ai fanciulli di tenera età) rispetto alla *Grammatica* di Gherardini (che è invece destinata alla seconda elementare), come il *Saggio*, sono segnalati dall'«Annotatore piemontese», in una recensione firmata C. Bon Compagni:

Tra le altre scritture raccolte in questo volume, ci parve la più notevole quella che contiene i rudimenti di grammatica italiana. Ivi tralasciata l'aridezza delle definizioni con cui i più dei grammatici sogliono raffigurare l'ufficio delle parti dell'orazione, i fanciulli sono condotti per via di facili riflessioni su ciò che ciascuno va praticando ogni giorno, a rappresentarsi quell'analisi del pensiero, da cui s'informa la tessitura del discorso (Annotatore, 1836: 216).

Un esempio di come Mele tralasci l'aridezza delle definizioni astratte è dato dal procedimento da lui seguito per suggerire quanto sia utile esprimersi correttamente. Nel punto in cui altri autori definiscono la grammatica come «l'arte che insegna a scrivere e a parlare correttamente», Mele sceglie una diretta argomentazione raccontando il caso di un ragazzo, nipote del suo fattore, che scrive una lettera cercando di dare notizie su un furto avvenuto nella fattoria:

Il fine dunque per il quale si parla o si scrive è quello di farsi intendere; ma non tutti quelli che parlano e scrivono lo sogliono conseguire. Di fatti sentite un po' questa lettera che mi scrisse giorni sono il nipote di un mio fattore, e ditemi se vi riesce di comprendere nulla (Mele, 1835: 13).

La lettera che viene riportata sembra un bell'esempio di scrittura da semicolto ricostruita a scopo didattico:

Signore mi son levato dalla custodia della casa al sentire abbaiar i cani da letto dalla finestra per l'imposta aperta ho veduto che il ladro è forestiero con una scala a piuoli per introdursi e la pattuglia della guardia urbana mi ha carcerato dalla banda di fuori e menato il giovine al giudice del distretto credo che fossero i polli nel cortile questa mattina senza far rumore sono corso a chiamarla cioè questa notte per calarsi dal muro di cinta (Mele, 1835: 13).

L'esempio didattico ha la funzione di dimostrare che un testo scritto "senza grammatica" risulta di fatto incomprensibile, tanto da non risultare informativo e da richiedere una riscrittura che l'autore propone subito dopo:

Pure iterando con pazienza le inchieste, ed informandomi ancora da altri abitanti del paese, compresi per lo appunto ogni cosa, e vidi che il fatto, colle stesse parole di quella sciocca lettera meglio disposte e ordinate, avrebbe dovuto e potuto scriversi in questo modo a tutti intelligibile e chiaro.

Signore, la scorsa notte al sentir abbaiar i cani che abbiamo a custodia della casa, io mi son levato da letto, ed aperta l'imposta d'una finestra ho veduto un uomo, che per una scala a piuoli era salito sul muro di cinta del cortile, e mostrava di volercisi calare, credo per involare i polli. Sono corso senza far rumore a chiamar la pattuglia della guardia urbana, la quale è giunta in tempo dalla banda di fuori per carcerare il ladro, il quale si è trovato essere un giovine forestiere, ed è stato questa mane condotto al giudice del distretto (Mele, 1835: 13).

Al tirar delle somme, giunge quasi per dimostrazione sensibile ed empirica, la nozione di grammatica:

Non basta dunque il parlare e lo scrivere per farsi intendere, ma conviene che queste due operazioni sieno fatte regolatamente, e ciò appunto viene insegnato dalla *Grammatica*, la quale è l'*Arte di Parlare e di Scrivere regolatamente*. Ritenete ciò bene a mente, e vi basti per una prima lezione (Mele, 1835: 14).

Lo stesso procedimento dal concreto all'astratto è seguito ogni volta che deve essere proposta una definizione. Ecco per esempio come viene presentata in modo discorsivo e con metodo induttivo la nozione di Nome, a partire dal caso noto della lettera già vista:

Ciò posto possiamo a vedere partitamente di che è segno ciascuna parte del discorso, incominciando dal nome.

Il Nome serve ad indicare le cose di cui **intendiamo** parlare; e **nella lettera rifatta** del nipote del mio fattore le parole *Notte, Cani, Letto, Finestra, Uomo, Io, Polli, Guardia, Pattuglia*, ec. son tutti Nomi, i quali servono a farvi intendere le cose di cui si discorre (Mele, 1835: 15).

Con le stesse modalità, dal concreto alla definizione, è illustrata la nozione di aggettivo, che parte da una possibile esperienza concreta nella vita dello scolaro:

Quando i vostri parenti vi danno tralle mani una Mela voi guardate subito s'ella è piccola o grossa, s'ella è rossa o bianca, s'ella è acerba o matura [...] Così pure quando vi giunge in casa un Agnello voi solete badare s'egli è nero o bianco, se alto o basso, se grasso o magro [...] Tutte queste parole *piccola*,

grossa, saporosa, insipida, questa, quella, grandetta [...] e moltissime altre che si possono aggiungere ai due nomi Mela e Agnello, o a qual si sia altro, si chiamano Aggiuntivi, e più comunemente Aggettivi, perché aggiungono ai nomi delle cose alcune qualità o indicazioni che ce le fanno meglio conoscere (Mele, 1835: 16).

Le nozioni grammaticali insegnate da Mele non solo sono ricavate da casi concreti volta per volta proposti, ma sono anche indirizzate direttamente ai piccoli destinatari. In verità è difficile immaginare che un bambino delle primissime classi elementari potesse accedere senza alcuna mediazione alle pagine del libro; sembra perciò probabile che con la sua impostazione l'autore intendesse proporre e suggerire ai maestri il metodo ed eventualmente anche gli esempi adeguati alle possibilità del discente. Anche se impostati in vista della mediazione di un maestro, al quale sarebbe toccato il compito di far passare i contenuti attraverso la viva voce (da questo lato è significativo il ricorso al verbo *sentire*), i *Primi rudimenti* sembrano effettivamente pensati da un autore che ha in mente dei destinatari della prima età scolare:

Figliuoli miei, comunque la vostra età sia tenera, pur mi è venuto in mente di farvi poche lezioni di Grammatica. Non vi spaventate, non aprite sì grandi occhi al sentire questa parola, che vi sembra brutta e strana. Io ve ne spiegherò il significato e l'ufficio sì pianamente, che voi intenderete a meraviglia, e conoscerete l'importanza di quest'arte, la quale di qui a poco tempo imparerete più alla distesa e profondamente (Mele, 1835: 12).

Per cogliere, in conclusione, la portata innovativa dei *Primi rudimenti* è del resto sufficiente valutare la distanza tra le spiegazioni proposte da Mele e quelle presentate in altre grammatiche. Ecco appunto come la Grammatica di Gherardini impartiva rispettivamente le nozioni di Nome e di Aggettivo:

Chiamasi *nome* quella parola che serve a indicare l'oggetto di cui si vuol parlare. Per esempio, *uomo, donna, fiore, acqua, cane, usignuolo, scuola, tavola, spada, fazzoletto, Pietro, Paolo, Napoli, firenze, giustizia, sapienza*, ec. ec. sono tutti *nomi*, perché ci serviamo di essi per significare gli oggetti conosciuti sotto ciascun di loro. (Gherardini, 1829: 2)

Si chiamano *aggettivi* quelle parole che si aggiungono a' nomi o a fine d'indicare più distintamente le persone o le cose di cui si parla, - o per esprimere alcuna loro qualità, - o in somma a fine di far significare ad essi nomi un'idea particolare oltre a quella generale che sono deputati ad esprimere da sé soli. Per esempio: QUESTO *pomo* è ACERBO, e QUELLE *fragole* sono MATURE; ma la parola QUESTO aggiunta al *pomo*, e la parola QUELLE aggiunta alle *fragole* indicano più distintamente di qual *pomo* e di quali *fragole* di parli; e però QUESTO e QUELLE sono aggettivi: così le parole ACERBO e MATURE esprimono le qualità di esso *pomo* e di esse *fragole*, cioè esprimono un'idea particolare ed accessoria che i semplici nomi *pomo* e *fragole* non valgono da sé soli ad esprimere; e però ACERBO e MATURO sono aggettivi medesimamente (Gherardini, 1829: 13-14)

Le spiegazioni di Gherardini, dopo tutto, non sono particolarmente difficili, ma nascono senza dubbio come elaborazioni scritte, caratterizzate anche da un percorso che procede dall'astratto verso l'esempio. Si comprende quindi che esse prevedono una elaborazione del maestro che possa trasferire le definizioni e gli esempi nell'andamento orale e soprattutto discorsivo di una lezione rivolta agli scolari. Il lavoro di Mele consiste

perciò nel rielaborare contenuti consolidati in una forma che gradualmente procede dall'esempio concreto alla definizione attraverso strutture sintattiche e scelte lessicali che meglio si prestano al veicolo della lezione detta a voce. Un fanciullo di sei o sette anni non può leggere e capire da solo i *Primi rudimenti*, ma il discorso didattico congegnato da Mele sembra già adattato a una destinazione orale e potrebbe essere illustrato agli scolari dalla viva voce del maestro, senza che siano necessari ulteriori ritocchi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Annotatore (1832), *L'Annotatore piemontese ossia Giornale della lingua italiana* per Michele Ponza sacerdote, fasc. II, Cassone, Marzorati e Vercellotti, Torino.
- Annotatore (1836), *L'Annotatore piemontese ossia Giornale della lingua italiana* per Michele Ponza sacerdote, fasc. IV, Cassone, Marzorati e Vercellotti, Torino.
- Bresciani A. (1835), *Saggio di alcune voci toscane d'arti mestieri e cose domestiche. Dialoghi e discorsi*, a cura di Basilio Puoti, All'Insegna di Aldo, Napoli, 1840 (altra edizione: Stamperia Del Vaglio, Napoli, 1859).
- D'Achille P. (2016), *La "salvaguardia della lingua lombarda" in una legge regionale*, <http://www.accademiadellacrusca.it/it/tema-del-mese/salvaguardia-lingua-lombarda-legge-regionale>, ora in Marazzini C. (a cura di), *I temi del mese (2012-2016)*, Accademia della Crusca, Firenze, 2016, pp. 91-94.
- De Amicis E. (1905), *L'idioma gentile*, Treves, Milano.
- De Blasi N. (2010), "Dialetti in rete, l'idea di norma e la difesa delle minoranze linguistiche (con il sacrificio delle "minimanze")", in *Dialetti: per parlare e parlarne. Atti del I Convegno Internazionale di Dialettologia Progetto A.L.Ba.*, a cura di P. Del Puente, Ermes, Potenza, pp. 13-31.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Sanctis F. (1961), *La giovinezza. Memorie postume seguite da testimonianze di amici e discepoli*, Einaudi, Torino.
- De Sanctis F. (1972), "Lavori da scuola", in Id., *La crisi del Romanticismo. Scritti del carcere e primi saggi critici*, Einaudi, Torino, pp. 547-554.
- Gherardini G. (1829), *Introduzione alla Grammatica italiana esposta da Giovanni Gherardini per uso de' fanciulli delle scuole del Lombardo-Veneto*. Prima edizione napoletana, Dalla Stamperia Francese, Napoli, 1829.
- Mele C. (1835), "Primi rudimenti di grammatica italiana", in Taverna, 1835a: 11-39.
- Mele C. (s.d. ma 1832), *Saggio di nomenclatura familiare col frequente riscontro delle voci napoletane alle italiane*, in *Operette morali religiose scientifiche e letterarie*, appendice al vol. III, Stamperia del Fibreno, Napoli.
- Mele C. (1998), *Cenno sulla diritta pronuncia italiana. Testo didattico del 1835* a cura di Nicola De Blasi, Dante & Descartes, Napoli.
- Marello C. (1980), *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'800*, Armando, Roma.
- Montani G. (1980), *Scritti letterari*, a cura di Angiola Ferraris, Einaudi, Torino.
- Moseley C. (2010), (a cura di), *Atlas of the World's Languages in Danger*, Unesco, Paris.
- Puoti B. (1841), *Vocabolario domestico napoletano e toscano*, compilato nello studio di Basilio Puoti, Tipografia Simoniana, Napoli.

- Taverna G. (1827) *Prime letture de' fanciulli opera del signor Giuseppe Taverna utilissima per l'insegnamento della lingua italiana. Edizione napolitana Notabilmente migliorata ed arricchita di un discorso preliminare, di un trattatino sulla pronuncia, de' segni della medesima su tutte le parole, e di una divota appendice*, Napoli, Dalla Stamperia francese.
- Taverna G. (1835a) *Prime letture de' fanciulli opera del signor Giuseppe Taverna utilissima per l'insegnamento della lingua italiana. Seconda edizione procurata da Carlo Mele e da lui notabilmente migliorata corretta ed accresciuta*, Napoli, Dalla Stamperia del Fibreno.
- Taverna G. (1835b), *Prime letture de' fanciulli opera del sig. Giuseppe Taverna utilissima per l'insegnamento della lingua italiana per cura di Nicola Comerci visitatore de' regii archivii*, Napoli, Dallo stabilimento dell'Ateneo.

UN MOMENTO DEL RAZIONALISMO LINGUISTICO IN ITALIA: LA GRAMMATICA PER NON UDENTI DI SEVERINO FABRIANI (1845, 1875)

Massimo Prada¹

1. SEVERINO FABRIANI E LA SUA RICERCA

I dati della biografia di Severino Fabriani (1792-1849; d'ora in poi anche F.) sono ben noti²: nato a Spilamberto, vicino a Modena, da Luigi, medico, e da Francesca Vincenzi, dopo aver vissuto con il padre a Correggio per qualche anno, ritornò ancora giovane nel paese natale e fu seguito nella sua formazione da don Tommaso Baraldini, prevosto della parrocchia di S. Adriano; entrò nel 1806 nel seminario di Modena e vi ebbe un'ottima formazione, dedicandosi con profitto e interesse soprattutto alle scienze, che in effetti avrebbe poi insegnato per alcuni anni. Ordinato sacerdote nel 1814, conquistò ampia fama come letterato soprattutto scrivendo le *Lettere logiche al prof. Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica dei sordomuti*³, un testo che riflette l'esperienza pedagogica che egli maturò a partire dal 1822 in una scuola per fanciulle non udenti fondata a Modena da privati e divenuta poi, dal 1828, istituto statale (il F. ne fu nominato direttore). La stessa esperienza gli fece scrivere in seguito una grammatica, stampata dapprima in forma elementare in un volumetto di sole 56 pagine (*Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena secondo principi delle Lettere logiche*, Modena, Tipografia Cappelli, 1845 [Fig. 1]) e riedita poi, trent'anni più tardi, dopo la sua morte, in una versione molto più ampia, a cura di Giuseppe Pollastri, istruttore nell'Istituto del F. e poi direttore di un altro ente benefico, il *Regio Educatorio per i sordomuti* di Modena. Il Pollastri, come egli stesso spiega nella *Prefazione* al volume, aveva concluso l'opera di rielaborazione che il F. aveva condotto sin quasi alla *Parte ottava* e l'aveva data alle stampe con il titolo di *Grammatica della lingua italiana secondo i principj delle Lettere Logiche. Opera inedita dell'Abate Severino Fabriani* (Modena, Tip. Pontificia ed Arcivescovile dell'Immacolata Concezione, 1875 [Fig. 2]). Il lavoro, per quanto meno conosciuto rispetto alle LL, presenta numerosi elementi di interesse, sia per il fatto di divulgare e di declinare in prospettiva immediatamente spendibile dal punto di vista didattico la riflessione più astratta della raccolta di saggi, sia perché rappresenta un frutto

¹ Università degli Studi di Milano. Ringrazio per l'aiuto e i consigli la collega e amica Monica Barsi.

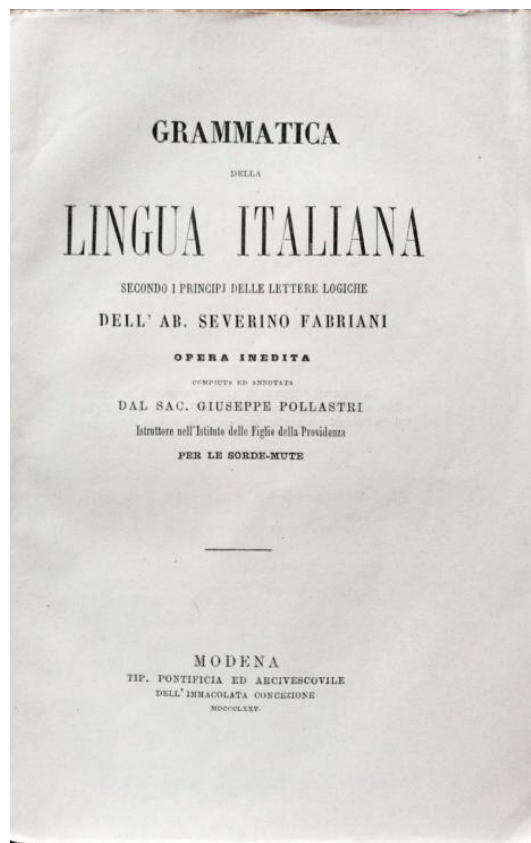
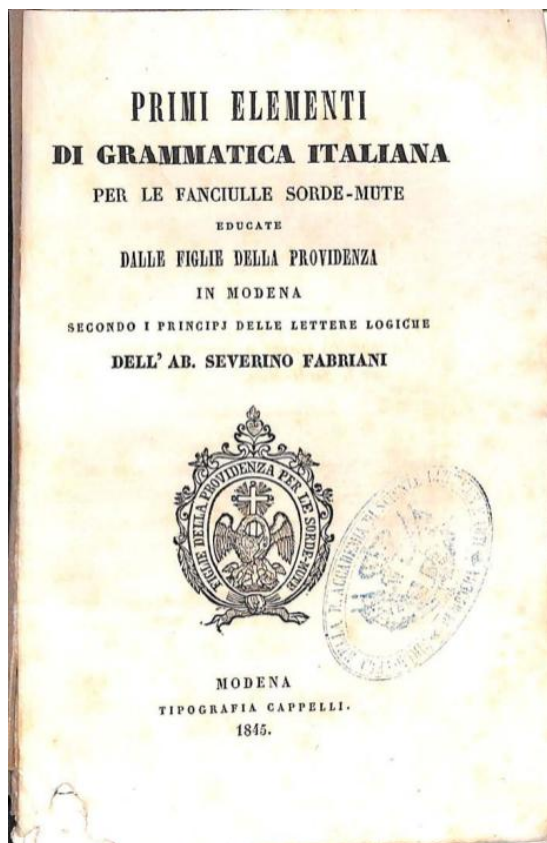
² Sul religioso: Veratti (1845a), (1849) e (1871), Pendola (1849), Soli (1928), Costantini (1993), AA.VV. (1994), Sani e Saladini (2001, con riproduzione di parte notevole del suo ricco carteggio). In specie sulla sua figura di educatore: Pendola (1959) e (1969), Bedoni (1958), Leonelli (1981), Sani (1993) e (1994); il Sani ha curato anche la scheda dedicata al F. nel DBE (s. v.), che contiene altri rinvii bibliografici, soprattutto a repertori generali che qui non si citano. Informazioni riassuntive sulla vita del F. si trovano pure nella pagina dedicata all'*Istituto delle Figlie della Provvidenza per le Sordomute in Modena* del sito dedicato alla Storia dei sordi di Franco Zatini (<http://www.storiadeisordi.it/2005/10/09/1820-istituto-delle-figlie-della-provvidenza-per-le-sordomute-in-modena/>); tutti i collegamenti si intendono verificati il 20 agosto 2018).

³ I ed. 1838; II ed. curata dal nipote Pio Sirotti, che la prefata, ibid. 1857; d'ora in poi anche LL.

tardo del razionalismo linguistico maturato negli ambienti della didattica differenziale; su questo testo, dunque, ci si soffermerà in maniera specifica nelle pagine che seguono.

Figura 1: il frontespizio della prima edizione della grammatica del F.

Figura 2: il frontespizio della seconda edizione della grammatica del F.



2. LA RIFLESSIONE DEL FABRIANI E LA GRAMMATICOGRAFIA DELL'OTTOCENTO

«Frutto tardo», si è scritto, perché in effetti, la grammaticografia dell'Ottocento italiano pare caratterizzarsi, specie dopo i primi decenni del secolo, soprattutto per il predominio di trattazioni descrittivo-prescrittive di vario orientamento; e ciò appare vero anche se i testi che si fregiavano dell'aggettivo *razionale* o *ragionata* o *filosofica* nel titolo ricorrono in maniera non occasionale almeno sino agli anni Ottanta⁴: le LL e la

⁴ A parte la grammatica del Soave, ristampata e usata per tutto il secolo in almeno due forme concorrenti (la versione *maior* e quella adattata all'uso scolastico: si vedano almeno Fornara [2001], che ne costituisce il testo critico, e Marazzini e Fornara [2004]), si possono ricordare quelle “ragionate” di Bertini (1814), Vanzon (1828), Borgogno (1830 ca.), Pandullo (1835), Abbati (1836), Caleffi (1838), Del Medico (1842), Troya (1846), Gusberti (1866), Cauro (1867), Poggi (1872), Pajello (1879), Rossi (1880), Cicero (1885); e quelle “razionali” di Fecia (1869), Comba (1875), Finzi (1885?), Di Bari Bruno (1889), Messeri (1896), Rastelli (1900): testi molto diversi tra loro nella destinazione, nell'ampiezza e nell'impostazione, cui si potranno aggiungere alcune grammatiche dell'italiano per alloglotti e i loro supporti lessicografici, fiorite le une e gli altri soprattutto in Francia, Inghilterra e Germania a partire dal Settecento, spesso con ristampe nel secolo successivo (Mormile [1989] e [1993], Pellandra [1989], Mormile e Matteucci [1997],

grammatica che ne deriva, invece, sono effettivamente il risultato di una riflessione sulle strutture del linguaggio improntata al razionalismo e dipendente dalla *Grammaire* di Portoreale e dalla sua progenie, e in esse il F. discute le classificazioni tradizionali, propone una nuova sistemazione per le parti del discorso, cerca di legare strettamente ciascun elemento linguistico a una funzione logica e si sforza di rinnovare l'assetto terminologico tradizionale, cercando altresì di rendere evidente, attraverso la struttura simbolica della nomenclatura, quella soggiacente del pensiero, per lo più attraverso un potenziamento delle ragioni eziotimologiche che stanno alla sua base.

In effetti, le *Lettere* al Parenti riprendono e immettono nel circuito della riflessione linguistica – ma soprattutto nell'*enclave* culturale degli educatori di sordomuti, tra i quali la coscienza dell'inadeguatezza delle descrizioni grammaticali convenzionali era particolarmente acuta – il disagio di fronte a modelli e pratiche d'uso che non facilitavano in alcun modo l'apprendimento di soggetti svantaggiati e, sulla scia della *Grammaire générale et raisonnée* e delle sue rivisitazioni settecentesche (Beauzée, Du Marsais, Condillac, Rollin, Destutt de Tracy, Silvestre, Sicard e altri ancora, con le opere dei quali si colgono convergenze importanti, come si scriverà)⁵, costituiva un tentativo di rifondare lo studio del linguaggio su base filosofica, prendendo le distanze da quanti invece lo osservavano solo o prevalentemente dalla prospettiva delle scienze storiche e ne fornivano una descrizione epifenomenica, basata su quelle che il Gigli⁶ avrebbe chiamato «proprietà di convenzione» delle lingue, da lui contrapposte ai tratti che, invece, ne costituiscono il «fondo di natura», che manifesta il pensiero e la ragione umana.

Tra le caratteristiche che meglio qualificano il modello portorealista (e poi la sua riproposizione di Du Marsais e del Beauzée) e che si trasfondono nella riflessione (e in parte nella grammatica) del F. si conta senz'altro, come si scriveva, la tensione eziologica: i fenomeni della lingua devono essere non solo descritti, ma anche spiegati ricorrendo a principi generali e quindi ricondotti all'attività dell'intelletto; e a garantire la

Pizzoli [2004], Palermo e Poggiogalli [2011]): le rappresenta bene Antonini (1742). Che si trattasse, del resto, di proposte editorialmente variegata era evidente anche all'epoca, come chiarisce il Wailly, lessicografo e autore di una celebre grammatica del francese stampata alla metà del Settecento, il cui titolo è, dagli anni Settanta del secolo, *Principes généraux et particuliers de la langue française*, che scrive (1826, p. 1): «Aussi, la plupart des traités qu'on offre au public sous le titre fastueux de *Grammaire générale* ne sont que des grammaires particulières à-la-fois enflées et déguisées par quelque lambeaux d'une métaphysique triviale qui, en se traînant sur les idées les plus claires, parvient à les obscurcir». Valga in ogni caso, per i riferimenti generali alla grammaticografia "cartesiana" ottocentesca e alle sue premesse, il rinvio a Trabalza (1908), che offre un lungo elenco di titoli, e quelli a Catricalà (1991), Patota (1994), Telve (2002) e (2003), Fornara (2005), Polimeni (2012), Serianni (2013) e Cella (2018). Sugli aspetti particolari della grammaticografia ragionata nel XIX secolo, sono da vedere, infine, Mortara Garavelli (1975) e (1976), con le indicazioni bibliografiche che li concludono.

⁵ Nonostante il nome del Beauzée ricorra spesso nelle LL e per quanto la nomenclatura introdotta dal F. ripeta almeno in parte quella dell'*encyclopédiste*, come rileva il Veratti (1845b), l'avvocato e filologo modenese, collaboratore del periodico legittimista *La voce della verità* e poi delle *Memorie di Religione, di Morale e di Letteratura* e degli *Opuscoli Religiosi, Letterari e Morali*, amico del F. e suo interprete e portavoce (del religioso sarà anche biografo, come si è suggerito: Veratti [1849]), la posizione del sacerdote sembrerebbe più vicina a quella di *idéologues* come Destutt de Tracy, in cui più marcati erano il materialismo e il sensismo, che a quella dei *philosophes*, di cui criticava la tendenza all'astrazione eccessiva, che risultava secondo lui in *romans* linguistici del tutto avulsi dalla realtà. Col Destutt de Tracy, in effetti, il F. condivide non solo l'idea che esista una grammatica universale, fatta di principi semplici collegati alla struttura del pensiero, ma anche quella che ad essi si debba arrivare soprattutto attraverso l'indagine sulle diverse lingue storico-naturali che il pensiero riflettono in maniera più o meno opaca. Idee simili si registrano frequentemente anche nei maestri di lingue e filtrano nella glottodidattica, specie nel Settecento (Caravolas, 2000).

⁶ Mortara Garavelli (1975) e *infra*.

possibilità di tale operazione è l'assunto fondamentale, latamente cartesiano⁷, dell'aderenza perfetta tra ragione e funzioni intellettive, e linguaggio e funzioni linguistiche⁸ che il religioso dichiara esplicitamente nelle LL, sostenendo di ritenere possibile costruire sulla base di tale omologia una scienza della parola fondata sulla scienza del pensiero⁹.

Il F. però – e qui si legge la lezione degli *idéologues* –, nonostante il suo impegno nell'indagine astratta, non si pone in prima istanza il fine di creare un modello che descriva in maniera elegante il funzionamento generale delle lingue: il suo obiettivo è piuttosto applicativo e pedagogico, funzionale alla sua esperienza di educatore dei

⁷ Anche nell'interpretazione di Chomsky (1966), per altri versi discussa, la razionalità umana, intesa come la sua «independence of immediate stimulation [...] and its freedom from practical ends» (p. 68) si manifesta esemplarmente nella capacità linguistica, anch'essa non vincolata alla risposta a uno stimolo ma anzi, oltre che *boundless*, «instrument of free self-expression».

⁸ Lieber (1994). Pure il Veratti (1845b) nella sua presentazione delle LL ribadisce l'assunto già scolastico per cui la «Filosofia della Grammatica [...] non altro è che la stessa Filosofia dell'umano discorso»; per i grammatici razionalisti, d'altronde, il fatto che il termine *lógos* indichi la parola e il discorso e al contempo il pensiero, la ragione e che *logikós* significhi insieme 'linguistico' e 'razionale' è emblematico; osserva infatti ancora il Veratti: «Tutto è rapporto nella natura delle cose [...] Tutto ancora è rapporto nelle idee e ne' raziocinj dell'uomo: e tutto per conseguenza è altresì rapporto nel linguaggio strumento naturale del raziocinio, e naturale sì che la comune sapienza ha voluto significare cogli stessi vocaboli discorrere e ragionare, tanto l'operazione della mente che da un'idea passa all'altra pei rapporti che scorge fra loro, quanto l'operazione della verbale manifestazione de' suoi concetti»; allo stesso modo Giuseppe Pollastri scriverà: «È di vero l'uomo è così disposto per natura che non può quasi formarsi idea senza un segno sensibile, che la rappresenti, e il più nobile, il più adatto, il più ricco è certamente la parola, sia scritta, sia parlata»: su questo aspetto ancora Chomsky (1966).

⁹ Colombo (1994). L'assunto generale della corrispondenza stretta tra lingua/grammatica, ragione e natura è già presente nella scolastica (e lo mostrano, tra l'altro, i testi antologizzati da Thurot [1869] e ricordati tanto da Sahlin [1928] che da Simone [1969]), come si è scritto, ma nei *Messieurs* di Port-Royal (Simone [1969], p. VIII) esso si fa convincimento della possibilità di scrivere una grammatica universale o almeno di individuare principi grammaticali validi per tutte le lingue, e in questa forma si fa esplicito pure nei linguisti e nei glottodidatti del Settecento (Sahlin [1928]); Claude Buffier (1709), gesuita autore di una grammatica del francese che ebbe buona fortuna di ristampe e traduzioni, sostiene infatti, ad esempio, che «l'art d'aranger les mots a une connexion essentielle, avec la maniere d'aranger les pensées»; e il Du Marsais, scrivendo a proposito dell'insegnamento della lingua latina (1722) afferma: «des règles de la grammaire raisonnée, [...] étant fondées dans la nature et dans la raison, ne sont point sujetes à exception, forment l'esprit», aggiungendo nel suo *Les véritables principes de la grammaire* (1729) che ciò rende possibile acquisire i fondamenti funzionali della grammatica a partire da qualunque lingua che sia nota *par usage* (p. 219). Naturalmente tale apprendimento richiede che si operi, anche come insegnanti, con una mente razionale; infatti, sempre a proposito della didattica del latino, egli precisa: «Faut-il être philosophe avant que d'être grammairien? Je répons qu'il seroit à souhaiter que ceux qui enseignent la grammaire fussent philosophes. Les grammairiens qui ne sont pas philosophes, ne sont pas même grammairiens» (p. 206). Allo stesso modo, Charles Rollin, religioso, insegnante di retorica, rettore dell'Università di Parigi, autore di un *Traité des Études* (1726-28), sostenitore dell'utilità di apprendere bene, secondo principi grammaticali, la propria lingua nativa per rendere più facile anche quello di altre, ricorda che «des premiers éléments du discours sont communs, jusqu'à un certain point, à toutes les langues»; e Pierre Restaut, autore di una grammatica ragionata del francese per gli studenti dei *collèges* (Restaut 1730) mostra di ritenere che esistano dei principi «généraux & communs à toutes le langues, parce qu'ils sont pris dans la nature même des choses, & dans les différentes opérations dont l'esprit de l'homme est capable» (p. IX). D'altronde, anche Pierre Nicolas Chantreau, insegnante di francese in Spagna e altrove per lunghi decenni, pur non essendo un razionalista radicale, riteneva che le lingue straniere si potessero apprendere più facilmente quando si fossero imparati «por su Gramática propia los principios que son comunes á todas las lenguas. Este dictamen muy adecuado á los procederes de la naturaleza, es el mismo que tiene adoptado, de algunos años á esta parte, la Universidad de Paris» (1781, p. III); allo stesso modo il D'Alembert, nel *Discours préliminaire de l'Encyclopédie* asseriva che «l'on peut regarder [vid. *la grammaire*] comme une des branches de la logique» (traggo da Picavet [1894], p. 43); e in termini simili si esprime anche il Diderot (nell'articolo *Encyclopédie* del repertorio omonimo). Si citano d'ora in poi, salvo che ove si indichi diversamente, i testi secondo il testo originale (con l'ortografia che presentano).

sordomuti, come del resto suggerisce il fatto che egli definisca nel suo manuale la grammatica come *scienza e arte che insegna il valore e l'uso delle parole* (sulla definizione, comunque, si veda *infra*). Il F., in effetti, vuole *insegnare* la lingua italiana sulla base di principi razionali e *fondandosi su osservazioni di logica*, e la sua indagine mira a farsi strumento (oggetto di una tecnica: *arte*) per una pratica glottodidattica fruttuosa. Non a caso, nel suo tentativo di massimizzare i risultati di apprendimento dei suoi studenti, il F. opera anche uno sforzo di conciliazione tra visioni distinte della teoria glottodidattica, unendo approcci tradizionali, “metafisicamente” fondati e basati sulla formazione grammaticale e la lettura di testi d'autore (anche qui: *infra*), con metodi “naturalisti”, che privilegiano l'apprendimento spontaneo, irriflesso, *par l'usage*: se si vuole, le posizioni, rispettivamente, del Du Marsais e del Pluche¹⁰, per citare due figure emblematiche.

Fondata su una dottrina interessante e per alcuni versi innovativa, in effetti, la proposta didattica del F. prospetta una trafila formativa nei suoi fondamentali quintiliana (la stessa che avrebbe condotto al metodo detto *grammaticale-traduttivo*, il cui canone si sarebbe stabilizzato alla fine del XVIII secolo)¹¹ che non ignora però le suggestioni dei metodi pratici. È la necessità di rispondere alle esigenze di studenti speciali, sostiene espressamente il F., che lo tiene lontano dagli estremismi metodologici e che lo spinge a operare con un certo eclettismo; la stessa lingua che egli insegna ha d'altronde uno statuto particolare: per i suoi studenti è infatti idioma di prima acquisizione e al contempo quasi una lingua straniera.

Nella pratica, se la prima formazione linguistica non si può realizzare che in modalità immersiva, che tenta di restituire gli effetti dell'apprendimento naturale, il consolidamento delle conoscenze necessita del supporto di una grammatica fondata su basi razionali; e se la prima fase ha la funzione di facilitare la costituzione delle basi lessicali e delle strutture linguistiche essenziali su cui innalzare l'edificio linguistico, la seconda ne rende possibile l'elevazione, altrimenti impensabile, secondo il F., in giovani che hanno un *deficit* sensorio tale da rendere necessario in ogni momento dell'espressione il ricorso alla riflessione (*infra*). Sottolinea in effetti anche il Pollastri, nella prefazione alla seconda edizione della grammatica, che mentre è certo che in condizioni normali la lingua si impara attraverso la semplice esposizione al parlato, nel caso di apprendenti con carenze uditive il processo naturale deve essere emulato, con un'attenzione specifica a progressività e modularità; che poi esso debba mostrarsi rispettoso della relazione che esiste tra la lingua e il pensiero – che abbia cioè la forma della razionalità – è un requisito: «altrimenti la via o sarebbe troppo lunga, o non se ne verrebbe mai a capo».

E dunque, secondo il F., in aula occorre simulare le prime fasi dell'apprendimento spontaneo e potenziare poi i risultati acquisiti attraverso un'istruzione esplicita – destinata soprattutto ai più capaci – che introduca «brevi precetti grammaticali»:

Ma scriverà forse il sordomuto correttamente la lingua, percorso ch'egli abbia questo pratico insegnamento? L'esperienza mostra che no. Egli è perciò che il Fabriani volle che queste alunne delle Figlie della Provvidenza, dopo aver percorso le prime classi studiando praticamente la lingua, fossero

¹⁰ Noël Antoine Pluche è l'autore di un prontuario di glottodidattica dal titolo assolutamente indicativo, *La Mécanique des langues* (1751), nel quale egli sostiene l'assoluta preminenza della pratica linguistica sullo studio riflesso: Titone (1980), Caravolas (2000).

¹¹ Sull'evoluzione dei metodi glottodidattici, oltre al già citato Caravolas (2001), si potranno vedere almeno Elia (1975: per l'Otto e il Novecento), Titone (1980) e (1986), Barsi e Rizzardi (2005: sull'ultimo sessantennio), Balboni (2009: per il panorama italiano), Borello (2014), Ricucci (2014); una disamina recente ad orientamento non prevalentemente storico è in Larsen-Freeman e Anderson (2011).

ammaestrate per mezzo di brevi precetti grammaticali spiegati e confermati con famigliari esempj: ma tenendo la logica nomenclatura e l'ordine stesso di questa grammatica, che ora pubblichiamo¹².

Logica nomenclatura, scrive il Pollastri: perché, come si è scritto, parte del progetto del F. – come del resto dei grammaticografi razionalisti e del Du Marsais in specie¹³ – comprende la revisione della terminologia tradizionale¹⁴: si tratta di un'operazione volta in primo luogo a rendere giustizia della razionalità intrinseca delle lingue, perché una nomenclatura ben fatta – gli esempi che il F. cita sono tra gli altri quelli di Lavoisier e di Linneo – può rendere esplicite le connessioni tra forme linguistiche e funzioni logiche, oscurate invece in quella corrente:

Quale relazione infatti, arrestandoci anche solo alla denominazione delle parti principali del discorso, quale relazione coll'oggetto significato hanno quelle parole *articolo, preposizione, verbo* ecc.? Se articolo nel senso proprio indica nodo o giuntura, tal nome applicar ben si potrebbe a quelle parole che vennero dette *coniunzioni*, non mai alle altre, il cui officio è mostrar determinato un oggetto; oppur se per articolo vogliasi intendere un piccolo membro, s'avrebbe tra gli articoli ad annoverare tant'altre parole di membratura ancor più esile che non i così nominati articoli, come ad es. *l'e* congiunzione, o *l'è* verbo. Di simile maniera la preposizione indica bensì all'occhio la material posizione di una parola collocata innanzi ad un'altra, ma non alla mente il rapporto di luogo, di tempo, di dipendenza ecc., di un dato oggetto verso un altro. Che dirò poi della denominazione del verbo? Collo stesso chiamarlo *verbo*, ossia *parola per eccellenza*, mentre si viene a confessare l'importanza di questa principal parte del discorso, nulla si dice che ne distingua la natura o l'uso¹⁵.

¹² Fabriani (1875: XIII), nella prefazione del Pollastri. I sostenitori dell'utilità della formazione grammaticale a sostegno dell'addestramento naturale all'uso della lingua sottolineano che la prima ha la funzione di abbreviare, potenziare e consolidare il secondo; Luis Antonio Verney, noto come il *Barbadiño*, intellettuale e religioso portoghese di convincimenti illuministici e forse uno tra i pedagogisti lusitani più noti, autore tra l'altro, di un *Verdadeiro Método de Estudar* di notevole interesse anche glottodidattico, scrive, infatti (1746: 5): «A Gramatica, é a arte de escrever, e falar corretamente. Todos aprendem a sua lingua noberso: ma se acazo se-contentam com esa noticia, nunca falarám como omens doutos. Os primeiros mestres das-linguas vivas, comumente sam molheres, ou gente de pouca literatura: de que vem, que se-aprende a propria lingua com muito erro, e palavra impropria, e pola maior parte palavra splebeias. E' necesario emendar com o estudo, os erros daquela primeira douctrina». Si avverta che nelle citazioni dal F. e dagli altri testi si introducono silenziosamente, quando indispensabile, minimi aggiustamenti tipografici.

¹³ Il Du Marsais ripete dalla *Logica* di Port-Royal (e, indirettamente, dunque, da Descartes) alcuni dei precetti che caratterizzerebbero il fare *geometrico* in quanto paradigma del procedere scientifico e tra questi spicca quello secondo il quale non si devono lasciare ambiguità nell'uso dei termini (Sahlin [1928]: 15); si tratta, comunque, di un'esigenza ampiamente documentata, come si è scritto, nella grammatica razionale e nella glottodidattica che si ispira ai suoi principi, come testimonia anche il Restaut (1730), che nella *Préface* dei suoi *Principes* insiste sulla necessità che chi vuole apprendere una lingua straniera conosca gli elementi comuni a tutte le lingue e sappia spiegare «par des définitions précises tous les termes et toutes les difficultés grammaticales».

¹⁴ Anche il Veratti (1845b: 4): «Quale sia l'importanza d'una ragionata nomenclatura, è cosa che ad uomini dotti non abbisogna d'essere nè dimostrata, nè ricordata»; e più avanti (13): «il classificare appartiene a soli gl'ingegni più elevati; e l'impor nome alle cose fu quasi uno de' primi diritti ed uno de' primi doveri che il Creatore unì alla sovranità che donò all'uomo sopra le creature irragionevoli». Anche altri insegnanti di sordomuti dopo il F. si faranno sostenitori di tale necessità e, tra loro, per esempio, Giulio Tarra, che al sacerdote modenese è con ogni probabilità debitore di idee e spunti operativi. Su questo argomento rinvio agli atti del Convegno milanese su Giulio Tarra (2014 e 2015), in corso di stampa.

¹⁵ Fabriani (1857: 20).

E va da sé che gli sforzi di razionalizzazione della nomenclatura grammaticale si devono accompagnare alla revisione della classificazione delle parti del discorso¹⁶.

L'operazione, poi, ha precise finalità didattiche perché, solo per fare un esempio, il fatto che i nomi correnti delle parti del discorso non abbiano relazione con ciò che denotano (ovvero che siano pienamente arbitrari o che risultino tali per lo studente) ha riflessi negativi per l'apprendimento della lingua, specie nel caso dei sordomuti, che «per razionale tecnica debbono apprendere l'umano discorso»¹⁷:

[...] a noi, i quali dall'infanzia apprendiamo praticamente il linguaggio, direi quasi col meccanismo della memoria, poco interessa come ne distinguano e denominino i grammatici ciascheduna parte, sapendo noi adoperarle all'uopo senza le regole ch'essi ne derivaron dall'uso. Non così avviene all'infelice sordo-muto, cui non può esser maestra la nostra continua esperienza nell'udirli dagli altri ripetere le parole e le frasi del discorso, ma necessario a lui torna con una vigile riflessione di mente per ogni idea ch'ei voglia esprimere, giudicare quali abbia parole a scegliere, e secondo quali leggi costruirle e modificarle¹⁸. Come si può notare, già nella *pars destruens* della sua disamina il F. insiste sull'idea che la nomenclatura ideale debba giustificarsi eziotimologicamente: nel caso specifico dei nomi delle classi lessicali, egli sostiene che essi dovrebbero puntare alle funzioni che gli oggetti linguistici rivestono nel discorso, in modo da rendere evidente quali siano le operazioni logiche soggiacenti al fare linguistico. Così, suggerirà l'autore delle LL, il nome sarebbe meglio chiamato *denotante*, perché *denota*, appunto, «l'essere stante per sè»¹⁹; l'aggettivo *qualificante*, perché segnala una *qualità* dell'oggetto denotato²⁰; gli articoli (insieme ai *pronomi secondari* e ai *nomi numerali*), *determinanti*, perché «determinano l'applicazione attuale o al genere, od al particolare» del nome, restringendo «la estensione della denotante comune»²¹; il pronome (si intende il solo pronome personale)

¹⁶ Su questo argomento si può vedere anche Lieber (1994).

¹⁷ Così il Fabriani nella seconda delle LL, intitolata programmaticamente *Sopra la necessità di perfezionare la grammatica pe' sordi muti*.

¹⁸ Fabriani (1857: 20). Anche il Veratti (1845b: 5): «Rapporto alla nomenclatura della Grammatica, se può apparire meno necessaria una squisita perfezione per chi, possedendo per uso il linguaggio, abbisogna di non molto studio per impararne le regole (perchè questi, conoscendo la cosa, la riconosce agevolmente qualunque siasi il vocabolo che anche solo per convenzione gliela ricordi); lo stesso non si può dire di chi privato del dono della favella deve riceverla non insensibilmente e di pratica per l'udito, ma per raziocinio, e quasi per dimostrazione filosofica. Questi che in niun modo conosce la cosa, non può riceverla sotto un segno arbitrario, ma gli è d'uopo che gliene sia fatta scorgere l'intima natura; ed utilissimo si è che gli sia indicata possibilmente con una voce che sia quasi una definizione d'essa cosa». Il richiamo alla fine del brano da cui si rinvia alle *leggi* in base a cui *costruire* e *modificare* le parole è un richiamo a pratiche e indagini scolastiche (Sahlin [1928]).

¹⁹ Il F., nella *Lettera III*, *Sopra il nome sostantivo ed aggettivo ossia delle parole Denotanti e Qualificanti*, scrive che la *denotante* «o indica un oggetto *noto* alla mente, o rappresenta alla mente quasi l'immagine dell'oggetto, accennando le sue *note* caratteristiche, e contenendone in compendio la definizione»; il nome scelto mette bene in chiaro il carattere logico della nomenclatura fabrianea; il ricorso all'elemento etimologico rischia però di diventare a tratti forzoso, come appare evidente dal richiamo, lasciato in qualche modo aperto, nella definizione, a *notus* o a *nota*; e ciò resta vero anche nel caso si ritenga che entrambe le due forme siano da ricondurre a *nosco/gnosco*. Anche il Du Marsais (1722), comunque, pur utilizzando una nomenclatura differente, scrive (e le sue parole denunciano con tutta evidenza il debito con la *Grammaire*): «Ceux qui disent que le nom *substantif* est celui devant lequel on peut mettre *le* ou *la*, n'en donnent point une idée qui soit prise du fond des choses, et par conséquent ne suivent point la grammaire raisonnée, selon laquelle il faudroit dire que le nom substantif est un mot qui signifie une substance, ou quelque chose qui est regardée comme subsistant».

²⁰ Così ancora nella *Lettera III*.

²¹ Nella *Lettera IV*.

personificante, perché indica la *persona* «che parla, o a cui si parla, o di cui si parla»²²; il verbo *attribuente*, «perché *attribuisce* a un soggetto un'azione, una qualità»²³; alcune preposizioni semplici *rapportanti*, dal momento che «indicano un *rapporto* di un'idea oggettiva verso un'idea soggettiva»²⁴; gli avverbi *modificanti*, poiché *modificano* un modo dell'azione o della qualità²⁵, e così via²⁶. Si osservi che la trasparenza della nomenclatura è ricercata ad ogni livello della classificazione (ad esempio, tra le *determinanti numerali* si contano quelle «assolute (o cardinali)» che «indicano *assolutamente* un *numero* determinato di individui contenuti nella denotante comune»²⁷ e si avvale anche di strumentazione paradigmatica: tutti i nomi che si sono citati infatti sono participi presenti (e in ciò appunto rinviano esplicitamente a operazione o funzione) e sottintendono il termine *parola*.

3. LE LETTERE LOGICHE AL PARENTI

Si è fatto più volte riferimento, nelle pagine precedenti, all'opera che meglio incarna il lato astratto della riflessione del F.: le *Lettere logiche*, che sono il distillato teorico sotteso alla grammatica. Proprio per questa loro natura fondativa rispetto ai manuali di cui ci si occuperà nelle pagine che seguono, esse meritano qualche riga di presentazione.

Il F. scrisse al Parenti sedici *Lettere* nel decennio che va tra il 1837 e il 1847²⁸. I testi, indirizzati al letterato modenese autore dei *Cataloghi degli spropositi* e delle *Esercitazioni*

²² Nella *Lettera V*, in cui si condanna «il ripugnante aggregamento fatto ai pronomi personali di quell'altra numerosa caterva di pronomi possessivi, dimostrativi, relativi, asseverativi ec. i quali nella lettera precedenti si è dimostrato costituire una classe particolare di parole determinanti» (p. 91) e in cui, ancora una volta, si cita il Beauzée, lodato anche per il modo in cui esprime la sua *gloriosa scoperta* della natura del pronome; del linguista francese si cita anche, in traduzione, uno stralcio che egli trae dalla *Grammaire générale*, secondo cui «i pronomi esprimono esseri determinati, ma indicandoli per l'idea della loro persona».

²³ Nella *Lettera VI*, nella quale si cita il Sicard, che lo riconosce come *meraviglioso trovato* delle lingue. Nella lunga trattazione sul verbo, il F. critica le grammatiche tradizionali (e cita il Buonmattei e il Corticelli), recuperando invece proprio dal Sicard quella che gli pare una definizione più adeguata in questi termini: «*parola esprimenti il legame d'un soggetto colla sua qualità od enunciativa, od attiva, o passiva*; e più brevemente ancora, *parola esprimenti il legame tra il soggetto ed un suo attributo*». La descrizione viene lodata perché *riduce ad un semplice principio la complessa teoria del verbo*; fa sì che la grammatica *arrivi allo stesso termine che la logica*; riduce la predicazione al solo verbo *essere* come *verbo semplice e sostantivo* («perché reggentesi da sé medesimo»), relegando tutti gli altri nella classe dei *verbi composti* (*composti*, vale a dire, «da lui e da un nome aggettivo» e per questo chiamati *verbi aggettivi*).

²⁴ Nella *Lettera VIII*.

²⁵ Nella *Lettera XVI*.

²⁶ Come fa osservare il Veratti (1845b), le osservazioni del F. gli fanno riconoscere anche l'esistenza di una *nuova e special parte* del discorso, quella delle *situanti* (ne fanno parte gli avverbi di luogo e di tempo), di cui tratta nella *Lettera XII*. Andrà rilevato che anche in questo caso, come indica esplicitamente lo stesso Veratti, la *diversità* che si coglie fra gli elementi che fan parte delle «così dette Preposizioni» *si appalesa* «non solo per filosofiche osservazioni, ma pel fatto altresì della lingua che stabilisce per esse un diverso costrutto», e quindi sulla base di considerazioni di *regime*. Su questo argomento mi permetto di rinviare anche al contributo di Giuseppe Polimeni e dello scrivente, *Etimologie ex cathedra. Origine e derivazione di parole nei libri per la scuola tra Ottocento e Novecento*, in corso di stampa negli atti del XII Convegno ASLI (*Etimologia e storia di parole*).

²⁷ P. 24; i corsivi sono del F.

²⁸ Si è già scritto che dopo la prima edizione del 1838, le LL furono stampate in una seconda edizione postuma, *colle ultime cure dell'autore e giunte di note e tavole sinottiche*, nel 1857; a questa impressione si farà riferimento. Il Parenti (1788-1862: Colombo [1994], e si veda la scheda nella n. 1 a p. 127 di Sani e Saladini [2001]), laureato in giurisprudenza e docente universitario di diritto ma appassionato cultore di studi letterari e filologici, letterato di orientamenti tradizionalistico-puristici e figura ben nota nella Modena della

filologiche e stampati, prima che in volume, sui fascicoli delle *Memorie di Religione, di Morale e di Letteratura*, il periodico fondato da mons. Giuseppe Baraldi e impresso con periodicità irregolare dal 1822 al 1855²⁹, mostrano la sollecitudine pedagogica del religioso nei confronti delle sue allieve e rappresentano, come si è scritto, il tentativo di rifondare scientificamente la pratica grammaticale, superando i metodi tradizionali, tutti contrassegnati dalla debolezza dell'impianto teorico e collocandola all'interno di un sistema razionale esplicativo e predittivo³⁰. La riflessione si sarebbe concretizzata poi, giusta gli auspici espressi nella *Lettera I*, in una grammatica *nuova* che, eliminando quanto di *arbitrario, oscuro e fallace* si trovava in quelle d'uso, si fondasse «ne' suoi principî» sulla «più severa logica» e cercasse «ne' suoi metodi [...] in prima la facilità», *appoggiandosi* poi «continuamente ai pratici esercizi».

Come si è anticipato, le LL. recuperano, soprattutto attraverso il Du Marsais e il Beauzée e altri pensatori settecenteschi, la tradizione speculativa e razionale dei signori di Portoreale³¹, le cui premesse, il cui quadro problematico, i cui assunti, il cui impianto metodologico e insomma il cui orizzonte epistemologico appaiono in trasparenza in ogni pagina. Sia pure nel quadro di una certa prevedibilità delle proposte razionalistiche, anche a fronte di elementi incongrui o spuri, l'opera appare stimolante e presenta alcuni tratti di novità (ad esempio, come si è scritto, nel campo della classificazione delle parole in classi lessicali); di quelli meglio correlati alla *Grammatica* si renderà conto nei capoversi che seguono.

Non sorprende, intanto, che una delle prime questioni affrontate nel testo sia quella della relazione tra leggi del pensiero e struttura delle lingue: la riflessione nasce dal fatto che, secondo il F., le lingue evolvono disordinatamente seguendo l'uso e contaminandosi con altre, di modo che il fondamento razionale del sistema diviene difficilmente riconoscibile. Il problema dell'alone entropico delle lingue storico-naturali e il riferimento all'insieme di cause del loro allontanamento dal nucleo logico sotteso alla grammatica universale sono affrontati anche in questo caso in termini assolutamente sovrapponibili nella grammatica di Portoreale, che indica proprio nell'uso il principale fattore di deflessione delle lingue dall'archetipo razionale³².

Restaurazione postnapoleonica (Guasco [1994], Barbieri [1994], Sani-Saladini [2001]), è anche l'autore dei tre volumi di *Alcune annotazioni al Dizionario della lingua italiana che si stampa in Bologna* (Modena, per G. Vincenzi e compagno, 1820-26). Alla sua figura è dedicata la biografia del coevo Bartolomeo Veratti (1864); altre indicazioni bibliografiche in Sani e Saladini (2001).

²⁹ Poi, dal 1857, *Opuscoli religiosi, letterari e morali*. Al giornale, stampato «in tre serie di 18 volumi ciascuna, ed ogni volume di tre fascicoli», voce della reazione ultramontana, come si sottolinea anche in Sani e Saladini (2001), collaborarono numerosi intellettuali e religiosi modenesi, tutti di dichiarata fede legitimista, tra i quali si contano mons. Celestino Cavedoni, Cesare e Giovanni Galvani (il primo, secondo il Soli, «maggior apologista di Francesco IV e direttore della *Voce della Verità* il più legitimista, il più fanatico e violento periodico che uscisse in quei tempi»), Fortunato Cavazzoni Pederzini, il Veratti, Paolo Ruffini e altri che già si riunivano nel salotto di monsignor Giuseppe Baraldi; sulle loro figure e sul giornale: Soli (1928); del Baraldi, morto nel 1832, scrisse una biografia il F. (1834), ma sulla sua figura sono da vedere anche Verucci (1963) e Sani e Saladini (2001), *passim*; al sacerdote è dedicata una scheda curata da A. Ascenzi nel DBE, s.v.

³⁰ Era l'approccio del F.; lo mostra, facendo riferimento a una questione di filologia testuale, Marri (1994), che cita un brano dalla *Lettera sopra una lezione da emendare in tre luoghi simili del Petrarca*: «una teorica pare non possa aspirare a più trionfante conferma che quando per le sue astratte conclusioni arrivi felicemente a divinare fatti, cui in appresso la esperienza renda testimonio».

³¹ Sahlin (1928), Simone (1969).

³² Simone (1969, *passim*) e, nel testo della grammatica, alle pp. 12 e 45 e altrove. Anche la glottodidattica del Settecento riflette queste convinzioni, per quanto spesso meccanicamente o confusamente; così il Buffier (1709), dopo aver accolto l'idea che vi sia un ordine necessario e naturale nei pensieri che si riflette «par une conséquence infaillible» nelle lingue, riconosce che *l'ordre naturel* «est tellement changé par les

Se le lingue presentano anomalie – il F. ne fa notare a più riprese nelle LL e nella grammatica, non astenendosi anzi, in quest’ultima, da qualche regolarizzazione forzosa (*infra*), che del resto non mancava NEPPURE nella tradizione della *grammaire générale*³³ – compito del grammaticografo non è però quello di inseguirle in un esercizio di arido prescrittivism, quanto piuttosto quello di ricondurre l’uso a ragione, rivelando così le regolarità ancora esistenti; di cercare di ristabilire, vale a dire, in ottica pienamente portorealista, «al di sotto della maschera inattendibile costituita dalla struttura superficiale, delle regolarità a livello della struttura profonda»³⁴. Il modenese critica così, ad esempio, il Buonmattei per essersi interamente adagiato sul principio secondo il quale «le lingue non cavan le regole dalle ragioni, ma dall’uso»; su quell’uso, in altre parole, che accoglieva anche i frutti dell’arbitrio e dell’ignoranza degli scrittori e che i grammatici speculativi e quelli razionalisti “puri” sprezzavano e screditavano perché causa dell’empirismo cieco delle grammatiche tradizionali (in Francia, di quelle cinquecentesche e della prima metà del Seicento)³⁵. Si delinea, in questo modo, un’opposizione tra il fare grammaticale *metafisico*, astratto e razionale e quello pragmatico, concreto e *filologico*: il primo ha carattere eminentemente deduttivo e permette di elaborare sistemi in cui la relazione tra ragione e linguaggio risplende in tutta la sua purezza; il secondo ha carattere prevalentemente induttivo e consente di risalire dal disordine del materiale linguistico greggio alle regolarità dei sistemi razionali. Secondo il F., il modo di agire più fruttuoso, anche in ottica glottodidattica, è quello che li fa operare in sinergia.

Molte considerazioni interessanti in merito al rapporto tra *metafisica* e *filologia* (o, che è lo stesso, tra grammatica-scienza e grammatica-arte o, pure, tra grammatica universale e grammatiche accidentali), sono contenute nell’indagine sulle rapportanti, ed è il Veratti (1845b) a metterne in luce il valore:

Per le quali cose sembrami manifesto quanto sia importantissimo lo studio delle voci significative di rapporto; quanto lodevoli le fatiche de’filologi per ben determinarne gli usi legittimi; e quanto fosse desiderabile che la metafisica ne determinasse con tutta esattezza l’intrinseco valore. Se non che quest’ultima impresa poteva sembrare d’impossibile riuscimento: e non tanto per avere deluse le molte fatiche impiegatevi da valentissimi grammatici; quanto perchè, formatasi la nostra lingua di materiali presi a più altre, dovea sembrare probabile e pressochè certo che il significato di tali voci più che da filosofiche considerazioni, dovesse essere dato da filologiche osservazioni. E di vero egli è indubitato che la voce *per*, a cagion d’esempio, è venuta nella lingua nostra ad assumere il luogo delle due voci latine *per* e

usages divers des langues particulières, qu’il y est la plupart du temps sentièment méconnu» (p. 9; anche Sahlin [1928]: 29); pure il Du Marsais suggerirà, nei *Véritables principes* (1729) e altrove, che i veri principi di una lingua, offuscata dalla storia, devono essere attinti almeno in parte alle lingue antiche da cui essa deriva (Sahlin [1928]: 31), ciò che costituisce la premessa di ricerche storico-linguistiche comparatistiche e fondate scientificamente, ma anche quella di un etimologismo fantasioso e, forse, di archeologismo e di un purismo o di un tradizionalismo innegabili in molti teorici razionalisti a partire dal Settecento (ancora Sahlin [1928]: 23) e dipendenti certo anche da altre ragioni connesse con la teoria (ad esempio, in una sorta di circolo vizioso classicistico, con «l’idéal du temps [vid., del momento in cui si è scritta la *Grammaire* di Port-Royal] de clarté et de régularité, qui trouve son expression esthétique dans la littérature classique»: Sahlin [1928]: 22) e certamente ereditarie, se si trovano proprio in alcuni tra gli autori sui quali il F. dice di aver esemplato la propria grammatica (*il Sanzio, ad esempio*, come si vedrà, che rimarca, tra l’altro, la perfetta logica del latino). Su questo argomento, comunque, si tornerà.

³³ Sahlin (1928: 22).

³⁴ Simone (1969: XXX).

³⁵ Sahlin (1928: 24).

pro; come la nostra particella *a* formatasi ora dall' *ad* ed ora dall' *ab* de' latini, e forse anche dall' *ab* de' provenzali, ad esse risponde a tenore delle circostanze. Sicchè affacciavasi piana la conseguenza che, se nelle lingue primitive possono avere le singole particelle un valore assoluto lor proprio, altrettanto non sia nelle lingue derivate e composte; ma in queste il valore e l'ufficio delle varie particelle debba dipendere da cagioni piuttosto storiche che metafisiche, e formare quindi oggetto di ricerche filologiche e non di logiche speculazioni. Alla qual maniera di ragionamento non sarebbe forse molto agevole il rispondere astrattamente, se il fatto non ci provasse il contrario.

[...] «Fu mio primo pensiero (scrive il Prof. Fabriani), che solo la face della filologia potesse addur luce fra sì fatte tenebre, discoprendoci la derivazione delle particelle, e quindi nella virtù delle primigenie il valore dell'ultime nostre volgari. Ma presto mi fu agevole comprendere che le particelle delle lingue figlie mancando di esatta corrispondenza con quelle delle lingue madri, le quali poi sono esse pure in densa caligine avvolte, potevano solo per via d'analisi essere ricercate (161)»³⁶.

Il rapporto tra la lingua storico-naturale, nel suo eventuale disordine superficiale, e la matrice razionale che la caratterizza nativamente, dunque, si dichiara riconoscibile a posteriori, induttivamente, attraverso l'analisi razionale dei fenomeni, «per via d'analisi», *fermando prima i particolari* ma poi, secondo le parole del F. stesso, «ascendendo [...], se fia possibile, agli universalis». E tale *ascensus*, sembra suggerire il F., ha carattere di indagine atemporale, perché ogni stato della lingua deve in qualche modo corrispondere alla *ratio universalis*, a prescindere da quelli che lo hanno preceduto, nei quali la corrispondenza può anche essere stata più trasparente (ma solo in senso virtuale, giacché la funzione degli elementi linguistici è *in densa caligine avvolta* allo sguardo indagante del presente): il paradigma speculativo è dunque problematizzato nelle sue derive archeologiche e risolutamente attualizzato in direzione pedagogica.

La dimostrazione che il problema didattico ha un posto del tutto primario nella riflessione del F. si legge in un brano in cui il sacerdote descrive il modo in cui la lingua si deposita nella mente usando una metafora particolarmente efficace, sulla quale si tornerà: quella secondo cui la lingua storico-naturale, in ciò diversa da una perfettamente razionale, è un archivio (ma forse più un magazzino)³⁷ in cui si raccolgono tutti i materiali che l'uso ha via via elaborato: essi vengono classificati, ma sono riposti *secondo che viene*, per accumulo, e il loro impiego è collegato soprattutto alla facoltà della memoria, e non ai suggerimenti della ragione, in un modo, cioè, che valorizza la dinamica degli stati diacronici della lingua che si è appena citata.

Proprio da questo stato di cose nasce il razionalismo emendato del F., come chiarisce il suo interprete, il Veratti:

[...] l'umano discorso non è cosa astratta, esso prende forma concreta ne' linguaggi di che fan uso le diverse nazioni. Non poteasi adunque restringere la disamina [vid. delle parti del discorso] ad un'astratta considerazione delle idee che l'uomo abbisogna di significare, per dedurne quasi a priori le

³⁶ Su ciò, anche Marri (1994). Si osservi che il problema del significato delle preposizioni (vale a dire: del rapporto che si instaura tra il significato delle preposizioni così come è determinato dall'uso e quello – quale che sia – che esse dovrebbero avere se la lingua fosse interamente rispondente alle categorie della ragione, che imporrebbero solo relazioni biunivoche) è additato anche nella *Grammatica* di Port-Royal come caso paradigmatico di opacizzazione linguistica (Simone [1969]: 44 e ss.).

³⁷ LL: 20-21.

definizioni delle differenti parti del Discorso, o classi di parole. Tale studio non produrrebbe che romanzesche teorie sopra l'origine del linguaggio, e le regole della grammatica generale: in che si è vaneggiato anche troppo dietro la fallace scorta del Rousseau e del Condillac. Le lingue sono fatti; e ne' fatti, deve la scienza raccogliarli, osservarli, ordinarli, analizzarli, e così risalire a scoprirne le leggi e stabilirne i principj; deve in somma procedere a posteriori. Così ha fatto il Professore D. Fabriani. [...]»³⁸

Si tratta di una lezione essenziale, nella sua semplicità, e tale da permettere di riconoscere la specificità del razionalismo del F.: per ottenere risultati utili, sia dal punto di vista teorico, sia da quello applicativo, occorre tenersi discosti sia dal *fumus* dell'ideologia, sia dalla cecità della pura pratica: l'indagine filosofica – che è scienza – mira a descrivere in termini formali e razionali lo strato profondo delle lingue, che si assume corrisponda direttamente alla struttura razionale del linguaggio; tale struttura profonda, però, è separata dalla forma superficiale delle singole lingue storico-naturali, che risulta anche dagli accidenti dell'evoluzione, dalle deviazioni dell'uso e dalle interferenze da contatto con altri idiomi, ed è oggetto dell'indagine storico-filologica. La ricerca grammaticale, specie nei suoi addentellati didattici, non può ignorare la datità linguistica, per quanto sfortunatamente disordinata; il suo compito è quello di rendere possibile, attraverso una disamina scientifica, un riavvicinamento della *prima facies* delle favelle al suo nucleo: è così, come si scriveva, *scienza* nel processo analitico, classificatorio e nella sintesi razionale; *arte*, nello sforzo descrittivo, nella valutazione delle aberrazioni della consuetudine, nella rappresentazione delle sue forme socializzate in livelli espressivi o stilistici; arte, vieppiù, nella forma applicata della glottodidattica; entrambi gli aspetti sono rappresentati nella grammatica del F., come si vedrà³⁹.

4. LA GRAMMATICA DELLA LINGUA ITALIANA

La grammatica, pubblicata come si è anticipato nel 1845, in un volume di piccolo formato e di intenti pratici, per i sordomuti, la «classe che si raccomanda come la più bisognosa e miserevole»⁴⁰, fu il primo risultato applicativo delle LL. Il manualetto apparve con il titolo di *Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena secondo i principj delle Lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani* e si presenta suddiviso in 10 parti, corrispondenti alle classi lessicali; offre definizioni semplici e sintetiche sulla natura delle parti del discorso e descrizioni di base dei fenomeni linguistici, mentre molte eccezioni vengono ignorate; per quanto manchi alla teoria il ricalco delle attestazioni nei *testi di lingua*, essa offre numerosi esempi dell'autore, che hanno una più chiara spendibilità pratica, e alcuni supporti didattici (le appendici sulla coniugazione dei verbi irregolari e quella sull'uso dei segni ortografici, e l'indice «per modo d'interrogazioni», costruito cioè per domande la cui risposta si trova alle pagine indicate: *Fig. 3*).

³⁸ Veratti (1845b: 5).

³⁹ Sul rapporto tra arte e scienza grammaticali, anche Colombo (1994).

⁴⁰ Così il F. (1845: 3), nella dedica «al suo diletto amico d. Geminiano Borsari», il sacerdote che, sotto la guida di don Alberto Bianchi e insieme a don Tommaso Pellegrini, fondò nei pressi di Modena la scuola per sordomuti che sarebbe poi divenuta il *Regio educatorio estense*: Sani e Saladini (2001: 297). Su Tommaso Pellegrini si veda la scheda di S. Sani nel DBE, s.v.

Figura 3: l'indice "per modo d'interrogazioni" dei Primi elementi.

INDICE

PER MODO D' INTERROGAZIONI

1. **C**he cosa è la GRAMMATICA? pag. 43.

2. Quante sono le *Lettere* dell'alfabeto? » 5.

3. In quante *Classi* si dividono le lettere? » 5.

4. Come si forma e che significa la *Parola*? » 5.

5. In quante *Classi* si dividono le parole? » 5.

6. Che denota la parola DENOTANTE? » 5.

7. In quanti *Generi* si dividono le parole denotanti? » 5.

8. Quante *Terminazioni* hanno le parole denotanti? » 6.

9. A quanti *Numeri* servono le parole denotanti? » 6.

10. Come si mutano nel plurale le denotanti della
prima terminazione? » 6.

11. della seconda terminazione? » 7.

12. della terza terminazione? » 7.

13. In quante *Classi* si dividono le denotanti? . . . » 7.

14. A quanti *Officj* servono le denotanti? » 7.

15. Che indica la parola QUALIFICANTE? » 8.

16. A quanti *Generi* e a quanti *Numeri* servono le
parole qualificanti? » 9.

17. Come si mutano nel *Plurale* le qualificanti? . . » 9.

18. In quante *Classi* si dividono le qualificanti? . . » 10.

19. Che indicano le qualificanti *Attive* e *Passive*? . » 10.

Perché l'uso ne fosse più proficuo, l'autore accompagnò il testo con un sintetico manuale applicativo, il *Primo corso d'insegnamento pratico* (Fig. 4), progettato in tre parti ma completato solo nelle prime due e dato alle stampe solo nella prima⁴¹: vi si *percorreva*, insieme al primo lessico, *tacitamente* «eziandio la prima Grammaticchetta, segnando al maestro semplicemente il sentiero»⁴² da tenere in un insegnamento inevitabilmente faticoso, che doveva adeguarsi alle variabili esigenze dei discenti.

In effetti, nel convincimento che la formazione grammaticale non avrebbe potuto realizzarsi che sulle basi di una conoscenza "naturale" almeno elementare dell'italiano, il F. si propone col PC di farla maturare nei suoi allievi sfruttando la loro inclinazione all'apprendimento e conformandosi all'«ammirabile magistero, pel quale insegna la

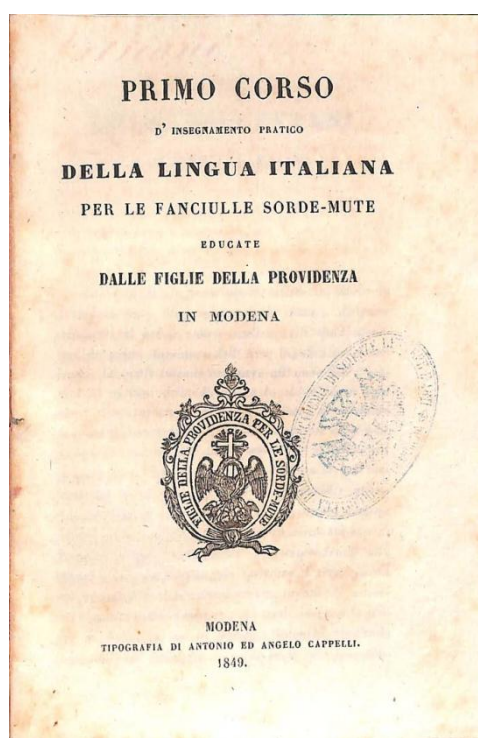
⁴¹Fabriani (1849), d'ora in poi anche PC. La notizia secondo cui il sacerdote modenese avrebbe approntato i tre manualetti è nel Veratti (e poi negli altri biografici del F.). Il riferimento ai testi si legge nella bibliografia di Sani e Saladini (2001).

⁴²PC: 5.

madre al figliolino»⁴³. Così scrive infatti, presentando il volume, nella lettera di dedica al conte Guido Bellentani, dopo aver spiegato le ragioni che lo avevano portato a comporre i *Primi elementi*:

Nondimeno una lacuna restava sempre a supplire (vid. ‘una volta approntata la grammatica’); perchè l’insegnamento delle regole formali della favella intrinsecamente presuppone una cognizione del materiale suo componimento; oltrechè impossibile si pare intendere la ragione d’un linguaggio interamente straniero, se questa sia stata scritta nei misteriosi caratteri del linguaggio medesimo⁴⁴.

Figura 4: *il frontespizio del Primo corso d’insegnamento pratico della lingua italiana.*



La necessità di provvedere a una formazione linguistica di grado zero, che precedesse quella grammaticale era d'altronde ovvia e condivisa anche dalla glottodidattica del Settecento e del primo Ottocento alla quale il F. faceva riferimento⁴⁵; nel PC la si

⁴³ Fabriani (1849: 3).

⁴⁴ PC: 5.

⁴⁵ Ciò soprattutto presso i fautori dei metodi naturali e antigrammaticali. Così il Pluche (1751) ritiene che l'apprendimento di una lingua seconda debba avvenire in due fasi diverse, la prima delle quali prevede che ci si familiarizzi al lessico di base: «C'est ainsi que les langues s'apprennent par toute la terre. On commence par faire connaître les objets & leurs noms. Vient ensuite la répétition fréquente des mêmes termes». Anche il Du Marsais, però, aveva chiarito, all'inizio del secolo, nella *Première partie* della sua *Exposition d'une méthode raisonnée* (Du Marsais [1722]), come la sua *routine* per insegnare il latino ai ragazzi partisse dall'acquisizione di un lessico fondamentale fatto «de toutes les choses sensibles qui frappent leur imagination» e di «quelques phrases qui entrent dans la conversation»; ciò era necessario, secondo l'autore, perché «les premières connoissances nouvelles que l'on veut donner aux enfans, et peut-être au reste des hommes, ne peuvent point entrer dans leur esprit par la voye du raisonnement, puisque le raisonnement suppose des idées particulières, le sentiment seul en est la porte»; e proseguiva poi, come avrebbe fatto il

realizza nella forma di un lungo elenco di collocazioni (e non di parole isolate), suddivise per aree semantiche (nel *Capo primo*, dedicato alle denotanti, si trovano per esempio elementi del lessico relativo al corpo umano, alle vesti, agli alimenti, alle bevande; nel *Capo secondo*, intitolato alle qualificanti, è raccolto il lessico legato a fiori, frutti, erbe odorose e orto; nel terzo, sulle determinanti, si elencano frasi con i nomi di legumi e alberi, dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno, dei *mobili per dormire, per istudiare, per i lavori donneschi*, per la cucina e per il refettorio)⁴⁶.

Una seconda edizione della grammatica approntata nel 1875: vi si includevano le correzioni, gli ampliamenti e le revisioni del F. e quelle apportatevi, dopo la sua morte, facendo riferimento ad «articoletti inseriti nelle Memorie di Religione, di Morale, e di Letteratura» e alle note aggiunte alle *Lettere logiche* dal «compianto Prevosto D. Pio Sirotti», da Giuseppe Pollastri⁴⁷: ad essa si farà riferimento in queste note, salvo ove si indichi diversamente.

Come suggeriscono le brevi osservazioni premesse al testo dal Pollastri, il manuale, anch'esso «composto secondo i principj delle [...] lettere logiche», si muove in direzione opposta a quella della grammaticografia coeva, non solo perché obbliga i lettori a «stillarsi il cervello per esaminare secondo i precetti della logica tutte le regole grammaticali», ma anche perché non è uno di quei «piccioli libretti» che vanno per la maggiore, «ne' quali con poche regole si tien per fermo poter ammaestrare i giovinetti a scrivere e parlare correttamente la patria lingua»: si tratta, invece, di un volume di un certo corpo⁴⁸, che vuole confortare l'idea, non condivisa da molti, sempre a giudizio del Pollastri e secondo i convincimenti del F., che la grammatica *abbia che fare con la logica* e non solo *coll'uso*, dal quale unicamente, ma sbagliando, alcuni ritengono si debbano ripetere le molteplici regole, alle quali pensarono li grammatici di assoggettare la lingua. Si tratta, anche, di un volume pensato per i non udenti dalla nascita, nonostante i più...

F: «Mais quand ces premières idées sont acquises, on peut et souvent même l'on doit raisonner sur ces idées primitives»; è questo il fondamento dell'apprendimento grammaticale, perché «les règles de la grammaire raisonnée, qui étant fondées dans la nature et dans la raison, ne sont point sujetes à exception, forment l'esprit, et ne sont point oubliées» (Du Marsais [1722]: 40 e ss.).

⁴⁶ Elenchi di *item* lessicali confezionati a fine didattico per i principianti nello studio delle lingue (dapprima classiche) hanno una lunghissima tradizione, che si annuncia nei tesori e nelle *januae* e che prosegue in forme diverse fino alle *nomenclature* ottocentesche. Esempi di manuali per l'insegnamento delle lingue straniere in cui si hanno elenchi di parole per lo più in ordinamento tematico, talora in un contesto dialogico, sono Berti (1677), sul quale Mormile (1989) e Minerva (1996) e, per la seconda fattispecie, Goudar (1744), su cui Lillo (2014). Il lessico, d'altronde, aveva un posto importante nelle *routine* glottodidattiche; scriveva il Du Marsais (1722) a proposito dell'insegnamento del latino: «je ne sçai pourquoi on n'employe pas les premières années à les apprendre [vid. *Les mots*]; car après tout, sçavoir une langue, c'est en entendre les mots. [...] Les enfans sont ravis d'apprendre ces mots, et qu'on les leur demande; d'où il résulte deux grands avantages, le premier, la science des mots latins; et le second, une provision d'idées et de connoissances. Cette provision d'idées doit être un des principaux objets de l'éducation». Nell'ambito dell'educazione dei sordi ha poi impostazione simile al PC la *Grammatica in compendio* dell'abate Silvestri (i cui originali manoscritti sono collocati presso la Biblioteca dell'Istituto per Sordi del CNR di Roma: Dovetto [2010]; del testo si ha la trascrizione ottocentesca di A. G. Donnino [1889], che includeva anche una biografia del Silvestri; il testo è stato ristampato recentemente per le cure di Simonetta Maragna e Roberta Vasta [2015]), che contiene un dizionario tematico. Le forme raccolte dal F. nel trattatello, peraltro, meriterebbero un'attenzione specifica, che è impossibile dedicare loro in questo contributo: in molti casi si tratta, infatti, di tecnicismi, che non sempre hanno l'avallo della Crusca o che talora vi sono documentati solo nella quinta edizione; spesso, inoltre, si tratta di forme che appaiono variamente connotate (*strangoglione, volatica, pedignone, riscaldamento, paralisis, cremore, chicchera, fiscuù, stoccofisso, saracca, cavedolo*, solo per esemplificare).

⁴⁷ Fabriani (1875); sul Pollastri c'è una scheda a cura di S. Sani nel DBE.

⁴⁸ Conta 251 pagine.

reputino esser almeno vana fatica il pubblicare una grammatica logica pe' sordi-muti; non essendo punto necessario, secondo il parere di alcuni, tale studio per loro, mentre più agevolmente imparano la lingua per pratica; al modo che fanno gli stessi parlanti illetterati. Che se pure dovessero i sordi-muti apprendere una grammatica, la logica tornerebbe per loro e troppo astrusa e di lungo e difficile apprendimento»⁴⁹.

In effetti, la grammatica *completa* le LL, perché contiene «nuove osservazioni sopra la parentela di diverse classi di parole, sopra il valore che dalle varie terminazioni, che assumono, loro ne deriva, sopra la costruzione del verbo» e perché, essendo una *grammatica didascalica*, può *segnare distintamente*, a differenza del trattato, che ha fine più decisamente teoretico, *tutti gli usi delle singole unità grammaticali*. Essa inoltre si propone soprattutto come complemento per gli insegnanti, che la divulgheranno nei modi più adeguati ai loro allievi dopo averli guidati, «con ordine razionale e procedendo dal semplice al composto», nel processo naturale dell'apprendimento *per pratica*.

Il manuale viene infine incontro a un'altra esigenza manifestata dal F. sulla scorta di una trattatistica sterminata: quella di formare gli studenti ai modelli linguistici migliori, che nel caso specifico si riconoscono in alcune scritture letterarie. Nella seconda edizione, infatti, a differenza che nella prima, sono numerosi gli esempi d'autore, attinti ai classici di una tradizione abbastanza conservativa pur senza essere schiettamente puristica: gli stralci sono in primo luogo materiale che documenta la bontà della descrizione prodotta dall'autore; in secondo, viatico per l'apprendimento delle regole e per facilitare l'esercizio della scrittura di «racconti, dialoghi, lettere e simili composizioni»; e in terzo, ausilio al riconoscimento «della bellezza di molti costrutti, e frasi dell'italiana favella», perché mostrano tangibilmente in che modo «certi stranieri modi di dire, o moderni raffazzonamenti non possano alla medesima punto convenire».

La grammatica è stata scritta, come indica l'autore nelle LL e come si è già suggerito, sulle basi di una tetragona tradizione razionalistico-speculativa («del Vossio, del Sanzio, dello Scioppio, dell'Alvaro») ⁵⁰ e dei «moderni grammatici generali» come il DuMarsais, il Beauzée, il Sicard ⁵¹, il Tracy ⁵² e il Sacy ⁵³, facendo tesoro di *quelle osservazioni che la sua*

⁴⁹ P. VIII.

⁵⁰ P. 17. Si tratta notoriamente di nomi capitali della grammaticografia greca e latina cinque-seicentesca e di autori di manuali di lunghissimo corso nelle scuole di retorica e umanità (sino a tutto l'Ottocento), la cui conoscenza, tra l'altro, poteva essere mediata da quella del Du Marsais e del Beauzée: Gerhard Johann Voss (1577-1649), Francisco Sánchez de las Brozas (1523-1600), Caspar Schoppe (1576-1649), Manoel Álvares (1526 - 1583), ampiamente citati nella trattatistica settecentesca, e mediatori tra la scolastica e Port-Royal (Sahlin [1928]:12 e ss.).

⁵¹ Roch-Ambroise Sicard (1742-1822), dapprima maestro nella scuola per sordi di Bordeaux e poi successore del De l'Épée alla direzione di quella di Parigi, si è lungamente occupato di lingue segnate, il cui insegnamento era molto diffuso anche in Italia almeno sino al 1880, anno del celebre Congresso di Milano che ha sancito la cosiddetta «svolta oralista»; autore prolifico e ammirato, gli si devono gli *Eléments de Grammaire générale, appliqués a la langue française* (1799, II ed. 1808; disponibile anche in linea, all'indirizzo: <https://books.google.be/books?id=7OKdjgEACAAJ>), che hanno formato in parte dialogico, e il *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*, andato alle stampe nel 1800 (II ed. 1803), che ha taglio metodologico. Il Sicard è citato frequentemente dal F. nelle LL, spesso insieme al Beauzée, di cui il modenese lo giudica continuatore, e ad altri grammaticografi posteriori che avrebbero *posate le loro teorie* sopra il fondamento della sua. Il sacerdote modenese lo elogia in particolare per aver architettato, attraverso *iscritture di profonda meditazione, il primo edificio* della grammatica per sordomuti e per i suoi sforzi di riordinare razionalmente non solo il sistema delle parti del discorso, ma anche la nomenclatura grammaticale: ricorda, ad esempio, che «gli aggettivi avrebbe voluto appellati *modificativi*», in modo che «il sordo-muto a colpo d'occhio» potesse intendere «la distinzione sì tra l'oggetto e la qualità, come tra le due classi di parole atte a denominarli»; che, seguendo sulla strada segnata dal Beauzée, aveva distinto gli

(dell'autore) *privata e l'altrui esperienza* nell'ammaestramento dei sordomuti *autorevolmente* gli suggerivano⁵⁴.

4.1. *La tavola delle autorità e il modello linguistico di riferimento*

Un elemento da cui partire per collocare la proposta linguistica del Fabriani nella cornice interpretativa più adeguata è la *tabula auctorum* preposta alla grammatica: si tratta di un elenco dei testi citati (e proposti all'imitazione) che include soprattutto testi classicissimi, molti dei quali avrebbero reso felice il Cesari: vi sono rappresentati gli *Ammaestramenti degli antichi* di Bartolomeo da San Concordio, il *Novellino*, i testi del Boccaccio, di Dante e del Petrarca, il Cavalca, il Crescenzi (propriamente il *Trattato dell'Agricoltura*, il volgarizzamento trecentesco del *Ruralium Commodorum libri XII*), i *Fioretti* di San Francesco, le *Vite dei Santi Padri* del Cavalca, lo *Specchio di vera penitenza* del Passavanti, il *Dittamondo* di Fazio degli Uberti, la storiografia dei Villani, il *Morgante* del Pulci, le *Osservazioni della lingua italiana* del Cinonio, le opere del Cellini, di Galileo e del

articoli in tre classi principali «I.° enunciativi, cioè *uno*. 2.° indicativi, cioè *il*. 3.° dimostrativi, cioè *questo* o *quello*»; che la sua teoria, accolta ancora una volta dal Beauzée, delle preposizioni come elementi che esprimono un rapporto, fu così produttiva da non lasciar credere che «ad un grammatico filosofo possa più sopra la natura delle preposizioni rimanere luogo a disputare». Degli *Elemens* il F. cita anche lunghi brani relativi al verbo, «una parola che non valendo per sè ad esprimere cosa, avvalora le altre a tutto rappresentare», tanto da accoglierne la definizione sintetica, secondo la quale esso si potrebbe descrivere come «parola esprime il legame tra il soggetto ed un suo attributo»; essa sarebbe stata nientemeno che «l'ultimo e il più nobile avanzamento della grammatica filosofica intorno alla natura del verbo».

⁵² Nella *Grammaire raisonnée* di Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754 -1836), parte della sua opera maggiore, gli *Éléments d'idéologie* pubblicati in prima edizione in quattro volumi tra il 1801 e il 1815 e subito tradotti in italiano per i tipi di Stella, a Milano, nel 1817; la *Grammaire*, in particolare, fu impressa nel 1803), l'autore si fa portavoce di una metodica di analisi del linguaggio in cui si ripete l'idea del rapporto diretto tra pensiero e linguaggio che, anzi, in una lingua valida, dovrebbero essere isomorfi (Pellerey, 1990: 370). Sia pure nel quadro di una sistematica generale, il Tracy mostra un interesse, comune agli *idéologues*, per l'osservazione della lingua nel suo funzionamento e sostiene che la stessa grammatica generale dovrebbe concretarsi per astrazione dal raffronto tra lingue storico-naturali, e non deduttivamente a partire da principi astratti. Tale attenzione ai dati empirici si rileva anche nel F., di cui, come si scriveva, il Veratti ricorda il fastidio per le astrazioni improduttive. In effetti, il filosofo parigino è citato varie volte nelle LL., anche se spesso per correggerne affermazioni (ad esempio sulla natura del verbo, nella *Lettera VI*, alle pp. 128 e ss.) e per criticarne alcuni assunti (per esempio quello della naturale e inevitabile tendenza delle lingue a modificarsi e a decadere nell'evoluzione, idea che sta alla base della critica mossa dagli *idéologues* al concetto tradizionale, portorealista, della lingua razionale, cui evidentemente il F. teneva), in qualche altro però per lodarne la mirabile franchezza nell'allontanarsi da certa casuistica che caratterizzava l'analisi del Beauzée (ad esempio nella *Lettera VII*, alle pp. 168 e ss.).

⁵³ Antoine-Isaac Silvestre de Sacy (1758-1838), celebre orientista, è l'autore, oltre che di una *Grammaire arabe* (1810) molto nota, anche di un volume di *Principes de grammaire générale mis à la portée des enfans, et propres à servir d'introduction à l'étude de toutes les langues* (1799). Anche il Sacy come altri "grammatici generali tardivi" (Bouard [2009]), pur permanendo entro un quadro razionalistico e pur richiamandosi al Beauzée e alla grammatica di Portoreale, si allontana dagli eccessi della speculazione e vede nella grammatica generale un modello descrittivo costruito attraverso l'indagine comparativa delle lingue esistenti. Il F. lo cita però soprattutto come autore della grammatica della lingua araba quando gli occorre di fare riferimento a lingue diverse dall'italiano per descrivere qualche aspetto "generale" (lo fa, ad esempio, ancora una volta, a proposito del verbo, nella *Lettera VI*, ricordando che quello arabo ha tre generi, a p. 159 e ss., e a proposito della struttura casuale delle lingue, nella *Lettera XI*, dedicata alla rapportante *Per*, a p. 311).

⁵⁴ Sarà da ricordare qui che il F. mostra di fare tesoro dell'esperienza di didattica ai sordi maturata in Italia nel Settecento e nell'Ottocento, per esempio da Tommaso Silvestri a Roma, da Ottavio Assarotti a Genova e da Tommaso Pendola a Siena. Sull'educazione dei sordi dal 1600 si ha Marcacci (1940); sull'Ottocento è da vedere Sani (2008).

Varchi. Non manca naturalmente il vocabolario della Crusca, nelle cui tavole sono presenti d'altronde tutti i segnalati del manuale⁵⁵, ma è assente il Bembo, del resto criticato non solo in termini generali, come tutti i grammatici puramente normativi⁵⁶, ma anche in alcuni punti particolari in cui le sue descrizioni grammaticali paiono al F. mostrare la corda⁵⁷.

Il riferimento alle *auctoritates* più garantite colloca la proposta didattica del F. in un quadro tradizionale, che aderisce pienamente alle teorie dell'*usus bonorum* e del *consensus eruditorum* quintiliano, ampiamente rappresentate nella tradizione grammaticografica e glottodidattica di tutti i tempi e normali anche in quella che ha più strettamente preceduto e che ha ispirato il F.⁵⁸. Egli del resto è cresciuto e si è formato in un ambiente conservatore, che ha contribuito ad alimentare a Modena (e non solo), come testimoniano le *Memorie di Religione, di Morale e di Letteratura*, molti tra gli stereotipi che sostanziano la polemica dell'antifrancesismo linguistico e che confluiscono nei dizionari puristici. Siano prova del sentimento ampiamente diffuso nel suo *milieu*, le parole che il Veratti scrive nel *Rapporto intorno alle lettere logiche* (1845b) a proposito del *genio* della lingua italiana...

⁵⁵ Rimarcava la contiguità della proposta normativa e formale del F. al modello cruscante, e dunque, almeno da questo punto di vista, il suo conservatorismo, a dispetto di alcuni rilievi che egli sembra muovere al formalismo dell'Accademia, anche il Moise (nelle grammatiche del 1867 e 1878, la seconda di poco posteriore a quella del F.) Il religioso di Cherso cita peraltro il F. tra gli autori di riferimento, insieme al Parenti, al Gherardini, al Fornaciari, al Dal Rio e al Viani, collocandolo, quindi in una piccola *schola* di autori almeno per alcuni versi innovativi o comunque antitradizionali. Col F. il Moise condivide impianto gnoseologico, modalità euristiche, assiomi e idee, riconducibili, in buona parte, alla grammatica speculativa e razionale, come mostra chiaramente la *Prefazione* al testo sin dal 1867 (nelle citazioni che seguono non si riproduce l'ortografia dell'originale, del resto poi abbandonata), in cui l'autore dichiara il debito contratto *in primis* con il Beauzée. Vi distingue, ad esempio, tra grammatica generale «immutabile e d'un uso universale» basata su principi che «s'attengono alla natura del pensiero», e grammatiche particolari, «dipendenti dalle convenzioni fortuite, arbitrarie e mutabili che han dato origine ai differenti idiomi»; vi contrappone scienza ed arte grammaticali (la prima essendo collegata al riconoscimento «dei principi immutabili e generali del linguaggio» ed essendo valida per «qualsivoglia lingua del mondo», la seconda prevedendo «l'applicazione pratica delle istituzioni arbitrarie e usuali d'una lingua particolare ai principi generali del linguaggio»), che pure devono cooperare tra loro nella ricerca della conoscenza linguistica; vi indica come suo compito di grammaticografo quello di delineare «le regole pratiche e materiali de 'l ben scrivere e de 'l ben parlare», al contempo però *spiegandole*, anche quando irrazionali e capricciose *capestrerie*; vi si fa dovere, in maniera davvero strettamente dipendente non solo dal Beauzée, ma anche dal Du Marsais (Sahlin [1928]), di togliere «ai gioveni... quei pregiudizi che fin nelle prime scuole furono ad essi instillati... dai loro indiscreti Maestri» e di «confutare l'innumerabili spropositi delli odierni nostri Grammatisti e Vocabolaristarii»; vi si afferma infine di aver convalidato sempre le regole proposte «con l'autorità di classici esempi». Nonostante ciò, nella sua opera il F. è citato spesso per prendere le distanze, non senza ironia, da sue affermazioni considerate troppo innovative.

⁵⁶ I rilievi mossi al Buonmattei e al Corticelli sono anche, *per imaginem*, critiche al modello bembiano: Patotai.c.s.

⁵⁷ Il F. contesta ad esempio, nelle LL., proprio la cosiddetta *Regola del Bembo* – già peraltro messa in dubbio dal Salviati negli *Avvertimenti della lingua sopra il Decameron* – secondo la quale un “genitivo” dipendente da un nome sarà articolato se tale nome è articolato (già così in Fabriani [1838]: 34); l'osservazione è autorizzata facendo leva su un verso dell'*Inferno* così come risultava dalla lezione proposta dal Parenti (1820-26, vol. III, s.v. *Macigno*, in riferimento a Inf. XV 63, che si suggerisce di leggere, «col primo codice dell'Estense», *E tiene ancor del monte di macigno*, «così *Macigno*, divenendo qualità del *Monte*, rende più semplice, più forte e più giusta l'idea che vuole rendere l'iracondo poeta»).

⁵⁸ Lo mostrano bene Sahlin (1928) e Caravolas (2000); il Pluche, solo per fare un esempio, a proposito delle fonti da cui apprendere le lingue, scrive: «Comme on apprend à bien ranger le François en fréquentant des François, ceux sur-tout qui sont biennés & bien élevés; c'est de même chez les seules honnêtes gens qui nous restent de Rome & d'Athènes, qu'il faut prendre le goût de la phrase grecque ou latine: jamais ailleurs» (153).

perciò vediamo tante differenze nel fatto de' traslati fra lingue affini e simiglianti. Così i Francesi, a cagion d'esempio, amando d'esprimere di continuo una somma vivacità di sentimento adoprano traslati e modi che tradotti letteralmente in italiano diventano eccessivi; perché non conformi al carattere della nazione, la quale serba i termini significativi il più alto grado dell'affetto e del sentimento agli oggetti ed alle occasioni straordinarie. Un italiano *si maraviglia* o *si fa caso* di ciò per cui un francese *s'étonne*; ove l'italiano sente *letizia*, *si rallegra*, il francese prova *la gioja*, *se rejouit*; e ci vuol ben più e ben altro ad *incantare* e a *rapire* un italiano che non a *charmer*, o a *ravir*, o *extasier* un francese⁵⁹.

... e quelle che lo stesso Veratti, premette alle LL, nella sezione in cui presenta il *sistema* delle lingue, riproducendo pienamente, con il riferimento allo stato di perfezione di un idioma, e sia pure all'interno di una cornice razionalistica, il quadro teorico che sta alla base di ogni tradizionalismo:

Pervenuta una lingua, per lo sviluppo d'ambo i due suoi sistemi eufonico e metafisico, a quella perfezione che le si conviene, può ella invero arricchirsi di nuove parole corrispondenti a novelle cognizioni di oggetti non prima osservati; e conserva pure anche qualche moderato arbitrio circa la materia dei traslati: ma non può mutarsi il modo di riguardare e significare i rapporti delle cose. Imperocchè ove ciò avvenisse, s'avrebbe a dire corrotta ed estinta la lingua, perchè se ne sarebbe dipartito la forma sostanziale e per così dire lo spirito che l'animava [...]⁶⁰

... o quelle, ancor più esplicite, con cui egli applica le *generalì proposizioni* di cui sopra *in concreto alla nostra lingua italiana*:

per giudizio de' più intelligenti, essa fu cresciuta a compita maturità e perfezione nel secolo XIV, perciò negli scrittori di quel secolo devesi cercare per lo studioso [...] il *fatto dell'uso* sopra cui applicare l'analisi. E l'*uso* posteriore vuolsi giudicare raffrontandolo a quello siccome a norma, e non aggiungendovelo siccome autorevole continuazione. Imperocchè niuna cosa essendo stabile quaggiù, chi voglia lungamente mantenere un linguaggio dee conservare inviolato il particolare suo sistema di rapporti; e cresca o diminuisca colla maggiore o minore o diversa coltura il numero dei vocaboli esprimenti oggetto o qualità od azione, la lingua per questo non mutasi sostanzialmente [...]⁶¹.

Nella medesima linea documentaria, Bernardo Soli (1928), autore già citato di una biografia del F., ricorda come Giuseppe Riva, membro del «cenacolo di ecclesiastici e studiosi di orientamento cattolico-tradizionalista e controrivoluzionario» che avrebbero

⁵⁹ P. 19. Quella di abusare delle iperboli era una delle critiche mosse più frequentemente ai francesi nella lessicografia puristica. Ricorda ad esempio il Panzini nel *Dizionario moderno*, s.v. *Perfetto* come già il Rigutini nei *Neologismi buoni e cattivi* (1896) affermasse che «Per i francesi tutto è *parfait* e tutto sta *parfaitement*, per una delle solite loro iperboli, onde noi dicendo, *perfetto gentiluomo*, *perfetto cavaliere*, usiamo un gallicismo, mentre dovremmo dire *vero*»; e lo stesso Rigutini (1886), s.v. *Magnifico*, *magnificamente*, ribadiva: «Una delle proprietà del parlar francese è di iperboleggiare. Così per esso tutto è *magnifique* e tutto sta *magnifiquement* [...] Ora noi, se non vogliamo imitarli, useremo queste voci solamente quando lo richieda la verità del discorso». Ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi.

⁶⁰ P. 20.

⁶¹ P. 26.

affiancato don Giuseppe Baraldi nella redazione delle *Memorie*⁶², in due corposi interventi, «prendendo occasione da una lettera del Giordani al Marchese Gino Capponi sull'eloquenza degli italiani»⁶³, si pronunci a favore del Trecento, secolo d'oro i cui autori, «tolto il Boccaccio dichiarato – il maggior corrompitore della lingua italiana –, dovrebbero essere presi a modello dello scrivere puro per i giovani; e come Giovanni Galvani, celebre provenzalista, direttore della tipografia camerale e dunque personaggio che godeva di piena fiducia negli ambienti ducali, dettasse sulle *Memorie* «pagine accalorate in difesa della letteratura classica, del volgare toscano e della Crusca»; sono, del resto, le *Memorie*, lo stesso giornale sul quale don Cesare Bresciani, allievo spirituale del Cesari, ne intesseva un accalorato elogio *post mortem*, lodando la sua opera di zelatore della buona lingua, e sia pur riconoscendo in tralice che talvolta, non intenzionalmente, il maestro si era lasciato scappare dalla penna qualche «abbandonato vecchiume»⁶⁴.

Insieme ai *citati* della *tabula*, appare interessante però, sempre ai fini della caratterizzazione della proposta del F., menzionare anche studiosi, grammaticografi o lessicografi che appaiono menzionati altrove nella grammatica quali modelli di metodo: sono l'Abate Romani⁶⁵, il Compagnoni, il Mastrofini, e «il lodato Silveira (*Nuovo Trattato della coniugazione dei verbi italiani*)»⁶⁶, che si aggiungono quindi al Vossio, al Sanzio, allo Scioppio, all'Alvaro e ai «moderni grammatici generali» che si sono già considerati e a pochi altri meno importanti ai fini del nostro discorso.

Il Romani, in particolare, è ricordato dal F. come autore della *Teoria* [sic] *della lingua italiana* per la sua descrizione delle «varie modificazioni de' nomi aggettivi» e del «vario valore che perciò assumono». La *Teorica*, stampata postuma nel 1826 per i tipi di Giovanni Silvestri, costituisce un interessante esempio di declinazione ragionata della grammatica dell'italiano, non a caso *secondo i principi del Du Marsais e del Beauzée*⁶⁷. L'autore deve aver costituito per il F. un punto di riferimento significativo, anche se egli non ne accoglie acriticamente il pensiero; la classificazione fabriana degli aggettivi, in effetti, segue da vicino il trattamento “combinatorio” della *Teorica*⁶⁸ e nel trattato si rilevano numerosi altri punti di contatto con la riflessione del modenese, come l'atteggiamento critico nei confronti della grammatica del Soave – di cui il Romani pure riconosce i meriti di trattazione fondata su un «filosofico sistema» – per le inerzie e le inesattezze

⁶² Sani-Saladini (2001: 215-216). Sull'ambiente in cui sono nate le *Memorie* anche Bianchini Braglia (2016).

⁶³ Si tratta presumibilmente della lettera scritta al Capponi il primo di gennaio del 1825 (il testo si legge, sotto il titolo di *Scelta di prosatori italiani*, nel II volume delle *Opere* stampate presso Le Monnier nel 1846, alle pp. 78-104).

⁶⁴ Bresciani (1828). Il religioso (omonimo del forse più celebre Antonio), veronese come il Cesari, nato nel 1783 e morto nel 1871, entrò nell'ordine dei Camilliani e fu «professore, oratore, poeta» e predicatore (sulla sua figura si possono vedere Borrelli (s.d.) [ma: 2008?] e Kolling (s.d.) [ma: 2008?], con i loro riferimenti bibliografici); il suo *elogio storico* del Cesari riflette pienamente, anche nella lingua e nello stile, le scritture del letterato veronese, in effetti definitivi «scilinguato, e bel dicitore», *spasimante* della lingua italiana, innamorato dal Passavanti (il cui *candore di lingua* gli era *passato* «per entro il cuore») e degli altri trecentisti, tanto da immedesimarsi linguisticamente con loro, sia pur con la massima attenzione alla convenienza: «dalla sua lingua uscivano» infatti «tratto tratto lepidezze, e sali, e festività» ma mai parole «amareggiate da calunnie e maldicenze» o «attossicate da invidia o da satira amarulenta». A parte questo, la posizione del Bresciani pare più orientata in senso tradizionalista che purista, e dunque prossima a quella del giornale che ospita la sua memoria.

⁶⁵ Su Giovanni Romani si veda ancora Mortara Garavelli (1976); alcune notizie biografiche sull'abate si leggono nella *memoria* premissa da Giovanni Fontana al *Dizionario Generale de' Sinonimi italiani* (Milano, Silvestri, 1825).

⁶⁶ P. 133 e si vedano le pp. 137 e ss.

⁶⁷ Più avanti l'autore dichiarerà però di essersi ispirato anche ai lavori (lessicografici e non) dei francesi Girard, Roubaud e all'Enciclopedia.

⁶⁸ Mortara Garavelli (1976).

nella classificazione degli elementi linguistici⁶⁹; o come la sua dichiarazione di aver compreso, lavorando a un trattato grammaticale, l'importanza di chiarire i «veri e originari valori»⁷⁰ dei «vocaboli affini», perché le parole si possono considerare secondo le prospettive della loro origine, del loro *valore* appunto, della loro conformazione e del loro *uso*⁷¹.

Il Compagnoni e il Mastrofini sono troppo noti perché si debba qui fare più che accennare ai loro repertori (le opere per le quali d'altronde sono ricordati dal F. e dalle quali egli potrà avere attinto i giudizi espressi in merito ad alcune forme verbali elencate nelle tavole di flessione): la *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti* (Compagnoni [1817]) e la *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani coniugati* (Mastrofini [1814]).

Il Silveira, infine, legitimista portoghese, esule, accolto da Francesco IV d'Este «dopo diciassette anni e più di emigrazione» (Silveira [1852]), è l'autore di un *Nuovo trattato della conjugazione dei verbi italiani* (Silveira [1846]) e si muove nel medesimo ambiente dell'accademia baraldiana; non casualmente la sua opera è descritta dal Veratti insieme ai *Primi elementi* del F. entro la sezione bibliografica del IV tomo della serie terza delle *Memorie*⁷²: il Silveira esempla la sua analisi, come parte di una progettata grammatica italiana per portoghesi, interamente su quella delle LL, assumendo anche la terminologia del F.; in cambio, è possibile che dal Silveira il F. abbia tratto le tavole di flessione dei verbi irregolari delle tre classi e gli indici dei verbi irregolari che si leggono nella lunga *Parte Quinta*⁷³ della seconda edizione del suo manuale.

4.2. La struttura del testo

Come già i *Primi elementi*, anche la *Grammatica* si articola in dieci sezioni («parti»), corrispondenti al numero delle classi lessicali e, in maniera analoga a molte altre grammatiche di taglio scolastico, dedica uno spazio modesto (si leggono alcuni accenni alla distribuzione degli elementi della frase nei capitoli dedicati alle categorie lessicali, come si vedrà) alla sintassi⁷⁴, per lo più nell'ottica del *régime*. Dieci infatti sono per il F. le *partes orationis*⁷⁵, determinate secondo parametri logici e funzionali; si tratta – lo si è

⁶⁹ Nella conclusione della *Teorica de' Sinonimi* (1825: Mortara Garavelli [1976]: 206, n. 7).

⁷⁰ Il corsivo è nostro.

⁷¹ Nella *Premessa* della *Teoria de' Sinonimi* (Mortara Garavelli [1976]: 209, n. 15): si tratta di un'impostazione dalla quale il F. deriverà, come si è visto, la definizione stessa di grammatica.

⁷² Alle pp. 171 e ss.

⁷³ In realtà *quinta* secondo l'ordine dell'indice finale; *quarta* nel corpo del testo per un errore di numerazione.

⁷⁴ Non sono presenti nel manuale neppure riferimenti, invece pressoché immancabili nei testi per la scuola, all'ortografia e all'ortoezia; il curatore avverte però di avere ritenuto di poterli omettere perché già presenti in buon dettaglio nei *Primi elementi* (Fabriani [1845]), e di averlo preferito perché dell'una e dell'altra (considerate insieme, come di norma nelle grammatiche dell'Ottocento) «ha il sordo-muto uno studio tutto particolare nella scuola che gli si fa di articolazione».

⁷⁵ A partire da Donato e Prisciano, come è noto, il numero delle classi lessicali ha teso ad assestarsi tra sette e nove, ma la grammaticografia ha mostrato la possibilità di ulteriori escursioni sia verso il basso sia verso l'alto. Nell'ambito dell'italiano, ad esempio, l'Alberti indica in sette il numero delle parti del discorso, non contando l'articolo né distinguendo l'aggettivo dal nome; quattro ne distingue il Fortunio, che dice però di prendere in considerazione solo le più importanti; sette il Trissino, includendo nel novero il participio; nove il Giambullari, tra le quali articolo e participio; sette, le più tradizionali, anche il Mambelli (Cinonio); otto il Corticelli, che pure ha il participio; otto anche il Soave, le stesse del Corticelli, e il Moise; nove ne elenca il Fornaciari, ma la sua grammatica è posteriore a quella del F. Fuori dal coro, alla metà del Seicento, sta il Buonmattei, con dodici classi, che includono il *segnacaso* (con la difficile distinzione tra

accennato – di *denotanti, qualificanti, determinanti, personificanti, attribuenti, rapportanti, situanti, modificanti, congiungenti ed esclamanti*; delle situanti, tra l'altro, il F. rivendica con orgoglio la scoperta già in un articolo delle *Memorie*⁷⁶. Ciascuna delle *parti* è suddivisa in *articoli*, titolati e variamente ripartiti in paragrafi e sottoparagrafi (distinti per tipologia in *regole e avvertenze*, secondo un uso di cui si osserva la continuità dal Fortunio al Puoti e oltre) ed è di norma preceduta da una sezione di inquadramento generale in cui si descrivono le caratteristiche della classe in analisi, se ne indica la funzione logica e si rende ragione del nome che le è stato assegnato, per lo più su base etimologica, come si è già osservato.

Un breve capitolo di introduzione all'intero volume offre le informazioni fondamentali che si trovano in pressoché tutte le grammatiche, specie se scolastiche, dell'italiano: indica quale siano natura e *officio* della grammatica, definisce il concetto di parola (in questo caso in un quadro pienamente razionalista e portorealista: «voce articolata rappresentante un'idea della [...] mente»)⁷⁷, descrive la struttura dell'alfabeto (il F. opta per un inventario di 22 lettere, conservando <j> e appoggiandosi alle riflessioni del Trissino, del Manni e del «nostro professor Brignoli»)⁷⁸, spiega su quali criteri si appoggi la distinzione tra vocali e consonanti, definisce il concetto di sillaba e fornisce l'elenco delle parti del discorso⁷⁹.

In coda al volume è presente una lunga appendice intitolata alla *Coniugazione de' principali verbi regolari ed irregolari per intere proposizioni* che dovrebbe facilitare l'apprendimento della flessione e, al contempo, consolidare il lessico di base e stimolare l'acquisto di alcune collocazioni ricorrenti; naturalmente sono sempre presenti implicazioni educative⁸⁰.

La descrizione delle categorie lessicali non sfugge alle consuete, minute ripartizioni degli elementi di ciascuna classe, per lo più, ancora una volta, sulla base di criteri logico-funzionali; nel caso delle denotanti, ad esempio, il F. precisa:

Le parole denotanti si dividono ancora in denotanti reali, astratte, caratteristiche, e collettive. Le denotanti *reali* denotano oggetto realmente esistente; come: *corpo, anima*⁸¹. Le denotanti *astratte* denotano un oggetto

quest'ultimo e la preposizione), il participio, il gerundio e il *ripieno* (vanno sotto questa etichetta gli elementi utilizzabili come espletivi) e, nell'Ottocento, il Puoti, che ne ha dieci, con il participio e il ripieno.

⁷⁶ Si tratta di quello intitolato *Sopra una nuova parte del discorso, finora non distinta per li Grammatici*, nella Serie terza, numero I (1845), fascicolo 1, alle pp. 139-145 (il testo si può leggere anche in Rete, all'indirizzo <https://books.google.it/books?id=E0UEAAAQAAJ>).

⁷⁷ Nella *Grammaire* (1676): «l'on peut definir les mots, des sons distincts & articulez dont les hommes ont fait des signes pour signifier leurs pensées» (24).

⁷⁸ Giovanni de' Brignoli partecipa con il Parenti alle sedute della Reale Accademia di Scienze, Lettere e Arti di Modena. Dei suoi interessi linguistici, ortografici nella fattispecie, restano tracce nella *Voce della verità*, in specie nel *Supplemento* al numero 1407, in cui sono pubblicati i sunti degli interventi tenuti negli anni 1835-36 e seguenti. Nel 1840, in particolare, il «sig. Prof. Marc'Antonio Parenti» partecipa ai convenuti una *Lettura intorno alla Toscana pronunzia, e al modo di renderla comune a tutta Italia e alle altre Nazioni* in cui il de' Brignoli ricorda la necessità di un vocabolario in cui sia adottata «un ortografia (sic) particolare, consistente in tanti segni rappresentativi quanti sono i suoni di una nostra lingua, senza di che non si potrà mai esattamente esprimere la retta pronunzia di tutte le voci», perché «le lettere non bastano ad esprimere i suoni cui rappresentano, se non odasi la viva voce del Maestro».

⁷⁹ Capitoli analoghi si leggono anche nella *Grammaire* (1676), che alle *lettres* e ai *caracteres de l'écriture*, alle vocali, alle consonanti, alle sillabe dedica la *Première partie*.

⁸⁰ Molti tra gli esempi, non sorprendentemente, privilegiano tematiche religiose ed etiche, le meglio rappresentate anche nei manuali di altri sacerdoti (come l'Assarotti, su cui ancora: Dovetto (2010); in merito al lessico, comunque, anche *infra*).

⁸¹ In nota: «Altre di queste, come si vede dagli esempj, denotano oggetti sensibili come *albero, pomo, sole* ec. Altre denotano oggetti intelligibili: come *Dio, angelo, anima* ec.».

immaginato⁸² dalla nostra mente; come: *bellezza, ignoranza, giustizia*. Le denotanti *caratteristiche* denotano titolo, ufficio, parentela; come: *Papa, Re, maestro, padre, zia*. Le denotanti collettive denotano una moltitudine di individui della medesima specie; come: *esercito, popolo, greggia*⁸³.

Gli *Articoli* contenuti in ogni *Parte* hanno fine variamente descrittivo, per lo più con un *focus* morfologico (nel caso della denotante, per esempio, ci si occupa del genere e della flessione che lo segnala e si analizzano i casi particolari dei nomi di genere *promiscuo* [*il topo*, che denota «il maschio e la femmina»] e di genere *comune* [*l'aere*, che *serve sia* «in genere mascolino», sia «femminino»]); elementi aggiuntivi della descrizione, fatti normativi, questione stilistiche appaiono invece nelle *avvertenze*, nelle quali si trattano anche le eccezioni e si forniscono ragguagli pratici (ad esempio, per ciò che riguarda le denotanti, il fatto che i nomi di albero sono in generale maschili e quelli di frutto femminili, o quello che la mozione di genere è talora affidata alla morfologia suffissale, come nel caso di *profeta ~ profetessa* e *reggitore ~ reggitrice*).

Nel complesso, la struttura finemente modulare del testo, l'attenzione alla partizione della materia, la sua accurata organizzazione gerarchica, la cura impiegata nella scelta di una titolazione informativa, nonostante qualche esuberanza notomistica, rendono la grammatica un testo ben costruito e utile, nel quadro teorico che lo caratterizza; la sua estensione e qualche scabrezza descrittiva, però, lo consigliano in primo luogo, come del resto prevedono gli autori, per la formazione degli insegnanti, raccomandando per la lettura diretta degli allievi, quando giunti a un livello di formazione che lo consenta, piuttosto i *Primi elementi*.

4.3. *Alcune questioni linguistiche*

La lettura della *Grammatica* offre lo spunto a numerose riflessioni relative all'assetto della teoria, ai fatti che considera e alla dimensione normativa in cui si inserisce. Tuttavia, una sua valutazione di dettaglio non può compiersi che insieme a quella altrettanto circostanziata delle LL, testo molto più ampio e più ricco di asperità. Per questa ragione, nei paragrafi che seguono si prenderanno in considerazione solo pochi temi che paiono di merito particolare, rinviando ad altra sede un'analisi più approfondita.

4.3.1. *La natura e la funzione della grammatica, l'insegnamento ai sordomuti e il magazzino della lingua*

La grammatica è definita dal Fabriani, come si è anticipato, «scienza ed arte che insegna il valore e l'uso delle parole»: *scienza*, *in primis*, perché nella sua *facies* epistemologica la grammatica dovrebbe appoggiarsi «alla più severa logica»; *arte*, poi, perché nel suo versante più applicativo (didattico) essa prevede la descrizione accurata dei fenomeni “superficiali”, indicazioni prescrittive⁸⁴ e l'acquisto di un metodo che

⁸² In nota, secondo la precisione un po' puntigliosa del curatore, ma nello spirito del F. e della trattatistica cui egli faceva riferimento: «Più esattamente “formato dalla nostra mente per astrazione”. Perocché oggetti immaginati sarebbero p. e. un monte d'oro, il Cerbero, la Sfinge, ecc. che non sono punto idee astratte».

⁸³ Fabriani (1875: 2).

⁸⁴ È dunque una grammatica *positiva*, oltre che *regularis* (Simone [1969]: XIV).

«cerchi in prima la facilità, e s'abbracci poi continuamente ai pratici esercizi» (LL, 16), specie in considerazione dello stato dei discenti del F.

La scelta definitoria cerca di recuperare i due aspetti di una riflessione che, maturata nel Settecento e nel primo Ottocento, evidenziava tanto l'aspetto tecnico (moltissime grammatiche del latino e del greco o delle lingue moderne hanno nel titolo la parola *arte* o altri termini che rinviano a prassi funzionali)⁸⁵, riconoscendo che la lingua si apprende, come le tecniche, «par l'exercice, et non par le raisonnement»⁸⁶; quanto quello teoretico, filosofico (molti sono i trattati che fanno riferimento, sin dal titolo, ai concetti di *principio* o di *riflessione* o che includono l'aggettivo *filosofico*)⁸⁷. Una glottodidattica scientificamente fondata, d'altronde, non può che insegnare il *valore* (che è chiaramente un concetto relazionale, per definire il quale è necessaria un'epistemologia) e l'*uso* (che risulta dall'analisi di un insieme di pratiche e che attraverso pratiche formali è insegnato) delle parole, secondo quanto avevano suggerito, significativamente, da una parte il Du Marsais (1729) e dall'altra il Pluche (1751); secondo il primo, «la grammaire traite des mots et de leurs usages», ed è espressione del pensiero perché «des mots ne sont que les signes de nos idées et de nos jugemens. Nous pensons, et ensuite nous nous servons des mots pour exprimer nos pensées»⁸⁸. Secondo il Pluche, invece, il secondo livello di formazione linguistica, che segue quello dell'apprendimento naturale, richiede che il maestro abitui il discente a considerare «des différens usages & assemblages des mêmes mots, leurs significations, & leurs valeurs différentes selon la façon de les mettre en œuvre»⁸⁹ da parte dei parlanti.

In effetti, secondo il F., una tra le principali funzioni della grammatica è quella di mettere ordine nel grande *magazzino* della lingua attraverso l'indagine razionale e la ridefinizione terminologica. La fatica del *rangement* logico e del rinnovamento nomenclatorio avvantaggerebbe soprattutto i non udenti, perché una teoria debole e una terminologia approssimativa, se non hanno troppa importanza per chi apprende «praticamente il linguaggio», «quasi col meccanismo della memoria», ne hanno per l'infelice sordomuto...

cui non può esser maestra la nostra continua esperienza nell'udirli dagli altri ripetere le parole e le frasi del discorso, ma necessario a lui torna con una vigile riflessione di mente per ogni idea ch'ei voglia esprimere, giudicare quali abbia parole a scegliere, e secondo quali leggi costruirle e modificarle⁹⁰.

Quella del *magazzino* è una descrizione icastica che indica una lingua viva su cui agiscono più fattori entropici (il contatto con altri idiomi, i capricci dell'uso, la ricaduta di scelte eccentriche ma stilisticamente fortunate destinate a farsi modello) ed è una descrizione interessante, soprattutto se si pensa che proviene da un grammaticografo razionalista:

⁸⁵ Si pensi ai testi dello Chantreau (1781: *Arte de hablar bien francés*), del de Lévizac (1801: *L'art del parler et d'écrire*), del Pluche (1751: *La mécanique des langues*), tutti citati in Caravolas (2001).

⁸⁶ Così Claude François Lizard de Radonvilliers (in Id. 1768), già gesuita, uno dei precettori della casa reale.

⁸⁷ Come quelli del Du Marsais (1722: *Exposition d'une Méthode raisonnée*; 1729: *Les véritables principes de la grammaire*), del Restaut (1730: *Principes généraux et raisonnés*), e del Webster (1807: *A Philosophical and Practical Grammar*).

⁸⁸ P. XIII, nella *Préface*.

⁸⁹ P. 158.

⁹⁰ *Ibid.*

Questa dolorosa differenza [*vid.* tra l'udente e il sordomuto nella conoscenza e nell'uso della lingua] si potrebbe render anche più sensibile immaginando un archivio contenente a dovizia ogni sorta di carte, pergamene, istrumenti e diplomi antichi e moderni riposti alla confusa. I vecchi custodi ammaestrati dalla lunga esperienza sanno all'opportunità dove rinvenire questo o quel documento, che l'uso altre volte loro indicò. Un forestiere al contrario che abbisognasse trarne cognizioni, confuso e povero resterebbe in mezzo a tanto tesoro. E se pure alcun ordine distinguesse le diverse classi di scritture, ma l'indicazione o fosse vaga, o mal rispondesse alla classe, troppo difettoso ancora sarebbe il presidio da tal ordine derivante⁹¹.

L'immagine però non è del tutto unica, ma ha qualche riscontro in altre simili, a volte elaborate in ambienti teoricamente affini a quello del F., anche se non necessariamente in un quadro epistemologico del tutto sovrapponibile: il D'Alembert, per esempio, descrivendo la forma primaria delle lingue semplici, nel *Discours préliminaire de l'Encyclopédie*, collega la *bizarria* dei sistemi linguistici fatti *collection [...] de signes de toute espèce* al livello di maturazione di arti e scienze, e il raffronto sembra suggerire che al silenzio della ragione nelle lingue bambine (e nelle menti e nelle culture che le esprimono) corrisponda il suo torpore nelle lingue ormai cariche d'anni, di incontri e d'esperienza:

Les langues, nées avec les sociétés, n'ont sans doute été d'abord qu'une *collection assez bizarre de signes de toute espèce*, et les corps naturels qui tombent sous nos sens, ont été en conséquence les premiers objets que l'on ait désignés par des noms. Mais autant qu'il est permis d'en juger, les langues dans cette première formation destinée à l'usage le plus pressant, ont dû être fort imparfaites, peu abondantes, et assujetties à bien peu de principes certains et les arts ou les sciences absolument nécessaires pouvaient avoir fait beaucoup de progrès, lorsque les règles de la diction et du style étaient encore à naître⁹².

Si tratta, comunque, nel suo rinvio da una parte al *substratum* logico e atemporale della lingua e dall'altra al *superstratum* degli istituti linguistici socializzati, di una descrizione pienamente congruente con la posizione di conciliazione teorico-pratica del F.⁹³.

4.3.2. *Casi, uffici e funzioni grammaticali*

Tra i fili della matassa dialettica di innovazione, razionalizzazione e conservazione della tradizione che il F. è impegnato a sbrogliare, rimane impigliata una questione che i grammaticografi non avevano ancora del tutto risolto: quella del caso. Come si sa, il concetto era stato lungamente mantenuto nella descrizione dell'italiano: in maniera residuale fino all'Ottocento⁹⁴ (nonostante già il Giambullari alla metà del Cinquecento avesse dichiarato recisamente l'inesistenza della flessione casuale, almeno per ciò che riguarda il nome), anche nei testi cui il F. si è riferito, sia pur criticamente, come fonti, e in particolare nella *Grammaire*, che non solo dedica al caso l'intero capitolo VI, affermando che si tratta di uno dei trovati delle lingue per esprimere i diversi rapporti

⁹¹ LL, pp. 20-21.

⁹² Si cita da Picavet [1894]: 42; il corsivo è nostro.

⁹³ Segnala l'interesse della metafora già Catricalà (1994).

⁹⁴ Skytte (1990).

che le parole hanno tra loro, ma che afferma esplicitamente che «il y a peu de Langues qui n'ayent quelques sortes de cas dans les pronoms» e che «sans cela on ne sçauroit bien entendre la liaison du discours, qui s'appelle *Construction*», di modo che prenderli in considerazione «il est presque necessaire pour apprendre quelque Langue que ce soit»⁹⁵. Il F., però, non pare esservi affezionato e lo abbandona. Anzi, dacché i casi morfologici non esistono più in molte lingue, tra cui l'italiana, propone di sostituire il nome di *caso* con quello di *officio* o *offizio*, poi impiegato nella grammatica, il cui corrispettivo formale, in italiano e altre lingue, è «la posizione del nome», eventualmente accompagnato dalle preposizioni. La scelta del termine *offizio* ne rileva meglio la natura logica e funzionale di segno delle “affezioni” cui è assoggettata la cosa effigiata dal nome nella rappresentazione proposizionale (oggi si potrebbe dire che il caso manifesta il ruolo tematico).

Naturalmente, «sostituita [...] la distinzione degli officj a quella de' casi», anche il mantenimento della terminologia tradizionale non ha ragione, come il F. afferma nelle LL:

quelle denominazioni [...] derivate da radici di sì lontana relazione colla idea significata [...] per poco non isfumano e svaniscono in un vago nome. E di metafora ancor troppo lontana oserei notare le denominazioni di caso retto e di casi obliqui: certo in pratica s'avrebbe a perdere fatica lunghissima per darne una ragione intelligibile al sordo-muto⁹⁶.

L'autore della *Grammatica* suggerisce quindi una nomenclatura sostitutiva, sempre nella solita ottica di trasparenza eziotimologica: a sostituire *caso nominativo*, propone la polilessicale *offizio reggente*, perché il nome in questo caso «regge qual re il discorso»; per il genitivo *offizio causante*, perché all'autore sembra di trovare nell'insieme delle funzioni espletate dai nomi in quel caso «una generale metafisica idea di causa»⁹⁷; *offizio ricevente* o *terminante* per il dativo, perché il caso *significa* «persona o cosa che riceve od è termine dell'idea»; *offizio paziente* per l'accusativo, «perché mostra persona o cosa passivamente affetta dall'azione del verbo»; *offizio chiamato* per il vocativo, «perché indica persona o cosa appellata»; *offizio comune, o indeterminato* per l'ablativo, «perché mostra l'oggetto in officio per se non determinato, ma determinabile secondo la virtù della proposizione che lo accompagna»⁹⁸.

Il mutamento nomenclatorio e prospettico si riscontra anche nelle definizioni di alcuni concetti che a quello di caso sono collegati e che ne riescono talora, almeno in superficie, semplificati: il soggetto, ad esempio, la cui definizione è proverbialmente fonte di confusione e di equilibrismi grammaticografici, è recisamente definito «denotante in officio reggente» e, di conseguenza, l'*officio reggente* è detto anche *officio soggettivo*⁹⁹.

La rianalisi della struttura dei casi in relazione all'italiano (e ad altre lingue simili) ha anche altri effetti secondari: nella declaratoria finale della *Lettera II*¹⁰⁰, infatti, il F. avanza un'interpretazione decisamente più radicale della struttura degli *uffici* e dei ruoli tematici, sempre nell'ottica della semplificazione funzionale che anima tutta l'analisi delle LL.:

⁹⁵ *Grammaire*. 37.

⁹⁶ LL: 23.

⁹⁷ LL: 23. L'autore esemplifica in modo vario (e in verità non sempre convincente) il tipo di rapporto causale che intravede sottostare ai vari usi del genitivo.

⁹⁸ I testi citati si trovano tutti nelle LL alle pp. 23-24, ma i concetti percolano poi nella *Grammatica*.

⁹⁹ Il F. non distingue esplicitamente tra ruolo tematico e funzione grammaticale, che appaiono anzi coincidenti, in un'ottica d'altronde ragionevole in un quadro logicizzante.

¹⁰⁰ LL: 24.

Se non che tale discernimento [vid., la distinzione tra gli *officj*] dovrebbe solo aver luogo, quando in realtà s'avesse nella lingua italiana a tenere una distinzione di officj rispondente ai casi della latina. Ma quando sarà dato a noi chiamare ad esame la natura delle preposizioni e de' segnacasi italiani, spero renderassi manifesto non altra distinzione di officj convenire ai nomi italiani che di officio *reggente* e di officio *paziente*¹⁰¹.

Di simili *reductiones*, importanti anche se non proprio *ad unum*, si contano altri esempi nella grammaticografia per utenti speciali, nella quale si sottolinea pressoché unanimemente¹⁰² come occorra, rifondando lo studio della lingua, semplificarne l'apparato descrittivo. Poco importa che nella *Grammatica*, il F. contraddica se stesso mentre scrive delle personificanti, sostenendo l'esistenza di un terzo ufficio, quello *terminante*...

che indica la persona nella quale termina l'azione; come se dico *Io ti dono un libro*. La personificante *io* indica la persona reggente il discorso; la denotante *un libro* indica la cosa paziente l'azione del dono; e la personificante *ti* indica la persona, nella quale termina il dono¹⁰³.

Né importa, parimenti, che nella stessa sezione del manuale, in un contesto che autorizzerebbe a pensare al fatto che un pronome fosse impiegato in officio *terminante*, il F. lo interpreti come in officio *paziente* con l'omissione della rapportante *a*:

Talvolta nell'uso del *lui* paziente fu ommessa da' poeti e sottintesa la rapportante *a*; come: *Per dar lui (a lui) esperienza piena* (D.). Ma è licenza da lasciare a' poeti, e solo dopo il verbo¹⁰⁴.

Del resto il ruolo di elemento "reggente" e attribuyente *officio* delle preposizioni è adombrato anche altrove nella *Grammatica*, ad esempio quando il F., fornendo alcune precisazioni in merito all'*officio paziente* o *oggettivo*, precisa: «La denotante italiana in officio paziente può soffrire non solo l'azione del verbo, ossia parola attribuyente, ma anche della rapportante e della situante, come negli esempj: *La pioggia cade dal cielo; il cielo sta sopra la terra*». La teoria, evidentemente, a questo proposito, aveva ancora bisogno di consolidarsi.

4.3.3. *Le Personificanti e gli aspetti prescrittivi della Grammatica*

La trattazione riservata alle *personificanti* presenta numerosi elementi di interesse sia a livello della teoria generale, sia in relazione alla struttura descrittiva e prescrittiva della *Grammatica*; se ne elenca qualcuno in ordine sparso.

Per quanto riguarda la *personificante generale di terza persona*, nelle due forme *egli* ed *ella*, il F. scrive che «rappresenta la persona, o la cosa della quale si parla» (rilevandone così il carattere prevalentemente testuale) «nominata prima o definita poi» (individuandone la

¹⁰¹ *Ibid.* Così, in maniera più semplice, anche nella grammatica.

¹⁰² Si può ancora una volta citare il caso del Tarra, che come il F. ritiene utile rettificare, per l'italiano, la descrizione delle categorie grammaticali, che gli paiono mal fondate (o fondate unicamente sulla tradizione della grammaticografia del latino) e quella del passivo.

¹⁰³ P. 48.

¹⁰⁴ P. 63.

funzione anaforica o cataforica). *Egli*, poi, è chiamata forma *reggente* del numero singolare: è quindi quella *propria* del soggetto.

Secondo il F., *egli* può anche essere usato...

vaghissimamente [...] a rappresentare, come in astratto, un soggetto che si mette in campo indeterminatamente per eccitare più l'attenzione dell'uditore e in appresso poi si definisce e dichiara. Onde la persona o cosa dichiarata può essere di qualsivoglia genere e numero [...]: *Egli era in questo castello una donna vedova*¹⁰⁵

... in accordo con gli usi espletivi normali nella prosa antica (e non solo); del fatto grammaticale è data una giustificazione, però, di tipo retorico, secondo uno slittamento o una commistione di piani imputabile alla struttura della teoria, non ancora in grado di giustificare altrimenti questi fenomeni, e comunque piuttosto diffusa, che è stata riconosciuta anche in altri grammaticografi razionalisti, tra i quali il Romani¹⁰⁶.

Tanto al singolare quanto al plurale sono indicate nel manuale tutte le forme normalmente elencate nella grammaticografia coeva, anche quelle marginali, evidentemente con l'intento di documentare esaustivamente gli usi letterari; così, insieme ad *egli* ed *ellino* si enumerano, rispettivamente, *elli*, *ei*, *e'*, *gli* ed *ello* e *egli*, *elli*, *ei*, con la precisazione che «de forme *Ei*, *E'*, *elli*, *ello*, *el*, *gli* non sono che un accorciamento dell'*egli* per motivo dell'armonia [...]», secondo la determinante retorica cui si è appena fatto cenno. Il F., tuttavia, non si limita a una nuda elencazione, ma segnala i tipi connotati: aggiunge ad esempio in nota che l'uso delle *forme accorciate* «si vorrà lasciare ai periti nella lingua, ed alla cauta imitazione degli esempj classici riportati ne' dizionari»; precisa che «de forme *ello*, *elli*, *el* come antiquate sono affatto da schifare»; indica che *i* è impiegato come forma di oggetto diretto plurale (*La sconoscente vita che i fe' sozzà*) solo presso i poeti. Anche per quanto riguarda le forme del femminile, mentre sostiene che le forme usate in *officio reggente* sono *ella* e *la*, il F. precisa che la seconda è usata più spesso *dagli antichi* e *nel discorso familiare* (*La faccia il parer suo*: Boccaccio) e che perciò, ancora una volta, il suo uso «si vorrà lasciare ai periti della lingua» (le medesime parole si usano per le forme plurali).

Nell'officio di paziente il F. indica la possibilità di utilizzare, sempre per la terza persona, al singolare sia *lo* sia *il* e al plurale sia *li* sia *gli*: anche in questo caso, dunque, il F. offre un esempio di trattamento tradizionale, dipendente ancora una volta dal fatto che i testi di riferimento sono scritti, prevalentemente antichi e soprattutto letterari; mancano, a differenza che nel caso dei pronomi soggetto, indicazioni sul differenziale stilistico dei costrutti. Il *côté* tradizionalista e l'ansia sistematizzante si esplicitano in seguito nei capoversi dedicati alla distribuzione degli allomorfi pronominali nei clitici doppi, in cui si registra pure una generalizzazione un po' forzosa: il F. mostra, insieme a quelli con la giacitura moderna, esempi di pronomi doppi nell'ordine accusativo-dativo; così, insieme a *cel dimostra*, si leggono nella grammatica *dilloci* e, al pl., *gli ti presterei* in stralci prelevati dal Boccaccio (esempi analoghi si forniscono per il femminile). L'uso degli allomorfi inoltre – e qui sta la generalizzazione – appare al F. regolato da un principio fonotattico, indubbiamente giustificato dal punto di vista etimologico e nel riferimento ai testi antichi¹⁰⁷, ma non più valido nei testi moderni¹⁰⁸; il ricorso a una determinante distributiva rende inutili indicazioni di tipo stilistico:

¹⁰⁵ Cita dal Boccaccio; altri ess. dal Petrarca e dal Passavanti.

¹⁰⁶ Mortara Garavelli (1976).

¹⁰⁷ Rohlfs (1966-69: § 455).

Nell'ufficio paziente l'azione del verbo le forme usate sono *il, lo* costrutte innanzi a vocale o consonante secondo la regola della determinante distintiva; come: *Figliuolo, prendi questo anello: il tuo padre il mi donò.* (B.) [...] *Quello che a me par di fare, con poche parole ve lo intendo dimostrare.* (Cr.) *Qual è la cagione della tua pallidezza? dilloci.* (B.) [...] *Cavando il terren, lo smova, l'apra e sottosopra il volga.* (Cr.)¹⁰⁹.

Una generalizzazione simile si ha nel caso della forma pronominale obliqua *ello*, sicuramente antiquata nella seconda metà dell'Ottocento (non la menziona neppure il Puoti e i grammatici che lo fanno ne segnalano per lo più la natura perentiva) che, sulla scorta di attestazioni della tradizione due-trecentesca¹¹⁰, è descritta come unico tipo obliquo retto da preposizione:

Ma nell'ufficio paziente l'azione delle rapportanti o situanti si usa la forma *ello*; come: *Fu condotto a Firenze prigioniero e con ello alcuni di sua corte.* (Cr.) *Alma, il tuo corpo è quello che t'ha giurata morte; guardati ben da ello* (Pass.)¹¹¹.

Più avanti nel testo, descrivendo altre personificanti di terza persona, il F. cita *lui* come quella che rappresenta una *persona ragionevole per natura o per figura di genere mascolino* e indica che si usa *in officio reggente, paziente e terminante*, in quest'ultimo caso insieme a *gli*: gli antichi, infatti, «usarono la forma *Lui* per rappresentare «persona reggente il discorso; come: *Quello che lui dice, a tutti è legge* (D.)» e ribadisce la sua affermazione anche altrove¹¹². Nonostante ciò, il sacerdote modenese finisce per sostenere che «per rispetto a tutti i grammatici moderni» essa dovrebbe essere impiegata come reggente unicamente dopo il verbo *essere* e dopo *come* e *quanto*¹¹³; le stesse indicazioni sono fornite per la forma femminile e per il plurale. Quello del F., dunque, è il medesimo atteggiamento assunto da gran parte della grammaticografia post-bembiana, a ragione o a torto: denegatorio, sia pur nel riconoscimento delle attestazioni nella tradizione.

Un atteggiamento simile il F. assume nel caso dell'altra forma dall'uso lungamente disputato, vale a dire *gli*. Indica, infatti, che «nell'ufficio terminante del numero plurale la forma propria è *gli*», esemplificando dal Villani e da Dante, ma precisa poi, ancora una volta, come il rispetto della *sentenza de' moderni grammatici* consigli di «aver ricorso alla

¹⁰⁸ Nel secondo Ottocento *il* come forma atona oggetto diretto del pronome di terza persona resiste soprattutto nel dominio poetico (Serriani [2001]) e nella lingua del melodramma, ma qui senza esorbitanze (Bonomi e Buroni [2010] e [2017], in cui lo documentano i testi commentati) o, più in generale, nelle scritture di tono aulico; è vero però che la forma era caratterizzata da spendibilità più ampia nella prima metà del secolo (il Puoti [1847] dà le varianti come stilisticamente indifferenti, ma annota, più elasticamente del F. che «Avanti ai verbi cominciati per consonanti, eccetto l'*s* impura, si adopera tanto *il* quanto *lo*»).

¹⁰⁹ Pp. 50-51.

¹¹⁰ Nella quale la variante non era frequentissima (Bostrom [1972]) e in cui, pur appearing, in effetti, spesso dopo una preposizione, era usata normalmente anche nella funzione di soggetto (bastino gli stralci commentati da Ambrosini nell'ED, s.v. *Egli*), come è peraltro segnalato anche dai grammaticografi che la citano, a partire dal Fortunio (il quale nelle *Regole* indica espressamente che *ello* si usa *in tutti i casi*); anche il Corticelli (1754) – che si è già detto essere criticato dal F., ma che non poteva non essere per lui autore di riferimento – spiega: «Gli antichi in vece d'*egli* usavano *elli*, ed *ello*, e nel plurale *elli*, ed *ellino*, e nel retto, e talvolta negli obliqui»; la segnala d'altronde come forma usata «nel primo caso» *dagli antichi* anche il Bembo (Dionisotti [1966], III.16 e anche Bertolo, Corsi e Pulsoni [2018]; ma già nella *princeps*: Vela [2001], *ibid.*).

¹¹¹ Pp. 50-51.

¹¹² Ad esempio a p. 135, descrivendo la *costruzione de' verbi* e adducendo esempi boccacciani, danteschi e petrarcheschi.

¹¹³ Pp. 62 e ss.

frase *a loro*, o semplicemente *loro*¹¹⁴. *Gli* è forma dell'*officio terminante* anche per il femminile, in questo caso però senza precisazioni, con una torsione antitradizionale difficile da giustificare.

4.3.4. *Qualche nota sulla flessione del verbo*

Se si prescinde dal mutamento della terminologia, il trattamento della flessione verbale non presenta grandi novità nella grammatica del F.; ciononostante, qualche elemento sembra degno di segnalazione.

Intanto, il verbo è detto parola *attribuente* perché «attribuisce [...] un'azione od una qualità» a un soggetto¹¹⁵; se attribuisce azione è detto *attivo* (si tratta dei verbi transitivi); se attribuisce qualità è detto *qualitativo* (e qualitativo è il solo verbo *essere*)¹¹⁶. I verbi si flettono rappresentando sei modi: *Asseverativo*, *Imperativo*, *Desiderativo od opinativo*, *Suppositivo e condizionante*, *Suppositivo e condizionato*, *Astratto e Partecipiale*, che non corrispondono pienamente con quelli della tradizione: se l'*asseverativo* coincide con l'indicativo e l'*imperativo* con il modo omonimo, il *desiderativo od opinativo* include solo il presente e il passato del congiuntivo; il *suppositivo e condizionante* solo il congiuntivo imperfetto e il trapassato; il *suppositivo e condizionato* il condizionale semplice e composto; l'*astratto e partecipiale* l'infinito semplice e composto, il gerundio, semplice e composto e il participio presente e passato (infinito e gerundio *denotanti*, i participi *qualificanti* verbali). I tempi sono quattro: *presente*, *passato*, *passato contemporaneo* e *futuro*, e ciascuno di loro può esprimersi come *in atto* o *in effetto* (così, ad esempio, il passato in atto è il passato remoto; il passato in effetto il trapassato remoto; il presente in atto il presente; il presente in effetto il passato prossimo), di modo che nella flessione sono introdotte, sempre su base logica, alcune considerazioni aspettuali.

Il quadro tracciato dal F. è, dunque, tutto sommato tradizionale; l'aver suddiviso, tuttavia, i verbi nelle classi fondamentali dei *primitivi o ausiliari* e dei verbi *attivi o attribuenti azione e qualitativi* o *attribuenti qualità* non è operazione priva di effetti collaterali: «i verbi primitivi o ausiliarj [...] *avere* ed *essere*»¹¹⁷ servono infatti, rispettivamente, «alla formazione dei verbi *attivi*» – transitivi, come si è scritto e come il F. spiega a p. 72¹¹⁸ – e «alla formazione de' verbi *qualitativi*» –¹¹⁹ sia attivi, sia passivi (*infra*). Ne risulta che ad essere *attivi* o *qualitativi* non sono i singoli lessemi verbali, ma le loro forme: sono così da

¹¹⁴ P. 64.

¹¹⁵ P. 72.

¹¹⁶ Uno statuto speciale è riconosciuto al verbo *essere* anche nelle trattazioni improntate al razionalismo, per le quali, talora, è l'unico vero verbo, soggiacendo ad ogni altro (così *amare* sarebbe da interpretare come *essere amante*); la *Grammaire* lo indica come elemento essenziale del giudizio, una delle tre operazioni fondamentali dello spirito, e della proposizione che lo manifesta linguisticamente: «Le jugement que nous faisons des choses, comme quand je dis; *la terre est ronde*, s'appelle PROPOSITION; & ainsi toute proposition enferme necessairement deux termes: l'un appellé *sjet*, qui est ce dont on affirme, comme *terre*; & l'autre appellé *attribut*, qui est ce qu'on affirme, comme *ronde*. & de plus la liaison entre ces deux termes, *est*» (25). Si vedrà però che il sistema del F. è in parte diverso.

¹¹⁷ P. 73.

¹¹⁸ «Il verbo attribuente azione (ossia il verbo *attivo*) attribuisce ad un soggetto un'azione che parte dal soggetto medesimo e termina in un oggetto; come: *Il sole riscalda la terra. Io guardo te*. Il verbo attivo riceve avanti a sè una denotante o personificante in officio reggente: e riceve dopo sè una denotante o personificante in officio paziente»; si notino anche le indicazioni sintattiche, di *regime*.

¹¹⁹ «Il verbo attribuente qualità (ossia il verbo *qualitativo*) attribuisce ad un soggetto una qualità che tiene o prende residenza nel soggetto medesimo; come: *Il sole è luminoso: tu sei toccato*. Il verbo qualitativo riceve avanti sè una denotante o personificante in officio reggente, e dopo sè una qualificante accordata in genere e numero col soggetto reggente».

considerare verbi qualitativi quelli inclusi nelle frasi *il sole è luminoso* e *tu sei toccato*; mentre sarebbe verbo attivo il medesimo *toccare* in *tu hai toccato*. Dalle definizioni del F. risulta anche – e si tratta di un'altra delle semplificazioni contenute nella *Grammatica* – che mentre non vi sono difficoltà di classificazione per *mangio* e *ho mangiato*, entrambi verbi attivi, e per *sono mangiato*, verbo qualitativo, ne rimangono per gli intransitivi, quando abbiano l'ausiliare *avere* (*ho dormito*, ad esempio, non può rientrare nella classe degli attivi perché non «riceve dopo sé una denotante o personificante in officio paziente»); nel caso dei verbi intransitivi che hanno l'ausiliare *essere*, invece, il trattamento del F. sembra anticipare alcune considerazioni recenti sui verbi inaccusativi, dei quali sono state sottolineate le similitudini con i verbi passivi. La segnalazione della diatesi, in ogni caso, è rivoluzionata, ridotta com'è a un costrutto formale che contiene un verbo qualitativo e una qualificante (una *qualificante participiale* nel *tempo indefinito in effetto*, vale a dire il nostro participio passato, che in effetti il F. chiama *qualificante passiva*). Anche il F., dunque, come il Tarra (si veda soprattutto Tarra [1877]), con il quale si registrano, come si è già sottolineato, numerose tangenze, ritiene che in italiano la diatesi passiva si esprima solo *come rapporto* e che non abbia alcuna *particolare coniugazione* da rappresentare nelle tavole flessive.

4.3.5. *Appunti lessicali*

La grammatica si chiude con un'appendice dedicata alla *coniugazione de' principali verbi regolari ed irregolari per intere proposizioni* che appare interessante, come si suggeriva, non solo per le scelte flessive, che confermano il conservatorismo tradizionalistico del F. e sulle quali non ci si soffermerà, ma anche per alcuni aspetti del lessico. Incorporare la flessione entro serie di frasi inventate dall'autore presenta vantaggi molteplici in ottica formativa: consente di evitare la noia e l'improduttività di lunghi elenchi di forme isolate e astratte, difficili da ricordare; permette di provvedere attraverso l'istruzione grammaticale e linguistica alla più generale formazione religiosa, morale e umana del discente, così come del resto il F. aveva implicitamente previsto nel PC; e rende possibile introdurre, alla fine del percorso di formazione, nuovo lessico; proprio su questi due ultimi aspetti, per concludere, ci soffermeremo brevemente.

È evidente, intanto, che gli esempi impiegati nell'*Appendice* usando i verbi *amare, entrare, riposarsi, dare, fare, temere, potere, dovere, sapere, volere, parere, distribuire*, sono ordinati in sequenze tematiche, come già nel PC. La prima, ad esempio, ha per oggetto la religione (Io *amo* Dio Creatore del mondo; Tu *ami* Dio Conservatore del mondo; Egli *ama* Dio Provveditore del mondo ecc.) e costituisce una sorta di breve catechismo, in cui si introducono le virtù *teologali, soprannaturali e divine* e le virtù cardinali; si delineano le caratteristiche del buon cristiano (che deve possedere *memoria, intelligenza, provvidenza, docilità, circospezione*, compagne della *prudenza; pietà e osservanza*, figlie della *giustizia* ecc.) e, in subordine, del buon cittadino (dotato di *liberalità moderata, magnanimità, gentilezza, piacevolezza, virtù sociali e civili*).

Significativa appare nel testo anche l'attenzione alle strutture lessicali superiori, vale a dire alle polilessicali e alle collocazioni (con la flessione di *andare* si elencano per esempio *andare a bell'agio, a briglia sciolta, a diporto, a gruccia, al barlume, alla cerca, alla ventura, a spasso, a tastone, bel bello, a concordia, di trotto, in bando, in collera, in fumo*), e a qualche forma delle tecniche o delle scienze (flettendo *temere* si introducono *la folgore, il Vesuvio, il terremoto, i fuochi fatui, l'itterizia, l'infreddatura, la risipola, la tischezza*; coniugando *sapere* si citano *la grammatica, la rettorica, la logica, l'etica, la giurisprudenza, l'anatomia, la fisiologia, la patologia, l'igiene, la terapeutica* e si definiscono *la meccanica, l'idrodinamica, l'ottica, l'acustica, l'areologia*,

l'astronomia, la cronologia, la mineralogia e la zoologia; mostrando il paradigma di *distribuire* si menzionano il *globo terrestre* e *i globi celesti*; *le stelle fisse* e *quelle erranti*; *le costellazioni*, *le comete*, *i pianeti primari* e *secondari*; si nominano i continenti; si ricordano gli *esseri insensibili*, *inorganici*, *organici*, *animali* e *ragionevoli* e si contano tra i corpi minerali i *sali solubili* e *insolubili*, i *combustibili* e i *metalli*; si forniscono persino le basi della nomenclatura botanica ricordando le *piante annue* e *perenni*, le *medicinali*, *aromatiche*, *vinose* ed *esculenti*; e, sempre per quanto riguarda le piante, si ricordano le parti che costituiscono il tronco – *epidermide* o *pellicina*, *scorza*, *libro*, *legno*, *midolla* e *vasi* – e la struttura del fiore – *calice*, *semi*, *corolla*, *stamigne* e *pistilli* –; altro riguarda gli animali): una nomenclatura fondamentale in formato testuale, se si vuole, che non si limita all'ABC di scuola, ma che mira alle esigenze *enciclopediche* e comunicative che devono essere acquisite «da un parlante della coltura comune»¹²⁰.

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Maturata nel quadro delle esperienze educative del F., la sua *Grammatica* si sviluppa in un ambiente sensibile alle istanze di una glottodidattica complessa che, per superare i limiti delle trattazioni classiche (o convenzionali) a impianto eminentemente descrittivo e prescrittivo, giudicate inadatte all'insegnamento della lingua ai sordomuti, raccoglie – sulla scorta di una tradizione ben consolidata tra Sette- ed Ottocento – le sollecitazioni razionalistiche dei *grammairiens philosophes* e degli *idéologues* e, per loro tramite, dei *Messieurs* di Port-Royal, considerate in quel contesto innovative. Stampata in una prima versione, molto semplice e sintetica, nel 1845, fu rielaborata dall'autore e venne pubblicata in una seconda edizione postuma, rivista da un collaboratore, nel 1875. L'opera è un frutto tardivo del razionalismo grammaticografico, ma non è un lavoro puramente epigonale, specie per la particolare attenzione che presta alle esigenze didattiche “speciali” e alle loro ricadute teoriche, che impongono all'autore scelte per certi versi innovative, almeno in alcuni ambiti, come quello della nomenclatura.

Sono soprattutto le esigenze dell'insegnamento della lingua ai non udenti, che ha impegnato il F. sin dal 1822, ad acuire in lui la percezione dell'inadeguatezza delle grammatiche tradizionali, ricche di definizioni insoddisfacenti, di descrizioni minute di fenomeni che appaiono irrazionali, basate su presupposti non scientifici e caratterizzate da una nomenclatura consolidata ma opaca. L'insegnamento della lingua ai sordomuti, che non apprendono per immersione, e che, secondo il F., compiono ogni scelta linguistica faticosamente, giudicando *con una vigile riflessione di mente ogni parola* che usano, richiede invece che si elabori una teoria razionale, che sappia collegare esplicitamente l'uso della lingua alla struttura del pensiero, in modo da ridurre agli occhi dell'osservatore il margine di imprevedibilità del sistema, secondo le richieste di ogni epistemologia scientifica. Proprio in quest'ottica, la revisione grammaticografica include anche il rinnovamento del lessico tecnico di riferimento, che nel progetto del F. dovrebbe essere trasparentemente agganciato alle funzioni logiche riconosciute operanti nel linguaggio.

¹²⁰ Sono le parole che il F. impiega nel primo tra i programmi scolastici stesi negli anni Trenta (Sani, 1994: 280); osserva il Sani che «il piano di studio stabilito per l'Istituto modenese risultava essere assai più ampio e articolato di quello in vigore nelle *Scuole di Carità* delle Figlie di Gesù, le quali si limitavano ad impartire un'istruzione di carattere essenzialmente abecedario. Il tipo d'insegnamento fornito alle fanciulle sordomute appare, infatti, più simile a quello offerto negli educandati per la gioventù femminile di “civil condizione”».

Quello del F. non è però un sistema che miri in primo luogo all'eleganza formale: ha per obiettivo, piuttosto, l'applicabilità didattica e in esso confluiscono sia le suggestioni della riflessione razionalista, che offre un paradigma analitico immediatamente fruibile ai fini che gli interessano, sia quelle di una glottodidattica ancorata alla pratica e alle istanze dell'uso e sensibile ai bisogni di utenti speciali (e in ciò aperta alle riflessioni e alle sperimentazioni condotte specie in Francia e in Italia dal De l'Épée e dall'Assarotti): un sistema di compromesso, quindi, in cui si coniugano sia le metodiche naturali, sia quelle direttive e orientate grammaticalmente. Della mediazione si hanno prove nella stessa produzione fabriana, che si articola in scritti a forte vocazione speculativa, come le LL, e in altri dotati di carattere più esplicitamente applicativo, come la *Grammatica* e il PC, in effetti, con la sua attenzione al lessico di base e a qualche elemento delle scienze e delle tecniche, una *metodica* che si proponeva di fornire alle fanciulle sordomute una buona *cognizione* dell'italiano e tutti gli elementi di conoscenza necessari ad ogni parlante di *cultura comune*, naturalmente nel quadro di una formazione orientata in senso religioso.

Il manuale del F., sia pure nella prevedibilità di alcune proposte che si incardinano esplicitamente su un razionalismo risaputo, si presenta interessante per varie ragioni, tra le quali, ad esempio, l'acribia analitica con cui l'autore conduce il suo processo di disamina delle caratteristiche funzionali di un grande numero di elementi linguistici (lo si nota bene soprattutto nei capitoli dedicati alle rapportanti e alle situanti), non disdegnando talvolta di introdurre nella trattazione forzature regolarizzanti; lo sforzo reciso di razionalizzazione del sistema delle parti del discorso, che lo porta a riconsiderare le classificazioni tradizionali e a proporre una nuova distribuzione degli elementi e una nuova nomenclatura tecnica in ottica eziotimologica; l'attenzione prestata alla datità linguistica e alla natura almeno superficialmente disordinata ed entropica dei sistemi linguistici quali elementi di partenza per la costruzione della teoria, nel contesto di una esplicita diffidenza nei confronti delle rappresentazioni troppo astratte; la capacità di mediare tra i modelli opposti della metafisica razionalistica e della tecnica filologica e glottodidattica, in un quadro in cui fanno piuttosto aggio la consapevolezza delle esigenze dell'insegnamento differenziale e la coscienza della necessità che esso tenga in considerazione i bisogni culturali e comunicativi per nulla astratti delle sue allieve.

Il paradigma linguistico rimane, nonostante questo, tradizionalistico: i *citati* nella *Grammatica* non risalgono ad oltre la metà del Seicento (con il Cinonio e Galileo), con un varco aperto ad escursioni cronologicamente posteriori solo per il vocabolario dell'Accademia; la grammatica offre un panorama esaustivo della lingua letteraria, ma non mostra alcun indizio di apertura a forme dell'uso vivo e corrente, se non nel comparto lessicale (e quindi in un settore che non le compete in maniera diretta, anche se è naturalmente rilevante in una descrizione linguistica), sia pur non manifestando nella sostanza inclinazioni puristiche o passatiste, presenti invece in alcuni tra i letterati che con il F. collaboravano alle *Memorie di Religione, di Morale e di Letteratura*. Ciò si spiega bene: il religioso modenese, infatti, si era formato ed aveva operato in un ambiente politicamente e culturalmente conservatore e gli stessi modelli razionalistici ai quali si ispira appaiono per lo più ancorati, quando mostrano interesse per la didattica, a quadri di tipo classicistico, che convalidano l'archetipo quintiliano della *consuetudo loquendi magistra* e del *consensus eruditorum*¹²¹.

¹²¹ Quintiliano, *Inst.* 1.6.3.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV. (1994), *Severino Fabiani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*. Convegno di studi (Modena, 16-17 ottobre 1992), Istituto «Figlie della Provvidenza» - Accademia Nazionale di Scienze, Lettere e Arti, Modena.
- Abbati L. (1836), *Grammatica italiana ragionata e compendiata da Luigi Abbati*, Puccinelli, Roma.
- Antonini A. (1742), *Grammaire italienne pratique et raisonnée*, Prault fils, Paris.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Utet Università, Torino.
- Barbieri A. (2004), "Dati e date di Severino Fabiani", in AA.VV. (1994), pp. 175-81.
- Barsi M., Rizzardi C. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Bedoni G. (1958), *Don Severino Fabiani. L'apostolo delle sordomute*, Istituto professionale E.N.S., Padova.
- Berti M. (1677), *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana o vero la lingua italiana per mezzo della francese che contiene con un nuovo metodo la teorica, e la pratica generale delle due medesime lingue [...]*, alla Condotta, Firenze.
- Bertini N. (1814), *Principj di grammatica generale ragionata con l'applicazione alla lingua italiana*, Vestri, Prato.
- Bertolo F. M., Cursi M. e Pulsoni C. (2018), *Bembo ritrovato. Il postillato autografo delle Prose*, Viella, Roma.
- Bianchini Braglia E. (2016), "Dalla Voce della Verità al Difensore. Il gruppo di intellettuali cattolici che fece del Ducato Estense "la roccaforte del legittimismo"", in *Il magnanimo vecchio e il giovane favoloso. Monaldo e Giacomo Leopardi nelle terre del Ducato, Quaderni del Ducato*, 10, pp. 31-59.
- Bonomi I., Buroni E. (2011), *Il magnifico parassita. Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonomi I., Buroni E. (2017), *La lingua dell'opera lirica*, il Mulino, Bologna.
- Borgogno G. (1830 ca.), *Grammatica italiana ragionata: proposta alle scuole ginnasiali, tecniche e magistrali del Regno*, Paravia, Roma [etc.].
- Borello E. (2014), *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pacini, Pisa.
- Borrelli A. (s.d. [ma: 2008?]), *Servo di Dio Camillo Cesare Bresciani, Riformatore Camilliani*: <http://www.santiebeati.it/Detailled/91395.html>.
- Bostrom I. (1972), *La morfosintassi dei pronomi personali soggetti della terza persona in italiano e in fiorentino. Contributo allo studio storico dei rapporti fra l'italiano standard e la varietà fiorentina*, Almqvist & Wiksell, Stockolm.
- Bouard B. (2009), "La syntaxe dans la grammaire générale au milieu du 19ème siècle: structure de la proposition et transitivité", in *Language and History*, pp. 3-25: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01117660/document>.
- Bresciani C. (1828), *Elogio storico del p. Antonio Cesari, D. O. di Verona*, Libanti, Verona.
- Buffier C. (1709), *Grammaire française sur un plan nouveau, pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*, Nicolas le Clerc, Michel Brunet, Lecont et MontalantParis: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50481x>.
- Caleffi G. (1838), *Grammatica ragionata della lingua italiana. Compilata sulle migliori grammatiche per uso della gioventù*, a spese dell'editore, Firenze.
- Caravolas J. A. (2000), *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: précis et anthologie thématique*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal: <https://books.openedition.org/pum/17553?format=toc>.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1880 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.

- Catricalà M. (1994), “«Immaginando un archivio»: tra logica e grammatica con Severino Fabriani”, in AA. VV. (2004), pp. 349-59.
- Cauro A. (1867), *Corso completo di grammatica ragionata e pratica della lingua italiana corredato di copiosi esercizi ad uso delle scuole magistrali, tecniche*, Paravia, Livorno-Firenze.
- Cella R. (2018), *Grammatica per la scuola*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, 4 voll., Carocci, Roma, vol. IV. *Grammatiche*, pp. 97-168.
- Chantreau P. N. (1781), *Arte de hablar bien frances, ó gramatica completa*, De Sancha, Madrid [la quinta edizione, Madrid, De Sancha, 1809 è anche in linea, all'indirizzo: <https://archive.org/details/artedehablarbie00goog>].
- Chomsky N. (1966), *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*, Harper & Row, New York [III ed., Cambridge University Press, 2009].
- Cicero S. (1885), *Manuale di grammatica italiana, teorico, pratico, ragionata, diviso in due volumi*, Tip. dell'Avanguardia, Cosenza.
- Colombo A. (1994), “«Considerando qual sublime ragion metafisica regoli ogni parte dell'umano linguaggio»: grammatica razionale e grammatica didattica”, in AA. VV. (1994), pp. 361-84.
- Comba E. (1875), *Breve corso razionale di grammatica italiana corredato di esercizi d'applicazione ad uso degli alunni delle scuole tecniche, normali e magistrali*, presso G. B. Petrini, Torino.
- Compagnoni G. (1817), *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti [...]*, Milano, Stella [l'ultima edizione in vita sembra essere la quarta, Milano, dalla Società Tipografica de' Classici Italiani, 1830].
- Corticelli S. (1754), *Regole ed osservazioni della lingua toscana*, Della Volpe, Bologna [I ed., ivi, 1745].
- Costantini G. (1993), *Fabriani, Severino*: http://www.treccani.it/enciclopedia/severino-fabriani_%28Dizionario-Biografico%29/.
- De Levizac J. (1801), *L'art de parler et d'écrire correctement la langue française, ou Grammaire philosophique et littéraire de cette langue [...]*, 2 tt., Paris, Rémond [la quarta edizione, «revue par A. Drevet, Sous - Directeur au Lycée Napoléon»: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50763t.image>].
- Del Medico S. (1842), *Saggio di grammatica generale applicata alla lingua italiana, ossia Grammatica ragionata della lingua italiana*, dalla reale tipografia Militare, Napoli.
- De Radonvilliers C. F. Lizarde (1768), *De la manière d'apprendre les langues*, Saillant, Paris: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96918425.texteImage>.
- De Villers F. D., *Lettre à Mademoiselle D. S. sur l'abus des grammaires dans l'étude du français, et sur la meilleure méthode d'apprendre cette langue*, Jean-Chrétien Dieterich, Göttingen.
- Di Bari Bruno F. (1889), *La grammatica razionale della Lingua italiana in 30 tavole sinottiche ad uso delle classi elementari superiori, del 1. anno di scuola tecnica, normale e Magistrale. Libro coordinato ai nuovi programmi governativi del 1888*, Tip. Del Commercio, Bari.
- DBE = *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a c. di G. Chiosso e R. Sani, 2 voll., Editrice Bibliografica, Milano: <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- DBI = *Dizionario Biografico degli Italiani*: http://www.treccani.it/biografico/elenco_voci/a.
- Dionisotti C. (a cura di) (1966), *PIETRO BEMBO, Prose e rime*, UTET, Torino.
- Donnino A. G., (1889), *L'arte di far parlare i sordomuti dalla nascita e l'abbate Tommaso Silvestri. Memoria*, Armanni, Roma.
- Dovetto F. M. (2010), “Funzione didattica e descrittiva delle grammatiche dell'italiano per sordi nel Settecento”, in *Quaderni del CIRSIL*, 9: <http://amsacta.unibo.it/2969/>.

- DuMarsais C. C. (1722), *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, Etienne Ganeau, Paris:
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108167d>.
- Du Marsais C. C. (1729), *Les véritables principes de la grammaire ou Nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*, Paris, Brocas [anche in linea, all'indirizzo: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k843410>; nel testo si cita però da Id., *Oeuvres*, tome premier, Pougin, Paris, 1797, pure in linea, all'indirizzo <https://books.google.it/books?id=C7tTAAAcAAJ>].
- ED = Bosco U. (direzione di), *Enciclopedia dantesca*, 6 voll., Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1970-78.
- Elia A. (1975), "I fondamenti scientifici della didattica linguistica in Europa tra Ottocento e Novecento", in *Teoria e storia degli studi linguistici*, Bulzoni, Roma, pp. 443-507.
- Fabriani S. (1834), *Vita di Monsignore Giuseppe Baraldi offerta in esempio all'ecclesiastica gioventù*, Eredi Soliani, Modena:
<https://books.google.it/books?id=okZfAAAAcAAJ>.
- Fabriani S. (1838), *Lettere logiche dell'abate Agostino Fabriani al professore M. A. Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordi-muti*, dalla Reale Tipografia Eredi Soliani, Modena.
- Fabriani S. (1845), *Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena secondo principi delle Lettere logiche*, Tipografia Cappelli, Modena.
- Fabriani S. (1849), *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena*, Tip. Cappelli, Modena.
- Fabriani S. (1857), *Lettere logiche dell'abate Agostino Fabriani al professore Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordi-muti. Seconda edizione colle ultime cure dell'autore e giunte di note e tavole sinottiche*, pei tipi della R. D. Camera, Modena.
- Fabriani S. (1875), *Grammatica della lingua italiana secondo i principj delle Lettere Logiche. Opera inedita dell'Abate Severino Fabriani*, Tip. Pontificia ed Arcivescovile dell'Immacolata Concezione, Modena.
- Fecia A. (1869), *Corso razionale di lingua, di grammatica e di composizione italiana proposto alle scuole magistrali e tecniche del Regno*, Paravia, Torino.
- Finzi G. (1885?), *Nuova grammatica razionale della lingua italiana, ad uso delle Scuole Secondarie*, Casanova, Torino.
- Fornara S. (a cura di) (2001), FRANCESCO SOAVE, *Grammatica ragionata della lingua italiana*, Libreria dell'Università, Pescara.
- Fornara S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Gigli M. (1818), *Lingua Filosofico-Universale pei dotti preceduta dalla Analisi del linguaggio*, Società tipografica de' Classici italiani, Milano.
- Goudar L. (1744), *Nuova grammatica italiana, e francese, di Lodovico Goudar [...]. Prima edizione esattamente corretta. Aggiuntovi in fine un Vocabolario domestico [...]*, Agnelli, Milano.
- Grammaire = Grammaire generale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler [...]. Nouvelle Edition reveuë & augmentée de nouveau*, Fricx, Bruxelles, 1676 [si tratta della terza edizione «base inalterata di tutte le edizioni successive»; la prima era uscita nel 1660 a Parigi; la seconda, ivi, nel 1664; nello stesso 1676 la grammatica era stata stampata anche a Parigi: Simone (1969), p. XLIX].
- Guasco M. (1994), "Il clero e la società modenese tra rivoluzione e restaurazione", in AA.VV. (1994), pp. 5-17.
- Gusberty D. (1866), *Grammatica ragionata della lingua italiana proposta alle scuole magistrali-normali, classiche e tecniche dal prof. di retorica Domenico Gusberty*, Artigianelli, Torino.

- Kolling H. (s.d. [ma: 2008?]), *Bresciani, Cesare (1783-1871)*: [https://www.pflege-wissenschaft.info/datenbanken/who-was-who-in-nursing/4425-BRESCIANI,-Cesare-\(1783-1871\)](https://www.pflege-wissenschaft.info/datenbanken/who-was-who-in-nursing/4425-BRESCIANI,-Cesare-(1783-1871)).
- Larsen-Freeman D., Anderso M. (2011), *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Leonelli A. (1981), *Il «Prete delle mute». Severino Fabriani, fondatore della Congregazione delle Figlie della Provvidenza per l'educazione delle sordomute*, TEIC, Modena.
- Lieber M. (1994), "Dall'Europa dei grammatici alla Modena di Severino Fabriani", in AA.VV. (1994), pp. 341-48.
- Lillo J. (2014), *Un corpus phraséologique bilingue (français-italien) d'Ancien Régime: le manuscrit de Louis Goudar*: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01197.pdf.
- Maragna S., Vasta R. (a cura di) (2015), *Il manuale dell'abate Silvestri. Le origini dell'educazione dei sordi in Italia*, Bordeaux, Roma.
- Marazzini C., Fornara S. (a cura di) (2004), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Marcacci M. (1940), *Documenti per la storia dell'educazione dei sordomuti. Osservazioni sull'origine e i progressi dell'arte di istruire i sordomuti dalla nascita*, Tipografia S. Giuseppe, Milano [i contributi erano già stati pubblicati sull'*Antologia Vieusseux*, nei volumi XII (1823), pp. 36-57; XVIII (1825), pp. 94-111; XXVI (1822), pp. 3-; XXVIII (1827), pp. 79-99; XXXIV (1829), pp. 1-23].
- Marri F. (1994), "Severino Fabriani prima della didattica: la filologia nella tradizione modenese", in AA.VV. (1994), pp. 385-94.
- Mastrofini M. (1814), *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani coniugati*, De Romanis, Roma, [II ed., Milano, Silvestri, 1830].
- Messeri A. (1896), *Grammatica razionale italiana ad uso delle Scuole Secondarie e Normali compilata secondo i metodi più recenti*, Paravia, Torino.
- Minerva N. (1996), *Manuels, maîtres, méthodes. Réperes pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, CLUEB, Bologna.
- Moise G. (1867), *Grammatica de la lingua italiana*, Grimaldo, Venezia.
- Moise G. (1878), *Grammatica della lingua italiana [...] dedicata ai giovani studiosi*, Tipografia del Vocabolario, Firenze.
- Mormile M. (1989), *L'italiano in Francia il Francese in Italia*, Albert Meynier, Torino.
- Mormile M. (1993), *Storia dei dizionari bilingui italo-francesi*, Schena, Fasano.
- Mormile M., Matteucci R. (1997), *Le grammatiche italiane in Gran Bretagna. Profilo storico: secoli XVI, XVII, XVIII*, Argo, Lecce.
- Mortara Garavelli B. (1975), "Per una storia della «grammatica ragionata» in Italia: l'«Analisi del linguaggio» di Mariano Gigli", in Vignuzzi U. (a cura di), *Teoria e storia degli studi linguistici*, Bulzoni, Roma, pp. 247-259 [poi anche in Ead., *Ricognizioni*, Morano, Napoli, 1995, pp. 223-39].
- Mortara Garavelli B. (1976), "Grammatiche ragionate dell'Ottocento: la tassonomia logicistica di Giovanni Romani", in *Lettere italiane*, 2, pp. 204-216.
- Pajello L. (1879), *Nuova grammatica italiana ragionata del maestro Luigi nob. Pajello, dove le regole sono contemporanee a quelle d'ortografia ed agli esercizi pratici-educativi di lingua e composizione. Ad uso delle scuole rurali, delle classi elementari e di chi amasse istruirsi da se*, Sante Pozzato, Bassano.
- Palermo M., Poggiogalli D. (2011), *Grammatiche di italiano per stranieri dal 500 ad oggi. Profilo storico e antologia di testi commentati*, Pacini, Pisa.

- Pandullo D. (1835), *Grammatica italiana ragionata, o Analisi metafisica degli elementi del linguaggio, opera da servire d'introduzione allo studio di tutte le lingue*, tipografia Trani, Napoli.
- Panzini A. (1942), *Dizionario moderno*, Hoepli, Milano [I ed., ivi, 1905].
- Parenti M.A (1820-26), *Alcune annotazioni al dizionario della lingua italiana che si stampa in Bologna*, 3 voll., G. Vincenzi e Compagno, Modena.
- Patota G. (1994), *I percorsi grammaticali*, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., vol. 1° (*I luoghi della codificazione*), pp. 93-137.
- Patota G. (i.c.s.), *La grande bellezza dell'italiano. Bembo, Ariosto, Machiavelli*.
- Pellandra C. (a cura di) (1989), *Grammatiche, Grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Goliardica, Pisa.
- Pellerey R. (1990), "Significato e comunicazione il ruolo della grammatica negli «idéologues»", in *Belfagor*, 45, pp. 369-384.
- Pendola T. (1849), *Elogio del prof. don Severino Fabriani*, Tip. del R. Istituto Toscano dei Sordo-Muti, Siena [poi anche in Pendola T. (1876), *Prose varie edite ed inedite*, Siena, Tip. all'insegna di S. Bernardino, pp. 207-245].
- Pendola T. (1859), *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi di Tommaso Pendola*, Porri, Siena.
- Pendola T. (1869), *La metodica applicata alla istruzione ed educazione del sordo-muto per Tommaso Pendola*, Tipografia sordo-muti di L. Lazzeri, Siena.
- Picavet F. (1894), *Discours préliminaire de l'Encyclopédie. Publié intégralement d'après l'édition de 1763 [...]*, Colin, Paris:
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75526p/f4.image>.
- Pizzoli L. (2004), *Le grammatiche di italiano per inglesi (1550-1776). Un'analisi linguistica*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Pluche N. A. (1751), *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*, Paris, la Veuve Estienne & Fils: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50832t>.
- Poggi U. (1872), *La grammatica del mio Felicino. Conversazioni di grammatica ragionata e di morale offerte a' giovanetti studiosi*, successori Le Monnier, Firenze.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Puoti B. (1847), *Regole elementari della lingua italiana*, Mansi, Livorno [I ed., Napoli, Stamperia e cartiera del Fibreno, 1833].
- Rastelli U. (1900), *Principi di grammatica italiana, Esposti con metodo razionale, ad uso delle scuole secondarie*, Pellegrini, Parma.
- Restaut P. (1730), *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française [...]*, Desaint, Paris.
- Ricucci M. (2014), *Storia della glottodidattica*, Armando, Roma.
- Rigutini G. (1886), *I neologismi buoni e cattivi più frequenti nell'uso odierno*, Verdesi, Roma.
- Rollin C. (1726-28), *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur [...]*, 4 voll., Paris, Firmin-Didot et Cie [più noto come *Traité des Études*].
- Romani G. (1825), *Teorica de' Sinonimi italiani*, Silvestri, Milano.
- Romani G. (1826), *Teorica della lingua italiana*, 2 voll., Silvestri, Milano.
- Rossi P. (1880), *Vera idea della grammatica ragionata per le scuole secondarie magistrali e istituti tecnici*, Quercetti, Osimo.
- Sahlin G. (1928), *César Chesneau Du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, Presses Universitaires de France:
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9687729j/f15.image.texteImage>.
- Sani R. (1993), "Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione", in *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 52-82.

- Sani R. (1994), *Severino Fabriani educatore e le iniziative per l'istruzione dei sordomuti avviate a Modena negli anni della Restaurazione (1814-1849)*, in AA. VV. (1994), pp. 255-311.
- Sani R. (a cura di) (2008), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino.
- Sani R., Saladini (2001), *Severino Fabriani. Un ecclesiastico ed educatore nella Modena della Restaurazione*, Città Nuova, Roma.
- Serianni L. (2001), *Introduzione alla lingua poetica italiana*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Simone R. (1969), *Grammatica e logica di Port-Royal*, Ubaldini, Roma.
- Silveira G. A. da (1846), *Nuovo trattato della conjugazione dei verbi italiani, approvato dalla R. Accademia di scienze, lettere ed arti di Modena*, Tip. Camerale, Modena.
- Silveira G. A. da (1852), *L'emigrazione portoghese in Italia, ossia la carità politico-cristiana del Duca di Modena Francesco IV continuata nel suo degno successore Francesco V. Omaggio della riconoscenza portoghese [...]*, Tip. soc. di A. Pons e C., Torino.
- Skytte G. (1990), *Dall'Alberti al Fornaciari. Formazione della grammatica italiana*, «Revue Romane», 25, pp. 268-278 [anche in linea, all'indirizzo: https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29726].
- Soli B. (1928), *Severino Fabriani e il suo tempo*, tip. G. Feraguti e C., Modena.
- Tarra G. (1877), *Della semplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai sordo-muti fatti per arte parlanti*. Prolusione al saggio pubblico degli studî dei Sordo-muti poveri di Campagna, dato il 26 aprile del 1877, «Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza», 5 (1877), pp. 401-12: http://emeroteca.braidense.it/eva/scheda_testata.php?IDTestata=217&CodScheda=0AIA.
- Telve S. (2002), “Prescrizione e descrizione nelle grammatiche del Settecento”, in *Studi Linguistici Italiani*, XXVIII, pp. 3-32 e 197-260.
- Telve S. (2003), “Prescrizione e descrizione nelle grammatiche del Settecento”, in *Studi Linguistici Italiani*, XXIX, pp. 15-48.
- Thurot C. (1869), *Extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au Moyen Âge*, Imprimerie Impériale, Paris.
- Titone R. (1980), *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.
- Titone R. (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, La Scuola, Brescia.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano.
- Troya V. (1846), *Nuovi elementi di grammatica ragionata generale e speciale italiana*, tipografia del R.I. de sordo-muti, Genova.
- Vanzon C. A. (1828), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, dalla tipografia e litografia Sardi, Livorno.
- Vaucher-de-la-Croix J. F. (2016), STEFANO FRANSINI, *Grammatica inferiore della lingua italiana*, apice libri, Sesto Fiorentino.
- Vela C. (a cura di) (2001), PIETRO BEMBO, *Prose della volgar lingua. L'editio princeps del 1525 riscontrata con l'autografo Vaticano latino 3210*, CLUEB, Bologna.
- Veratti B. (1845a), “Ricordi della vita e delle opere di S. F.”, in *Memorie di Religione, di Morale e di Letteratura*, s. 3, IX, pp. 221-42.
- Veratti B. (1845b), *Rapporto intorno alle lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani e la sua ricerca linguistica sopra la Grammatica italiana pei sordi-muti [...]*, co' tipi della R. D. Camera, Modena.
- Veratti B. (1849), *Omaggio funebre alla memoria dell'abate Severino Fabriani*, Tipografia di Antonio ed Angelo Cappelli, Modena.
- Veratti B. (1864), *Della vita e degli studj del prof. cav. Marc'Antonio Parenti [...] con appendice di poesie inedite o rare del medesimo*, Tipografia dell'erede Soliani, Modena.

- Veratti B. (1871), *Cenno biografico di don Severino Fabriani*, Modena.
- Verney L. A. (1746), *Verdadeiro Método de Estudar* [...], 2 tt., Antonio Balle, Valensa.
- Verucci G. (1963), *Baraldi, Giuseppe* in DBI:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-baraldi_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-baraldi_(Dizionario-Biografico)/).
- Wailly N. F. de (1826), *Principes généraux et particuliers de la langue françoise*, [...] *Dernière édition, Revue et augmentée, d'après les manuscrits de l'auteur, par M. de Wailly* [...], Paris, Pierre Maumus et C.ie [I ed., Paris, Barbou, 1803?; anche in linea, all'indirizzo: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6149215g.texteImage>].
- Webster N. (1807), *A Philosophical and Practical Grammar of the English Language*, New Haven, Steele: <https://books.google.it/books?id=oV9gAAAACAAJ>.

«PER MEGLIO SERVIRE ALLA INTELLIGENZA DE’ GIOVINETTI»: LA “SINTASSI” DI RAFFAELLO FORNACIARI SUI BANCHI DI SCUOLA

Alessio Ricci¹

1. PREMESSA

È passato un solo anno dalla pubblicazione, nel 1881, della sua importante *Sintassi italiana dell’uso moderno*, quando Raffaello Fornaciari dà alle stampe la prima delle fortunate grammatiche scolastiche, la *Grammatica italiana dell’uso moderno, compendiate e accomodate per le scuole*, suddivisa in due parti di eguale estensione². Si tratta, per l’appunto, di un adattamento per l’insegnamento e l’apprendimento scolastico – nei ginnasi e nei licei principalmente – delle due maggiori fatiche del Fornaciari grammatico: la prima parte della *Grammatica* scolastica del 1882, intitolata tradizionalmente *Etimologia*, compendia in 175 pagine le 359 (nel medesimo formato in sedicesimo) della *Grammatica italiana dell’uso moderno* (Fornaciari, 1879); la seconda parte, intitolata *Sintassi*, condensa ugualmente in 175 pagine le 479 della *Sintassi italiana dell’uso moderno*.

Stando alla bibliografia delle opere di Fornaciari compilata nel 1919 – in modo non sempre irreprensibile – dalla figlia Giulia³, la *Grammatica* scolastica del 1882 dovrebbe avere avuto altre 6 edizioni, l’ultima delle quali del 1913 («corredata di opportuni esercizi»). In particolare, dopo una seconda edizione del 1884, che reca nel frontespizio l’indicazione «con molte correzioni» e presenta però il medesimo numero di pagine della prima (175 per ciascuna delle due parti)⁴, si segnala nel 1891 la pubblicazione di una terza edizione, «in gran parte rifatta», sempre per i tipi di Sansoni: terza edizione che conserva pressoché inalterato il formato delle prime due, ma ne riduce il numero delle pagine (168 per l’*Etimologia*, 154 per la *Sintassi*, le cui ultime 6 pagine sono un indice alfabetico, assente dalle precedenti edizioni)⁵.

Il presente contributo ha lo scopo di fornire qualche indicazione sul metodo di lavoro tenuto dal Fornaciari nel compendiare e adattare la sua *Sintassi maior* del 1881 per approdare alla *Sintassi* scolastica dell’anno seguente. Per fare ciò, si sono messi a confronto i due testi e si è estesa la collazione alla terza edizione della *Sintassi* «compendiata e accomodata per le scuole» del 1891, che effettivamente si differenzia spesso da quella del 1882.

¹ Università di Siena.

² Fornaciari, 1881 e 1882.

³ Fornaciari, 1919: 12 e 51-53.

⁴ Purtroppo non mi è stato possibile consultare questa edizione.

⁵ Fornaciari, 1884, 1891 e 1913. Fra le altre grammatiche scolastiche di Fornaciari metterà conto segnalare anche una *Grammatichetta della lingua italiana ad uso delle scuole elementari* (che ha avuto 4 edizioni fra il 1886 e il 1897; cfr. Morgana e Polimeni, 2013: 113-117) e una *Breve grammatica della lingua italiana ad uso delle scuole complementari* del 1897 (Fornaciari, 1886 e 1897). Sulla fortuna del Fornaciari grammatico per la scuola si vedano i cenni di Raicich, 1996: 83-84. E cfr. ora le osservazioni di Cella, 2018: 125-126 e 133.

Saranno necessarie, *in limine*, due brevi premesse. La prima riguarda le ragioni della scelta dell'opera da sottoporre all'indagine: da un lato basterà ricordare che la *Sintassi italiana dell'uso moderno* del 1881 rappresenta un testo che spicca decisamente per novità e modernità nel panorama della produzione grammaticale a cavaliere fra Otto e Novecento⁶; dall'altro, si dirà che la *Sintassi* scolastica del 1882 è senza dubbio il primo esperimento di trattazione specifica e organica della sintassi dell'italiano per le scuole secondarie.

La seconda premessa è che si è cercato di focalizzare l'attenzione, durante la collazione, su alcuni fenomeni che sono sembrati particolarmente degni di nota: si tratta infatti di aspetti che Fornaciari, nella *Sintassi* del 1881, o è il primo o uno dei primi ad affrontare ovvero affronta con un approccio innovativo rispetto al passato (e talvolta le due evenienze si danno contemporaneamente). In entrambi i casi, siamo in presenza di tratti che permettono di misurare e quanto del nuovo della *Sintassi* del 1881 sia filtrato in quelle scolastiche del 1882 e 1891 e secondo quali tendenze e modalità un tale filtraggio sia avvenuto.

2. DALLA "SINTASSI MAIOR" ALLE "SINTASSI" PER LA SCUOLA

È lo stesso grammatico a spiegare, nella *Prefazione* all'edizione del 1882, le ragioni e le linee fondamentali della sua *Sintassi* per la scuola. Leggiamole senz'altro⁷:

Il favore ottenuto presso molti valorosi insegnanti dalla mia *Grammatica e Sintassi italiana dell'uso moderno*, mi ha mosso a secondare i desideri dell'Editore, compendiando e adattando ai bisogni delle nostre scuole quelle due opere didattiche. Nell'esecuzione di questa non agevole né grata fatica, ho tenuto le norme seguenti.

Ridurre le regole a maggior semplicità, lasciando parecchie eccezioni meno necessarie, e togliendo alcune distinzioni poco utili.

Fare qualche piccola variazione nella terminologia, dove questa poteva facilmente ingenerare equivoco [...].

Variare assai l'ordine della *Sintassi*; che ho ridotta a due sole parti [cioè *Sintassi semplice* e *Sintassi composta*], spezzando e mescolando nei luoghi opportuni le regole della collocazione delle parole; e trattarla anche con un metodo più semplice e spedito, per meglio servire alla intelligenza de' giovinetti. E mi è piaciuto staccare da essa i *Preliminari*, per anteporli, come necessaria introduzione di tutto il lavoro, alla prima parte [S1882: VII-VIII].

In un quadro generale di ricerca di semplicità («Ridurre le regole a maggior semplicità...») e di chiarezza («Fare qualche piccola variazione nella terminologia...»), è

⁶ Fondamentale è la *Presentazione* di Giovanni Nencioni all'anastatica del 1974, in cui si osserva, fra le altre cose, che prima della *Sintassi* di Fornaciari «non esiste, nella nostra quadricentenaria proliferazione di trattati grammaticali, una descrizione della sintassi italiana che per completezza, coerenza e chiarezza le si possa avvicinare» (Nencioni, 1974: XVI). E ancora: «Mancano, è vero, al testo del nostro autore alcuni illuminanti concetti della linguistica odierna, quali, ad es., quelli di frase nominale, di aspetto verbale, di segmentazione, di nominalizzazione, di sequenza progressiva o regressiva, di presupposizione, di distribuzione, di distinzione fra struttura superficiale e struttura profonda; concetti che avrebbero consentito ben altra penetrazione dei fenomeni così intelligentemente trascelti. Ma in qualche caso c'imbattiamo in felici precorritivi intuitivi, come quando, ad es., contrapponendo forma apparente e sostanza logica e auspicando la loro coincidenza, l'autore adombra la distinzione fra struttura superficiale e struttura profonda» (Nencioni, 1974: XXVI-XXVII). Si rimanda anche a Nencioni, 1989.

⁷Avverto che d'ora in avanti per citare i tre testi oggetto dell'indagine si adotteranno sempre le seguenti sigle: S1881, S1882, S1891.

dunque proprio la *Sintassi* la parte sottoposta a un rimaneggiamento più consistente («Variare assai l'ordine della *Sintassi* [...]; e trattarla anche con un metodo più semplice e spedito»). Ma che cosa ha significato concretamente l'applicazione di «un metodo più semplice e spedito»?

Diciamo subito che l'evenienza meno frequente è quella estrema, vale a dire quella del cassare: raramente infatti Fornaciari rinuncia del tutto a conservare in *S*1882 e/o *S*1891 norme e descrizioni, diciamo così, moderne di *S*1881. È ciò che avviene, per esempio, con il paragrafo intitolato «Coordinamento logico de' pensieri»⁸, completamente eliminato nelle edizioni scolastiche. Nel quale paragrafo si toccavano aspetti interessanti, come la progressione tematica del soggetto (*S*1881: 423), oggi appannaggio della linguistica testuale; aspetti che forse non sarebbero stati inadatti anche all'insegnamento (almeno nelle scuole secondarie):

Ora è da sapere che quello che fa passare la mente da una proposizione indipendente ad un'altra simile, è la relazione fra i soggetti di esse, come quelli che ne costituiscono l'idea fondamentale. Quindi tutta l'arte per far bene il coordinamento fra più proposizioni e più periodi, consiste nel porre acconciamente in corrispondenza reciproca i vari soggetti, facendo sì che tra l'uno e l'altro non vi sia, generalmente parlando, nè distacco, nè salto, ossia nel far sì che il soggetto logico e vero diventi soggetto grammaticale.

Movendo da tali premesse, Fornaciari sembra pertanto considerare accettabili anche catene anaforiche deboli come quella del seguente esempio, tratto dalle *Istorie fiorentine* di Machiavelli:

A Longino parve il tempo comodo a poter diventare mediante Rosmunda... re de' Longobardi... e conferì con lei questo suo disegno [*S*1881: 424]⁹.

Secondo il grammatico, infatti, nella struttura coordinata «A Longino parve [...] e conferì» non vi sarebbe «vera disparità di soggetto», perché «accanto ad una proposizione personale si pone una locuzione impersonale riferita al medesimo soggetto [cioè soggetto logico]». Laddove – prosegue Fornaciari – quando si muta soggetto sia logico sia grammaticale, è necessario che esso «per regola generale» venga sempre espresso («o col suo nome o con un pronome»), sicché «è oscuro, per esempio, e vizioso questo periodo» (tratto ancora dalle *Istorie fiorentine*):

Non stette Andrea con quella molto, che fu fatto da lei morire, e si maritò ad un altro suo cugino principe di Taranto. Machiavelli. Dove la chiarezza avrebbe richiesto *ed ella si maritò* [*S*1881: 425].

Altre volte invece vengono soppresse sia in *S*1882 sia in *S*1891 parti in cui si affrontano questioni certo nuove e degne di rilievo dal punto di vista teorico e descrittivo, ma indubbiamente poco adatte soprattutto agli scolari più giovani, come quando si tratta dell'omissione dei connettivi interfrasali:

Così nella costruzione coordinata, come nella subordinata, vien fatto non raramente di omettere le congiunzioni o altre parole facenti ufficio di legame, massime tra i membri d'un periodo o fra i periodi stessi,

⁸ Alle pp. 423 e sgg. del cap. IX della seconda parte.

⁹ Il corsivo degli esempi allegati di *S*1881, *S*1882 e *S*1891 è sempre dell'autore.

bastando in molti casi la material successione di un concetto all'altro, a far chiara la relazione che esso ha col precedente [S1881: 427].

Fra i vari esempi addotti da Fornaciari (Caro, Segneri, Leopardi, Manzoni), riporterò il seguente di Gasparo Gozzi:

La voglia dello spendere viene dalla comparazione che fa uno di sé medesimo con altrui. Si ha (dunque) a cercare di compararsi con chi spende meno [S1881: 428].

L'omissione di un connettivo, come il *dunque* (o simili) dell'esempio appena visto, viene peraltro affrontata da Fornaciari come un fenomeno da inquadrarsi fra le istanze comunicative di chiarezza ed efficacia del testo e gli influssi retorici e stilistici provenienti dalla letteratura d'oltralpe:

In generale dovranno tenersi queste due regole: di proporzionare la omissione delle congiunzioni all'impeto dell'animo, facendola più spesso là dove un vivo affetto predomina: di procurare che la omissione non guasti la chiarezza, cioè che resti palese la relazione fra i vari concetti; vuoi perchè i seguenti non siano che casi particolari già inclusi nel precedente, e dichiarazione o svolgimento di esso; vuoi perchè fra l'uno e gli altri corra manifesta una relazione di contrarietà o di corrispondenza. Oggi dagli scrittori cattivi o mediocri si abusa di tale omissione, donde è proceduto che lo stile moderno arieggi tanto quello de' Francesi e (ciò che è peggio) lasci sovente incerto il lettore sul vero intendimento di chi scrive [S1881: 428-429].

In altri casi ancora, un paragrafo di S1881 sopravvive, con minimi ritocchi, in S1882, per venire successivamente ridotto drasticamente o addirittura cassato in S1891. Vediamo un esempio. Nel capitolo dedicato alla «Collocazione dei segni d'interpunzione», in S1881 si legge un passo notevole sull'uso della virgola con le frasi relative, nel quale Fornaciari distingue, fra l'altro, tra relative appositive (quelle che «indicano una proprietà non necessaria ad esprimersi») e relative limitative (quelle che «spiegano il sostantivo precedente, e ne compiono il concetto»):

Le proposizioni attributive che seguono ad un sostantivo, premettono la virgola, quando tra il sostantivo ed esse stiano altre parole, ovvero **quando indichino una proprietà non necessaria ad esprimersi**, e specialmente quando racchiudano il senso d'una proposizione subordinata o coordinata di genere diverso [...]. *Quel ramo del lago di Como, che volge a mezzogiorno ecc. Manzoni. - Avevano entrambi intorno al capo una reticella verde, che cadeva sull'omero sinistro. Manzoni. - Fissava gli occhi alla parte d'un monte, dove la luce del sole già scomparso si dipingeva qua e là sui massi sporgenti. Manzoni.*

Non premettono la virgola, **quando spiegano il sostantivo precedente, e ne compiono il concetto**. *Vide una cosa che non s'aspettava. Manzoni. - Dirò dell'altre cose ch'io v'ho scorte. Dante [S1881: 471-472; il grassetto è mio; e cfr. ora Ferrari, 2018: 189-190].*

Il brano che abbiamo appena letto viene conservato – con minime variazioni che non ne compromettono la chiarezza espositiva – solo in S1882¹⁰, mentre in S1891 si assiste a

¹⁰ Muta, per esempio, la definizione di relativa limitativa: «Non premettono la virgola, quando spiegano il sostantivo precedente, e ne compiono il concetto» (S1881: 472) > «Non premettono la virgola, quando fanno da vere attributive, indivisibili dal sostantivo» (S1882: 172).

un'energica potatura, per cui da un lato sopravvive solo la prima delle tre fattispecie descritte di uso della virgola con le relative appositive; dall'altro, cade del tutto il paragrafo dedicato alle relative limitative:

La *virgola* [...] si pone in principio d'un attributiva [*sic*], quando *che* o *il quale* si riferiscono a un nome che non precede loro immediatamente; p. es. *Quel ramo del lago di Como, che volge a mezzogiorno* ecc. [S1891: 129].

Ora, se nei casi (visti qui sopra) delle indicazioni circa la tematizzazione del soggetto nelle frasi coordinate e l'omissione dei connettivi interfrasali il taglio netto (nel passaggio da S1881 a S1882 e S1891) può essere spiegato anche (ma non solo) per una certa complessità dell'argomento, verosimilmente considerato poco adatto ai «giovinetti» delle scuole secondarie; la soppressione invece di gran parte delle norme relative all'uso della virgola con le frasi relative sarà dipesa quasi sicuramente solo dalle caratteristiche contingenti del testo di S1891 (che si presenta – lo ricordiamo – ulteriormente compendiato, evidentemente per ragioni editoriali, rispetto a quello di S1882)¹¹.

Naturalmente possono essere anche altre le ragioni, di carattere didattico, che hanno mosso Fornaciari a eliminare in S1891 norme e descrizioni in un primo momento conservate in S1882. Leggiamo le prescrizioni del grammatico, in S1881, a proposito delle proposizioni completive costruite con l'infinito:

L'infinito come proposizione intera si può usare anche con altri verbi in luogo del *che* col congiuntivo o l'indicativo; ma è più dello stile nobile, che del parlare umile e familiare. *Io ho sempre inteso l'uomo essere il più nobile animale che fosse creato da Dio*. Boccaccio [S1881: 204].

Prescrizioni che in S1882 sono state sensibilmente ritoccate, da un lato sacrificando l'indicazione d'uso del costrutto («è più dello stile nobile, che del parlare umile e familiare»), dall'altro specificando con quali tipi di verbo reggente è possibile realizzare la struttura sintattica in questione:

[L'infinito] si può usare anche **dopo i verbi indicanti opinione o asserzione o percezione**, in luogo del *che* col congiuntivo o l'indicativo presente; *Io ho sempre inteso l'uomo essere il più nobile animale che fosse creato da Dio* [S1882: 94; grassetto mio].

¹¹Analogamente, in S1882 e S1891 cadrà quasi del tutto un lungo paragrafo di S1881: 477-479 dedicato all'uso del punto fermo, con osservazioni peraltro interessanti; come quando Fornaciari scrive: «Diremo bensì, in generale, che il periodo si deve chiudere, quando allo scrivente importa che un concetto si stacchi affatto dal precedente; sia perchè non faccia vera continuazione a quello; sia perchè il concetto seguente abbia nel suo genere un'importanza non minore del precedente. Quindi, tanto ci può essere un periodo di una riga o di mezza riga, quanto un periodo d'un'intera pagina (intendendo sempre per periodo quello che è chiuso dal punto fermo). P. es. *La cena non fu molto allegra. I due convitati avrebbero voluto godersela con tutto loro comodo; ma l'invitante ecc. non vedeva l'ora d'andarsene*. Manzoni. - Qui non si poteva dopo *allegra* porre due punti, perchè il pensiero seguente, così senza la congiunzione *poichè* [...], non continua il precedente, ma sta in contrasto con esso. Invece nelle lunghe enumerazioni di cose prima accennate tutte insieme, o che vanno poi raccogliendosi in una, sarà da preferirsi l'unire le diverse parti in un solo periodo, dividendole soltanto coi due punti o col punto e virgola [segue un lungo esempio leopardiano]» (S1881: 478). Ove si noterà come il grammatico abbia colto aspetti della punteggiatura strettamente collegati alla progressione tematica del discorso e alla salienza e gerarchizzazione delle informazioni (cfr. ora Ferrari, 2018: 191). Mentre in S1882: 175 e S1891: 132 Fornaciari si limiterà a scrivere che il punto fermo si usa alla fine di un periodo ed è seguito da maiuscola: «Il *punto fermo* si pone, come ognuno sa, al termine del periodo, quando il senso non richieda invece l'interrogativo o l'ammirativo [...]. Dopo il punto fermo si incomincia il nuovo periodo con lettera majuscola».

Se in *S*1891 Fornaciari opta infine per cassare l'intero paragrafo, è forse perché il costruito non viene più considerato fondamentale – alla luce soprattutto dell'indicazione d'uso di *S*1881, che lo considera proprio dello «stile nobile» – per la formazione delle competenze linguistiche di base del discente.

Fra gli altri fenomeni interessanti trattati in *S*1881 che non troveranno spazio nelle edizioni scolastiche, possiamo qui accennare almeno alla salita dei clitici e alla frase scissa. Il primo è descritto chiaramente in questi termini (con esempi di Firenzuola, Manzoni, Lorenzo Ganganelli, Leopardi), con riferimento alle principali classi di verbi (modali, aspettuali, di moto) che rendono possibile la salita¹²:

Se un infinito dipende da un altro verbo, come *potere, volere, dovere, sapere* (nel senso di *potere*), *cominciare* o *finire di, andare* o *mandare a* ecc. o un gerundio dipende da *andare, stare* ecc. [...], la particella o le particelle congiuntive tanto possono appiccarsi all'infinito e al gerundio, quanto accompagnarsi col verbo che li regge [*S*1881: 456].

Quanto alla frase scissa (costrutto che era stato spesso rifiutato dai puristi perché considerato un francesismo)¹³, Fornaciari è uno dei primi grammatici a non proscriverla¹⁴, almeno limitatamente ai casi in cui l'elemento focalizzato è il soggetto (in funzione contrastiva: «porre in ispecial rilievo il soggetto [...] per indicare che quello, e non un altro, fa l'azione») ovvero un avverbio di tempo o di luogo, come in questi due esempi rispettivamente di Segneri e Bresciani: «Siete *pur* voi che *parlavate dai palchi così arditamente*» (*mise en relief* del soggetto); «Fu allora che *i ribelli appiccarono il fuoco alla porta*» (*mise en relief* dell'avverbio di tempo; *S*1881: 383). Viceversa il grammatico non ammette la frase scissa con focalizzazione dell'oggetto o del complemento indiretto, in quanto «rinforzamento», di cui i «Francesi fanno larghissimo uso», «assai disforme dall'indole della nostra lingua»: in questi casi sarà bene ricorrere alla «costruzione inversa» (e quindi non «è *mio padre che ho oltraggiato*», ma «*mio padre ho io oltraggiato*») o agli «avverbi intensivi» (non «è *di te che mi dolgo*», ma «*di te appunto io parlo*») o ancora a una «proposizione relativa» («*colui che ho oltraggiato è mio padre. Tu sei quello, di cui parlo*»: *S*1881: 383)¹⁵.

Altre volte invece una forte decurtazione nel passaggio da *S*1881 a *S*1882 e *S*1891 sarà sì sempre determinata *in primis* dalle ineludibili limitazioni editoriali legate alla destinazione scolastica delle seconde, ma potrebbe altresì essere letta – ci sembra – alla luce delle convinzioni grammaticali e didattiche dell'autore. È ciò che si verifica, per esempio, con i capitoli II e III della seconda parte di *S*1881, dedicati ai complementi attributivi (pp. 313-327) e ai complementi avverbiali (pp. 328-353), capitoli che vengono notevolmente sfoltiti, nonché trattati in maniera più tradizionale, nelle edizioni per la scuola: dapprima in *S*1882, in cui le 41 pagine di partenza diventano 14, e dove i complementi attributivi e avverbiali vengono anticipati nel capitolo XIII della prima parte, dedicato alla preposizione; e poi soprattutto in *S*1891, in cui i complementi sono descritti in sole 9 pagine nel capitolo I (sulla proposizione complessa) della seconda parte (*Uso delle proposizioni nel periodo*): qui l'analisi dei complementi avverbiali procede per tipi solo relativamente a quelli principali (complemento di luogo, tempo, compagnia),

¹² Sul fenomeno nell'italiano antico e moderno cfr. rispettivamente Egerland e Cardinaletti, 2010: 437-441 e Cordin e Calabrese, 2001: 586-589.

¹³ Sulla questione si vedano almeno D'Achille, Proietti e Viviani, 2005 e Panunzi, 2011.

¹⁴ Dal campione di 50 grammatiche scolastiche ottocentesche studiato da Catricalà (1995) risulta che «per quanto riguarda le frasi scisse [...], l'unico a riportarne un esempio e a commentarlo fu [Cesare] Mariani (1894, 3^a 42)» (Catricalà, 1995: 122-123).

¹⁵ Peraltro le prescrizioni e proscrizioni di Fornaciari erano già nella *Grammatica della lingua italiana* di Giovanni Moise: cfr. D'Achille, Proietti e Viviani, 2005: 268.

per cedere poi il passo a una rapidissima carrellata dei «complementi secundarj» suddivisi per preposizione (*a, da, di, in*, ecc.). Ebbene: in questo caso l'esigenza editoriale di dover ridurre progressivamente lo spazio dedicato all'illustrazione dei complementi non dovrebbe aver instillato troppe remore didattiche – diciamo così – in Fornaciari, che già nella Prefazione di *S1881* aveva espresso il proposito da una parte di voler affrontare l'argomento da una nuova prospettiva grammaticale, dall'altra di non voler invadere il campo del vocabolario con una partizione troppo minuta degli usi delle preposizioni nella formazione dei complementi:

Quanto ai complementi, mi parve poterli esaminare in sè stessi, piuttostochè rispetto alle varie parti del discorso, come di solito fanno i grammatici; i quali o vi ammanniscono un vero trattato degli usi delle particelle, usurpando le parti del Dizionario, ovvero vi sfilano una serie di complementi pel sostantivo, una serie per l'aggettivo, e una serie più lunga ancora pel verbo, mentre fra gli uni e gli altri vi ha in tanti casi stretta relazione. Io pertanto [...] ho distinto i complementi più comuni in due classi, in attributivi ed avverbiali, risguardando i primi come modificazione dell'idea nominale, i secondi come modificazione dell'idea verbale, comprendendo in questa anche aggettivi e sostantivi di significato analogo ai verbi [*S1881*: XI-XII; e cfr. ora De Roberto, 2018: 389].

E chissà se nella mente del Nostro – che ben conosceva la grammatica e la sintassi dell'italiano e del latino e a lungo le aveva insegnate nella scuola¹⁶ – sarà mai balenato lo stesso scetticismo che pochi anni fa Serianni (2010: 69) ha manifestato a proposito della «famigerata sfilata dei complementi» nelle grammatiche scolastiche di ieri e di oggi, dal momento che «occorrerebbe chiedersi, una volta per tutte, qual è l'utilità di distinzioni che hanno un senso in latino, non in italiano».

Tuttavia non sempre, a onor del vero, è dato scorgere un qualsivoglia movente didattico che dia conto di un intervento molto forte di contrazione del testo di partenza; intervento che equivale in sostanza a rinunciare quasi del tutto in *S1882* e *S1891* a una descrizione moderna ed efficace di un certo fenomeno linguistico. Sicché in casi come questi (comunque abbastanza rari) sembra di poter dire che l'unica *ratio* del decurtare vada ricercata nella necessità di rispettare i ridotti limiti di spazio, verosimilmente stabiliti dall'editore Sansoni, per una grammatica scolastica. Vediamo come Fornaciari, trattando dei modi e dei tempi verbali nelle proposizioni condizionali, descriva diffusamente in *S1881* quattro forme di periodo ipotetico, con un'impostazione diremmo ben degna di una valida grammatica per la scuola dei giorni nostri:

1^a forma. Indicativo nella proodosi; indicativo altresì o imperativo nell'apodosi. *Il dir vostro, se pur pecca, pecca per bontà*. Caro [...].

Con questa forma si pone la condizione come reale, e la conseguenza come sicura e necessaria.

Spesso al presente o passato prossimo della proodosi corrisponde nell'apodosi il futuro; p. es. [...] *Mancherà l'industria e crescerà la pigrizia, se timore o speranza non ci governa*. Davanzati.

¹⁶ Si veda, oltretutto il già citato lavoro della figlia Giulia (Fornaciari G., 1919), soprattutto la biografia del grammatico di Proietti, 1997. Fra le altre cose, Fornaciari aveva insegnato la grammatica e la sintassi latina al liceo «Forteguerra» di Pistoia già negli anni '60 (fino al 1869) e aveva tradotto di Ferdinand Schultz la *Piccola grammatica latina* (Schultz, 1870a) nonché gli *Esercizi per la grammatica latina* (Schultz, 1870b) e una *Raccolta di temi per l'esercizio della sintassi latina* (Schultz, 1870c).

2ª forma. Congiuntivo presente o passato nella propositiva; indicativo pres. o futuro nell'apodosi. *Dove la vendetta degli uomini manchi, veglia il giudizio di Dio.* Guerrazzi.

Con questa forma si pone la condizione come ipotetica, e la conseguenza come sicura.

3ª forma. Congiuntivo impf. nella propositiva; condizionale presente o passato nell'apodosi [...]. *Se fosse vivo, oramai e' si sarebbe ritrovato.* Firenzuola.

Con questa forma si pone la condizione come ipotetica, e come tale anche la conseguenza.

4ª forma. Congiuntivo trapassato nella propositiva; condizionale passato nell'apodosi. *Se egli fosse stato libero, avrebbe o a sé o ad altri fatto qualche gran male.* Lasca.

Con questa forma oltre a porre come ipotetiche la condizione e la conseguenza, si trasporta anche la prima in un tempo passato. Dimodochè si viene a dire chiaramente essere vero il contrario di ciò che si supponeva [...]¹⁷.

Nella terza e quarta forma si può sostituire ai tempi composti (trap. del congiunt. pass. del condizionale) l'imperfetto dell'indicativo. *Se io non avessi provato, non poteva mai credere* (non avrei potuto). Leopardi. [...] *Braccio cercò di occupare il regno di Napoli, e se non era rotto e morto all'Aquila, gli riusciva.* Machiavelli. [...]

Si usa anche nello stesso senso il trapassato prossimo dell'indicativo; p. es. *Se io era venuto* (fossi venuto) *un'ora prima, questo non era succeduto* (sarebbe ecc.) [...].

Non ostantechè siano queste le regole generali dell'uso de' tempi e modi nelle proposizioni ipotetiche, pur nondimeno si può talvolta, per ragioni di stile, uscirne in alcuna parte, come hanno fatto gli scrittori. Per esempio, si unisce spesso una propositiva di terza forma con un'apodosi della prima. *Se a caso* (il Vesuvio) *fosse in furore, vedrà uscir del suo seno dei torrenti di fuoco.* Ganganelli. [...] Ciò si pratica specialmente, quando nella apodosi sia l'imperativo; p. es. *Se un cattivo compagno ti si ponesse d'attorno, fuggi immediatamente da lui* [S1881: 411-413; corpo minore nel testo].

Ora, di questa moderna descrizione sintattica, che prevede anche, fra l'altro, un intero capoverso riservato al periodo ipotetico dell'irrealtà col doppio imperfetto indicativo e a quello di tipo misto¹⁸ (con numerosi esempi di scrittori antichi e moderni, da Dante a Manzoni), davvero ben poco rimane nelle edizioni scolastiche¹⁹:

Nelle subordinate condizionali si cambia il tempo ed il modo, quando si cambia nella principale che sta loro in correlazione; p. es. *leggo se posso, leggeva se poteva, leggerò se potrò* ed anche *leggerò se posso, leggo o leggerò quando possa*. Ma al contrario *leggerei se potessi; avrei letto, se avessi potuto*.

Spesso al trapassato del congiuntivo o al passato del condizionale o ad ambedue si sostituisce l'imperfetto dell'indicativo: *leggeva se avessi potuto; avrei letto se poteva; leggeva se poteva* [...]. *Braccio cercò di occupare il regno di Napoli e, se non era rotto e morto all'Aquila, gli riusciva* [S1882: 168; corpo minore nel testo].

¹⁷ Quindi ipotesi irreali, che però qui sembra limitata al solo tempo passato.

¹⁸ A proposito dei quali tuttavia Fornaciari non dà alcuna indicazione d'uso.

¹⁹ E fra ciò che rimane, sarà interessante leggere ancora (ma in corpo minore), sia in S1882 sia in S1891, che «spesso al trapassato del congiuntivo o al passato del condizionale o ad ambedue si sostituisce l'imperfetto dell'indicativo». A proposito dell'uso dell'imperfetto indicativo nel periodo ipotetico dell'irrealtà, cfr. Catricalà, 1995: 118 – che segnala come solo le grammatiche scolastiche di Parri, Zambaldi (che parla di «modo irreali») e Borgogno contemplino questa costruzione – e Nencioni, 1989: 295-296.

Anche nelle condizionali si cambia il tempo o il modo, quando si cambia nella loro correlativa; p. es. *Leggo se posso, leggerò se potrò, leggo o leggerò quando possa*. Ma al contrario *leggerei se potessi; avrei letto, se avessi potuto*.

Spesso al trapassato del congiuntivo o al passato del condizionale o ad ambedue si sostituisce l'imperfetto dell'indicativo: p. es. *avrei letto se poteva; leggeva se avessi potuto; leggeva se poteva* [S1891: 126; corpo minore nel testo].

Abbiamo analizzato sin qui alcuni fenomeni e alcune indicazioni grammaticali che, per varie ragioni, in S1882 e S1891 o si perdono del tutto ovvero sopravvivono in una veste (più o meno) fortemente scorciata. Ma nella maggior parte dei casi – si badi bene – le prescrizioni e proscrizioni moderne di S1881 («moderne» nel senso che è stato mostrato specialmente da Nencioni²⁰) sono conservate nelle edizioni per la scuola. Talvolta senza alcun mutamento o quasi, talaltra con mutamenti che perlopiù (lo vedremo fra poco) migliorano, dal punto di vista didattico, il testo di partenza.

Per la prima fattispecie, possiamo segnalare due esempi: il primo è un paragrafo dedicato al condizionale cosiddetto di dissociazione (o riportivo)²¹, che secondo Fornaciari viene adoprato «per indicare un fatto semplicemente come un'opinione o un detto altrui, senza asserirne la certezza», paragrafo che non presenta differenze sostanziali nel confronto fra le tre edizioni²²; il secondo, all'interno del cap. IX della seconda parte (riservata al *Coordinamento delle proposizioni*) di S1881, è un interessante paragrafo sul «subordinamento apparente», che viene riproposto, senza la denominazione del fenomeno e con un numero minore di esempi, in S1882 e S1891. Ecco il passo in questione:

SUBORDINAMENTO APPARENTE. Spesso più proposizioni, benchè unite co' pronomi e colle congiunzioni stesse che servono al subordinamento, restano però in una certa indipendenza l'una dall'altra, a guisa di coordinate, potendosi, senza alterare il senso, mutarne il costrutto:

con relativi (modo più frequente negli antichi, che ne' moderni). *Persuase costui i Genovesi a prendere quella impresa, i quali (ed essi) non solo per soddisfare al duca loro principe, ma per salvar le loro mercanzie, armarono una potente armata. Machiavelli. - Incontante il dimandarono: come! non era costui attratto? A' quali il Fiorentino rispose (e il Fiorentino rispose): non piaccia a Dio. Boccaccio. [...];*

con congiunzioni subordinanti (anche le concessive in questi casi si costruiscono coll'indicativo, non col congiuntivo): *Se fosse qui il Cagliostro, forse ci potrebbe dare un poco di lume, essendo vissuto parecchi secoli fa; se bene (ma), poichè morì come gli altri, non pare che fosse immortale. Leopardi. - La dottrina e i costumi vostri sono di troppo grande infezione alla gioventù. Sicchè (onde, quindi,*

²⁰ Cfr. Nencioni, 1974 e 1989. Interessanti anche i rilievi di Patota, 1993: 130-135.

²¹ Su cui Sgroi, 2011 (con bibliografia).

²² Viene solo aggiornato l'esempio (non d'autore) allegato (si passa da un riferimento alla guerra franco-prussiana a un altro che rimanda alla più recente guerra russo-turca del 1878-1879) e mutata l'indicazione cronologica («si usa dai moderni» > «si usa oggi» > «si usa»): «Il condizionale si usa dai moderni anche per indicare un fatto semplicemente come un'opinione o un detto altrui, senza asserirne la certezza; p. es. *Secondo le nostre informazioni, il governo di Berlino avrebbe dichiarato la guerra alla Francia*» (S1881: 188); il condizionale «si usa oggi anche per indicare un fatto semplicemente come un'opinione o un detto altrui, senza asserirne la certezza; p. es. *Secondo le nostre informazioni, la Russia avrebbe dichiarato la guerra alla Turchia*» (S1882: 87); il condizionale «si usa anche per indicare un fatto semplicemente come un'opinione o un detto altrui, senza asserirne la certezza; p. es. *Secondo le nostre informazioni, la Russia avrebbe dichiarato la guerra alla Turchia*» (S1891: 69).

perciò) *vi si dà questo carpiccio*. Caro. [segue altro esempio di Leopardi] [S1881: 422-423; cfr. ora Poggiogalli, 2018: 419-420].

Come si può vedere, due sono le fattispecie descritte da Fornaciari: quella del cosiddetto pronome relativo apparente o frase relativa giustapposta (o *coniunctio relativa* secondo la terminologia classica)²³; e quella di alcune congiunzioni composte che, come *sebbene* e *sicchè*, sono usate in certi casi come connettivi piuttosto coordinanti (con valore rispettivamente avversativo e conclusivo) che subordinanti²⁴. Riporto di séguito i testi, quasi identici, di S1882 e S1891:

Spesso le proposizioni, benchè unite per mezzo dei pronomi e delle congiunzioni stesse che servono al subordinamento, restano però in una certa indipendenza l'una dall'altra, a guisa di coordinate, potendosi, senza alterare il senso, mutarne il costrutto:

con relativi. *Persuase costui i Genovesi a prendere quella impresa; i quali* (ed essi), *non solo per soddisfare al duca loro principe, ma per salvar le loro mercanzie, armarono una potente armata;*

con congiunzioni subordinanti. *La dottrina e i costumi vostri sono di troppo grande infezione alla gioventù. Sicchè* (quindi, perciò) *vi si dà questo carpiccio* [S1882: 148].

Spesso le proposizioni, benchè unite per mezzo dei pronomi e delle congiunzioni stesse che servono al subordinamento, restano però in una certa indipendenza l'una dall'altra, a guisa di coordinate, potendosi, senza alterare il senso, mutarne il costrutto:

con relativi. P. es. *Persuase costui i Genovesi a prendere quella impresa; i quali* (ed essi), *non solo per soddisfare al duca loro principe, ma per salvar le loro mercanzie, armarono una potente armata;*

con congiunzioni subordinanti. P. es. *La dottrina e i costumi vostri sono di troppo grande infezione alla gioventù. Sicchè* (quindi, perciò) *vi si dà quest'accusa* [S1891: 115-116].

Rispetto a S1881 la differenza più rilevante nelle edizioni scolastiche – accanto alla soppressione della denominazione di «subordinamento apparente» e a quella di due indicazioni secondarie²⁵, nonché alla solita riduzione degli esempi – è la sostituzione della virgola con un punto e virgola dopo la parola *impresa* del primo esempio machiavelliano (punto e virgola che meglio evidenzia lo statuto sintattico indipendente della relativa apparente); mentre solo in S1891 il sinonimo neutro *accusa* prende il posto, nell'esempio di Caro, dell'arcaismo *carpiccio* (che la maggior parte degli alunni e, direi, anche dei maestri ben difficilmente poteva conoscere)²⁶.

²³ Che Serianni, per esempio, definisce come un costrutto nel quale, «a somiglianza del latino, un pronome relativo fa le veci di un gruppo di congiunzione + pronome o aggettivo dimostrativo» (Serianni, 1990: 122; e cfr. anche Serianni, 1989: 317).

²⁴ Cfr. Serianni, 1989: 598.

²⁵ La prima è un rilievo di carattere diacronico, cioè che la *coniunctio relativa* è un «modo più frequente negli antichi, che ne' moderni»; la seconda è un avvertimento grammaticale: quando si impiegano le congiunzioni subordinanti con valore coordinante, «anche le concessive [...] si costruiscono coll'indicativo, non col congiuntivo».

²⁶ Per *carpiccio* «grande quantità di busse, rimprovero» cfr. *GDLI*, s.v. Una sostituzione lessicale di questo genere (peraltro in un esempio d'autore) conferma i rilievi di Patota, quando scriveva che in S1881 una «prova dell'utilizzazione didattico-esplicativa degli esempi è data dal fatto che il Fornaciari cerca di renderli chiari il più possibile» (Patota, 1993: 134). E si veda (qui più avanti alla n. 30) come anche una forma verbale arcaica all'interno di un esempio letterario possa essere glossata per ragioni di chiarezza (un *fecion* di Machiavelli chiosato tra parentesi con *fecer* in S1881).

Accade invece di rado che vi sia un indebolimento della chiarezza espositiva e quindi dell'efficacia didattica nel passaggio da S1881 a S1882 e S1891. E quando ciò avviene, la ragione andrà ricercata senza dubbio nella solita necessità di dover compendiare e semplificare il più possibile il testo di partenza. Mettiamo a confronto, a mo' d'esempio, il testo di S1881 con quello di S1891²⁷ a proposito dell'ellissi dell'ausiliare in frasi coordinate, fenomeno decisamente più frequente nella lingua dei secoli passati rispetto all'italiano di oggi²⁸:

ELLISSI DELL'AUSILIARE. Seguendosi in costruzione coordinata due o più participii che richiedano il medesimo ausiliare, questo per regola generale si esprime soltanto col primo, e si sottintende cogli altri, benchè differiscano nel numero o nel genere. Furon fatti stare undici di diritti e fermi con catene al collo, braccia e gambe, e alli 17 di giugno portati in ceste per Londra [...]. Davanzati. – Avendo sempre odiata la guerra e sfuggiti i gradi della milizia, non cessaron per questo i cittadini di eleggerlo capo. Adriani il giovine.

Se gli ausiliari sono differenti, bisogna esprimerli tutti. Pur talvolta si trova fatto il contrario e potrebbesi con giudizio fare anc'oggi. Per es. *Se non fosse che volontà lo strinse di saper più innanzi, egli avrebbe abbandonato la confessione e andatosene* (se ne sarebbe andato). Boccaccio. – *Il palafren ch'udito di lontan Avea quest'altri, era tra lor venuto E la vecchia portatavi* (ci avea portato), *che invano Venia chiedendo e domandando ajuto*. Ariosto [S1881: 165-166; corpo minore nel testo].

In una serie di due o più verbi, se essi richiedono lo stesso ausiliare, questo, per lo più, si esprime soltanto la prima volta; p. es. *Avendo sempre odiata la guerra e sfuggiti i gradi della milizia, non cessaron per questo i cittadini di eleggerlo capo*. Se richiedono ausiliarj diversi, allora per regola si esprimono tutti, benchè si possa (per figura di *zeugma*) far servire il primo anche ai verbi seguenti; p. es. *Il palafreno era tra lor venuto E la vecchia portatavi* (ci avea portato) [S1891: 61; corpo minore nel testo].

Sia in S1881 sia in S1891 il fenomeno è illustrato prendendo in esame due tipi fondamentali: l'ellissi in frasi coordinate con un medesimo ausiliare ovvero con ausiliari diversi. Si osservi tuttavia come in S1891 tutto il paragrafo non solo venga stampato in corpo minore, quindi come norma secondaria (mentre in S1881 in corpo minore è solo il secondo capoverso), ma soprattutto sia affrontato in modo certo più sintetico (gli esempi adottati vengono dimezzati) ma meno efficace dal punto di vista descrittivo e quindi didattico: la definizione del fenomeno appare infatti non altrettanto accurata nella premessa («in costruzione coordinata due o più participii» > «In una serie di due o più verbi») e completa nella conseguenza (l'ausiliare «per regola generale si esprime soltanto col primo [participio], e si sottintende cogli altri, benchè differiscano nel numero o nel genere» > l'ausiliare, «per lo più, si esprime soltanto la prima volta»)²⁹. Si ha insomma l'impressione che qui la riscrittura compendiata del testo di partenza non abbia giovato complessivamente in termini di efficacia didattica.

²⁷ In questo caso purtroppo non mi è stato possibile estendere la collazione anche a S1882, in quanto nell'esemplare da me consultato presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma (segnatura 201.58.B.37-38) manca il fascicolo contenente il paragrafo in questione.

²⁸ Si veda, per esempio, Tesi, 1989-1990: 117-118.

²⁹ In compenso, in S1891 viene aggiunto il riferimento alla figura dello *zeugma* per giustificare l'uso di un solo ausiliare con verbi che richiedono ausiliari diversi («Pur talvolta si trova fatto il contrario e potrebbesi con giudizio fare anc'oggi» > «benchè si possa (per figura di *zeugma*) far servire il primo anche ai verbi seguenti»).

Più frequenti sono viceversa i casi in cui le edizioni scolastiche del 1882 e 1891 segnano un indubbio progresso rispetto a S1881. Faremo tre soli esempi. Con il primo assistiamo a una progressiva messa a punto, anche a livello terminologico, di un fenomeno inizialmente definito come «oggetto *apparente*» (S1881), che poi verrà rinominato «oggetto *dichiarativo*» (S1882) e infine «oggetto *interno*» (S1891). Confrontiamo, per iniziare, il testo delle prime due edizioni:

OGGETTO APPARENTE. Spesso l'oggetto non è veramente tale, ma ne ha l'apparenza. Esso allora, anzichè ricevere l'azione del soggetto, determina soltanto la maniera di quella, o denota il mezzo e l'occasione con cui si compie. Si distingue dal vero oggetto, perchè può risolversi con una frase avverbiale. P. es. *vincere una battaglia* vale quanto *vincere in una battaglia*; *giuocare una partita* vale *giuocare durante una partita, in una partita*, o simile [...]; *correre il palio* denota *correre per (ottenere) il palio* ecc.; *salire un monte* importa *salire sopra o per un monte* [...] [S1881: 306].

Molte volte l'oggetto (o piuttosto un sostantivo costruito a maniera d'*oggetto*) non è che una dichiarazione e specificazione dell'azione contenuta nel verbo stesso, quasi fra esso e il verbo si sottintenda una preposizione; p. es. *vincere una battaglia, il palio, il giuoco* ecc. *giuocare una partita, piangere una persona*; e con verbi intransitivi, *correre un miglio, salir le scale, navigare il mar Tirreno* [...]. Potrebbe dirsi *oggetto dichiarativo* [S1882: 102].

Ci sembra che qui la definizione di S1882 semplifichi e renda quindi più perspicuo dal punto di vista didattico il concetto espresso in S1881. Semplificazione che è stata ottenuta attraverso una riscrittura più sintetica e soprattutto meno teorica rispetto al testo di partenza: in S1881 infatti l'«oggetto apparente [...] anzichè ricevere l'azione del soggetto, determina soltanto la maniera di quella, o denota il mezzo e l'occasione con cui si compie» e «si distingue dal vero oggetto, perchè può risolversi con una frase avverbiale»; mentre in S1882 l'«oggetto dichiarativo» «non è che una dichiarazione e specificazione dell'azione contenuta nel verbo stesso» e si ha quando «quasi fra esso e il verbo si sottintenda una preposizione». Si aggiunga poi che S1882 specifica opportunamente come il fenomeno riguardi anche i verbi intransitivi. Per contro, gli esempi riportati in S1882 risultano meno efficaci didatticamente, dal momento che viene soppressa la parte esplicativa (demandata evidentemente al docente) presente invece in S1881 («*vincere una battaglia* vale quanto *vincere in una battaglia*; *giuocare una partita* vale *giuocare durante una partita, in una partita*, o simile»). Leggiamo infine come viene descritto il fenomeno in S1891:

Molti verbi transitivi e intransitivi possono avere un oggetto contenuto potenzialmente nel verbo stesso e però detto *interno*: p. es. *vincere una battaglia*. - *Pure a noi converrà vincer la pugna* (l'oggetto vero, qui sottinteso, sono *i nemici*: *la pugna* è il mezzo o il subietto *per cui* o *in cui* si vince). - *Insegnare la grammatica* (*la grammatica* non è il termine vero dell'insegnamento, ma ciò *per cui* o *in cui* si ammaestra il discepolo) [...]. In questi e simili esempj non abbiamo un vero passaggio dell'azione da un soggetto ad un oggetto, ma solo una determinazione dell'azione stessa [S1891: 107].

La descrizione che abbiamo appena letto segna un nuovo passo avanti rispetto a quella dell'edizione precedente (e conseguentemente anche rispetto a quella di S1881), giacché l'autore qui non solo torna (come in S1881) a chiosare gli esempi – peraltro in modo più diffuso: «*Pure a noi converrà vincer la pugna* (l'oggetto vero, qui sottinteso, sono *i nemici*: *la pugna* è il mezzo o il subietto *per cui* o *in cui* si vince)» –, ma, pur riprendendo il

concetto di base già espresso nelle prime due edizioni («non abbiamo un vero passaggio dell'azione da un soggetto ad un oggetto, ma solo una determinazione dell'azione stessa»), introduce per la prima volta l'idea dell'oggetto *interno* al verbo: «Molti verbi transitivi e intransitivi possono avere un oggetto contenuto potenzialmente nel verbo stesso e però detto *interno*».

Vediamo un altro caso in cui *S1891* offre prescrizioni didatticamente più efficaci ed esaurienti rispetto alle precedenti edizioni. A proposito delle proposizioni coordinate, Fornaciari in *S1881* dedica un paragrafo a un fenomeno che chiama (in verità poco perspicuamente) «ripetizione del complemento», fenomeno che viene riproposto con minime varianti anche in *S1882*:

RIPETIZIONE DEL COMPLEMENTO. Quando due o più proposizioni coordinate richiedono un termine comune, ma con diversa preposizione, è regola ripetere quel termine mediante un pronome [...]; p. es. *Io amo i virtuosi uomini e volentieri a quelli mi accosto*; e non già: *io amo e volentieri mi accosto ai virtuosi uomini*. Pur sovente questa regola è trascurata, e puossi fare talvolta, purchè la chiarezza non ne patisca. *Ti avvisano col riprendere e dir male di ogni tua operazione* (invece di *col riprendere ogni tua operazione e dirne male*). Gelli [*S1881*: 422].

Quando due o più verbi in una prop. composta richiedono un termine comune, ma con preposizioni diverse, bisogna ripetere quel termine mediante un pronome; p. es. *Io amo i virtuosi uomini e volentieri a quelli mi accosto*; e non già: *io amo e volentieri mi accosto ai virtuosi uomini*. Pur sovente questa regola è trascurata, e puossi fare talvolta, purchè la chiarezza non ne patisca. *Ti avvisano col riprendere e dir male di ogni tua operazione* (invece di *col riprendere ogni tua operazione e dirne male*) [*S1882*: 148].

In *S1891* il grammatico da una parte rende l'indicazione principale più trasparente (introducendo, nella definizione del fenomeno, il riferimento al complemento) e più completa (specificando che anche una «particella pronominale o avverbiale», cioè un pronome clitico, può svolgere il medesimo compito di un pronome personale tonico o di un dimostrativo); dall'altra, riporta l'infrazione alla regola in corpo tipografico minore accostandola (per offrire, diciamo così, un appiglio alla comprensione degli scolari) alla figura dell'anacoluto³⁰:

Quando due o più verbi in una proposizione composta **avrebbero per complemento** una medesima parola ma con preposizioni diverse, bisogna supplire a quella parola con un pronome **o particella pronominale o avverbiale**; p. es. *Io amo i virtuosi uomini e volentieri a quelli mi accosto o mi ci accosto*; e non già: *io amo e volentieri mi accosto ai virtuosi uomini*.

³⁰ Fenomeno, quest'ultimo, di cui Fornaciari in *S1881*: 460-461 offre (come è stato rilevato da Holtus, 1986: 5-6) una descrizione quasi moderna: «SOGGETTO ASSOLUTO. Vi è nella nostra lingua (e più nel parlare improvviso, che nello scritto) un modo di costruire irregolare, per cui il pensiero fondamentale, e, quasi direi, il soggetto ideale di una o più proposizioni vien posto in principio del periodo, come assoluto e indipendente; e ad esso poi, per mezzo di pronomi dimostrativi e personali, si riferiscono quelle [...]. I Veneziani, *se si considera i progressi loro, si vedrà quelli sicuramente e gloriosamente avere operato, mentre che fecion (fecer) guerra, i loro proprii* ecc. Machiavelli». Peraltro il grammatico specifica subito che «questo costruito (a cui può ridursi anche la *duplicazione dell'oggetto* [cioè la dislocazione a sinistra]) è un caso della figura detta *anacoluto* o *incoerenza*, e non si può usare che qualche rara volta e con grandissimo avvedimento, dovendosi, per regola generale, sostituire a quel soggetto assoluto un complemento avverbiale retto da *quanto a* ecc. o una propos. subordinata *per ciò che riguarda il* ecc. *in quanto spetta a* ecc.». E cfr. ora Poggiali, 2018: 433.

Per figura di *anacoluto* si trova non curata questa regola. P. es. *Ti avvisano col riprendere e dir male di ogni tua operazione* (invece di *col riprendere ogni tua operazione e dirne male*) [S1891: 115; grassetto mio].

Il terzo esempio che riporterò concerne il paragrafo dedicato agli usi particolari del presente indicativo. La casistica di S1881 prevede cinque tipi (accompagnati da un elevato numero di esempi): presente gnomico, presente «onnitemporale»³¹, presente «intemporale»³², presente storico, presente *pro futuro*³³:

L'uso del presente però si estende anche ai seguenti casi:

a indicare cose e fatti che durano sempre, o che si riferiscono ugualmente al passato, al presente, al futuro. Quindi le sentenze, i precetti, le considerazioni astratte di qualunque genere, adoperano il presente [...] *Le tribolazioni aguzzano il cervello*. Manzoni:

per citare le parole o le opinioni di uomini celebri: *S. Gregorio* scrive *che fu un sant'uomo che ebbe nome Costanzo*. Passavanti [...]:

nelle rubriche, ove si dà il sommario della narrazione contenuta in un capitolo, e anche nel fare un sunto di qualche racconto o dramma, o nell'esaminarne, per istudio, le particolarità. *Pietro Boccamazza si fugge con l'Agnolella: trova ladroni: la giovane fugge per una selva, ed è condotta ad un castello* [...] Boccaccio [...]:

invece del passato remoto, quando il racconto diventa descrizione e mira a porre sotto'occhio le minute circostanze del fatto. Questo presente si chiama *presente storico*. [...] *Picchiò pian piano con intenzione di dirsi un pellegrino smarrito, che chiedeva ricovero* [...]. *Nessuno* risponde: *ripicchia un po' più forte; nemmeno un zitto. Allora va a chiamare un terzo malandrino* [...] Manzoni:

invece del futuro, quando si vuole esprimere un fatto con maggior certezza, p. es. *io parto stasera per Roma* [...] [S1881: 171-172].

Minimi, e sempre migliorativi (in specie nel caso del presente *pro futuro*), gli interventi in S1882 (in cui il numero degli esempi viene, come al solito, drasticamente ridotto): «per citare le parole o le opinioni di uomini celebri» (S1881) > «per citare parole od opinioni che si trovano ne' libri» (S1882: 80); «invece del futuro, quando si vuole esprimere un fatto con maggior certezza» (S1881) > «invece del futuro, quando si vuole esprimere una ferma risoluzione, e dare un fatto come imminente» (S1882: 81). Quanto a S1891, metterà conto segnalare, più che un minimo ritocco al presente acronico («a indicare cose e fatti che durano sempre [...]. Quindi le sentenze, i precetti, le considerazioni astratte di qualunque genere, adoperano il presente» S1881 e S1882 > «a indicare fatti che durano sempre [...]; come nelle sentenze, precetti, considerazioni generali di qualunque specie» S1891: 63), soprattutto l'aggiunta (in seconda posizione) di una sesta fattispecie, quella del presente abituale o iterativo: «a dinotare abitudine: p. es. *ogni sera faccio un quarto d'ora di lettura* (cioè, *soglio fare*)» (S1891: 63).

L'ultima evenienza che vorrei analizzare nel presente contributo si ha quando l'evoluzione della descrizione di un certo fenomeno attraverso le tre edizioni non è lineare; cioè a dire che il grammatico dapprima si allontana in S1882 dal testo di partenza, per poi recuperarne il dettato (almeno in parte) in S1891. Citerò per primo il

³¹ Si tratta di un uso non deittico del presente per «riferimenti ad affermazioni altrui, viste non nell'atto contingente dell'affermare, ma nel loro valore permanente, per cui *dice* ha il valore stativo di *è / sta detto, scrive di sta scritto*, ecc.»: Bertinetto, 2001: 65.

³² L'uso non deittico del presente «intemporale» è normale, fra l'altro, per «sommari di una narrazione, didascalie e avvertenze di scena, commenti a un testo, istruzioni per l'uso, ecc.»: Bertinetto, 2001: 64.

³³ Cfr. Bertinetto, 2001: 63-71.

caso della sintassi del gerundio, ancora ai giorni nostri un punto critico nella didattica della grammatica italiana. Osserva infatti Serianni (2010: 74-75):

Chi abbia anche una mediocre esperienza di scritture acerbe sa che la corretta sintassi del gerundio, in particolare il vincolo di coreferenzialità col verbo della reggente [...], è una delle più tipiche mende. È difficilmente spiegabile, dunque, il fatto che i nostri manuali o rinuncino addirittura a illustrare questo punto oppure ne trattino solo di passata, quasi sempre a proposito della causale implicita.

Quasi un'intera pagina, con dovizia di esempi sia d'autore sia fittizi, è dedicata da Fornaciari all'argomento in *S1881*:

IL GERUNDIO INDIPENDENTE o ASSOLUTO comprende una proposizione avverbiale (per lo più di tempo o di causa) affatto sciolta grammaticalmente dalla proposizione principale. Il soggetto, quando vi è, si pospone sempre al gerundio, e se fosse un pronome di doppia forma, si adoperano nella prima e seconda persona le forme soggettive *io, tu*; nella terza persona anche le oggettive (*lui, lei, loro*) (*io, tu, egli* ecc.). Veggendolo *io consumare, il mio duro proponimento si sarebbe piegato*. Bocc. [...] *Io avea già i capelli in mano avvolti. E tratto glien avea più d'una ciocca Latrando lui con gli occhi in giù raccolti*. Dante [...]. Nei verbi impersonali e quando l'azione significata dal gerundio non venga riferita a nessuno in particolare, il gerundio assoluto manca di soggetto, p. es. *lo farò volentieri, occorrendo* (cioè, se occorrerà) p. es. *Generalmente parlando, gli uomini sono avversi alla fatica. – Volgarmente giudicando, l'andare al patibolo è la peggiore delle morti*. Pellico [*S1881*: 219-220].

Certo più concisa, ma anche indubbiamente meno produttiva e aggiornata dal punto di vista didattico appare la descrizione del fenomeno in *S1882*:

In costruzione assoluta. Il soggetto, quando vi è, si pospone sempre al gerundio, e se fosse un pronome di doppia forma, si adoperano regolarmente le forme soggettive (*io, tu, egli* ecc.). Veggendolo *io consumare, il mio duro proponimento si sarebbe piegato* [...]. Si usa anche impersonalmente, p. es. *lo farò volentieri, occorrendo* (cioè, se occorrerà) [*S1882*: 100].

Le ragioni per le quali ho parlato qui di una descrizione «meno produttiva e aggiornata dal punto di vista didattico» sono le seguenti: in primo luogo perché l'autore non spiega che cosa intenda per gerundio «in costruzione assoluta» dando per acquisito un concetto certo non intuitivo per gli scolari, laddove in *S1881* aveva parlato di «una proposizione avverbiale (per lo più di tempo o di causa) affatto sciolta grammaticalmente dalla proposizione principale»; in secondo luogo perché in *S1882* vengono prescritte solo le forme pronominali soggettive (e infatti tra i vari esempi cassati vi è anche quello dantesco: «*Latrando lui con gli occhi in giù raccolti*»), mentre in *S1881* erano state ammesse «nella terza persona anche le oggettive (*lui, lei, loro*)». Vediamo infine che cosa accade in *S1891* (dove gerundio e participio vengono trattati insieme). Accade che Fornaciari sembra tornare sui propri passi, ovvero sui passi di *S1881*. Da un lato viene infatti recuperata, nonché resa più chiara ed esplicita, la definizione di gerundio assoluto: «Il participio e il gerundio si usano anche *assolutamente*, cioè in modo indipendente dal soggetto della proposizione principale. Ciò avviene quando si riferiscono (almeno grammaticalmente) ad un altro soggetto, che

regolarmente si pospone loro»; dall'altro, riproponendo l'esempio dantesco³⁴, il grammatico torna a considerare ammissibili anche le forme pronominali oggettive, sebbene specifici che «si preferiscono le forme soggettive» (mentre in §1881 le due opzioni per la 3^a persona sembrerebbero equivalenti). Rispetto alla contrazione rilevata in §1882, il paragrafo sul gerundio assoluto di §1891 si espande di nuovo e torna sostanzialmente alla forma originaria di §1881; ma di conseguenza, per rispettare le solite esigenze editoriali, occorre tagliare altrove: a venire sacrificato sarà tutto il capoverso relativo all'uso impersonale del gerundio assoluto. Ecco dunque come si presenta il brano in questione di §1891:

Il participio e il gerundio si usano anche *assolutamente*, cioè in modo indipendente dal soggetto della proposizione principale.
Ciò avviene quando si riferiscono (almeno grammaticalmente) ad un altro soggetto, che regolarmente si pospone loro [...].
Se il soggetto delle proposizioni assolute è un pronome personale; [...] col gerundio si preferiscono le forme soggettive, ma si possono anche usare le oggettive, specialmente nella 3^o persona. P. es. *Io gli avea già i capelli in mano avvolti, E tratti gliene avea più d'una ciocca, Latrando lui con gli occhi in giù raccolti* [§1891: 78-79].

Qualcosa di simile a ciò che abbiamo appena visto a proposito del gerundio assoluto si verifica anche in un paragrafo dedicato all'espressione del pronome personale soggetto³⁵. Confrontiamo, per cominciare, i testi delle prime due edizioni:

Le forme soggettive dei pronomi personali si omettono per lo più davanti al verbo, ove però la chiarezza o la forza del discorso non le richiedano. Si adoperano quindi necessariamente:
quando si vuol richiamare l'attenzione d'una persona, a cui rivolgiamo il discorso in forma non imperativa;
quando il soggetto deve distinguersi da altre persone o contrapporsi loro in qualche modo;
quando la persona di un tempo del verbo è uguale ad un'altra, onde potrebbe venirne equivoco; come può accadere nell'imperf. indicativo e nel presente del soggiuntivo;
avanti ad un verbo tolto per ellissi [§1881: 54; seguono numerosi esempi che illustrano tutti e quattro i casi].

I pronomi personali si esprimono di necessità solo quando il soggetto deve distinguersi da altre persone o contrapporsi loro in qualche modo; o quando la persona di un tempo del verbo è uguale ad un'altra, onde potrebbe venirne equivoco; o avanti ad un verbo tolto per ellissi [§1882: 26-27; seguono esempi, ridotti rispetto a §1881, che illustrano i tre casi].

Nel passaggio da §1881 a §1882 il paragrafo subisce un robusto rimaneggiamento che è consistito nell'eliminazione, nell'ordine: 1) della norma preliminare che dà conto della natura *pro-drop* dell'italiano: «Le forme soggettive dei pronomi personali si omettono per lo più davanti al verbo, ove però la chiarezza o la forza del discorso non le richiedano»; 2) della prima delle quattro fattispecie elencate in cui è necessario adoperare il pronome personale soggetto: «quando si vuol richiamare l'attenzione d'una persona, a cui rivolgiamo il discorso in forma non imperativa»; 3) della casistica che

³⁴ Che viene citato in una lezione più corretta rispetto a quella di §1881.

³⁵ Su cui cfr. almeno Palermo, 1997.

illustra il terzo caso di obbligo di espressione del pronome: «quando la persona di un tempo del verbo è uguale ad un'altra, onde potrebbe venirne equivoco; *come può accadere nell'imperf. indicativo e nel presente del soggiuntivo*» (corsivo mio). Ed ecco infine come si presenta il paragrafo di cui ci stiamo occupando in S1891:

Il pronome personale generalmente si lascia sottinteso dinanzi alle persone de' verbi; p. es. *leggo, scrivi, parla* ecc. *Pietro quando parla, incanta*. Bisogna però esprimerlo quando stia in contrasto o corrispondenza con altro soggetto, o quando una persona possa confondersi con un'altra [S1891: 28; seguono tre esempi che illustrano i due casi].

Se per un verso viene qui opportunamente recuperata (in forma sintetica) la norma preliminare di S1881, nonché corredata per la prima volta di brevi esempi: «Il pronome personale generalmente si lascia sottinteso dinanzi alle persone de' verbi; p. es. *leggo, scrivi, parla* ecc. *Pietro quando parla, incanta*»; per l'altro, prosegue l'opera di potatura della casistica inerente all'obbligo di espressione del pronome soggetto: sopravvivono pertanto solo le due fattispecie ritenute più importanti, che divengono più brevi ma anche meno trasparenti dal punto di vista didattico (specialmente la seconda): 1) «quando il soggetto deve distinguersi da altre persone o contrapporsi loro in qualche modo» (S1881, S1882) > «quando stia in contrasto o corrispondenza con altro soggetto» (S1891); 2) «quando la persona di un tempo del verbo è uguale ad un'altra, onde potrebbe venirne equivoco; *come può accadere nell'imperf. indicativo e nel presente del soggiuntivo*» (S1881) > «quando la persona di un tempo del verbo è uguale ad un'altra, onde potrebbe venirne equivoco» (S1882) > «quando una persona possa confondersi con un'altra» (S1891). Insomma, si potrebbe dire che la coperta è sempre troppo corta: se si vuole riprendere in S1891 indicazioni che si erano eliminate in S1882, occorre poi di necessità compendiare ulteriormente altrove, anche a scapito (talora) della perspicuità del testo (ragion per cui diventano sempre più imprescindibili l'ausilio degli esempi e il ruolo dell'insegnante).

3. CONCLUSIONE

Veniamo a qualche rapida considerazione conclusiva. Certamente non facciamo fatica a credere alle parole di Fornaciari quando nella *Prefazione* a S1882, che abbiamo citata in apertura, definisce una «non agevole nè grata fatica» l'operazione di ridurre di quasi due terzi la mole della *Sintassi italiana dell'uso moderno* adattandola per le scuole secondarie. E pur tuttavia, stando all'analisi comparata degli esempi che si sono illustrati in questa sede e, soprattutto, dopo una lettura integrale di S1881, S1882 e S1891, ci pare di poter affermare che il grammatico sia riuscito – non sempre, è vero, ma molto spesso sì – a coniugare gli aspetti di modernità e novità del suo capolavoro grammaticale con le istanze di semplicità e chiarezza espositiva di testi pensati appositamente per l'insegnamento nelle scuole secondarie. È ovvio che Fornaciari sia stato costretto a fare delle scelte, talora dovendo anche sacrificare fenomeni e aspetti che in S1881 erano stati affrontati con un approccio avanzato e innovativo, come ad esempio nei casi – che abbiamo analizzato – dell'uso della virgola con le frasi relative, della tematizzazione del soggetto, dell'omissione dei connettivi interfrasali. Tuttavia ci sembra significativo che nella maggior parte delle circostanze sono proprio le parti meno tradizionali di S1881,

come abbiamo visto, a essere mantenute o addirittura ampliate e perfezionate, dal punto di vista didattico, in *S*1882 e *S*1891³⁶.

Del resto a Fornaciari, già all'epoca della pubblicazione di *S*1882, non faceva certo difetto né l'esperienza né la competenza nell'ambito delle grammaticografie scolastiche, sotto il profilo sia operativo – se così possiamo dire – sia politico: ci riferiamo al fatto che egli non solo, come si è già ricordato, aveva insegnato (e insegnerà) italiano per molti anni (dal 1860 al 1893) in vari licei toscani (Pistoia, Lucca, Firenze), ma era stato altresì una figura non secondaria nel panorama della politica linguistica italiana per la scuola. Come è stato ricordato da Raicich (1966: 124), era naturale, all'indomani della relazione di Manzoni al ministro Broglio, che allo scopo di diffondere una lingua unitaria sul territorio italiano ci si affidasse a personalità di riferimento che possedessero due requisiti fondamentali: essere d'origine toscana e avere esperienza d'insegnamento nella scuola. Ecco dunque spiegato il motivo per il quale, per tutto il decennio che va dal 1870 al 1880, proprio due maestri toscani, Isidoro del Lungo e il nostro Fornaciari, «furono un po' i consiglieri ministeriali per la stesura dei programmi di italiano»³⁷.

Nel 1874 Graziadio Isaia Ascoli aveva scritto un'acuta *Relazione* sul secondo tema proposto al IX Congresso Pedagogico Italiano tenutosi a Bologna: «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 *Relazione* ascoliana, «dopo aver contestato, almeno per la situazione italiana, l'opportunità dell'indicazione antigrammaticale e spontaneista del Grimm»³⁸, svolgeva una lucidissima difesa del «lavoro di comparazione continua» tra dialetto e lingua nel processo di educazione linguistica e di sviluppo delle facoltà intellettive dei discenti dialettofoni, evidenziando come, da questo punto di vista, fosse necessario non generare discriminazione alcuna fra coloro che studiavano alle elementari per poi proseguire il percorso scolastico e coloro che invece erano destinati a non proseguire gli studi. A conclusione delle sue riflessioni sull'imprescindibilità dell'insegnamento grammaticale anche nelle scuole elementari, Ascoli faceva una considerazione generale di ordine senz'altro pedagogico (e dunque estensibile anche ai gradi superiori del sistema scolastico):

Lo studio di rendere tutto facile, la paura degli effetti che lo sforzo della mente possa portar seco, sono, senza alcun dubbio, due moventi molto salutari. Se non che, tra molti pedagoghi, e italiani e stranieri, ma forse italiani in ispecie, quello studio e quella paura tendono oggidi a risolversi in accorgimenti e in precetti, squisiti quanto si vuole, ma eccessivi e perciò pericolosi. Si potrà io credo, arditamente affermare, che gl'ingegni ben

³⁶ Sembrerebbe quindi che Fornaciari abbia cercato di non farsi influenzare troppo dalla natura stessa del libro di grammatica, che «mantiene ancora oggi alcuni difetti strutturali, legati non solo alla forza d'inerzia, ma anche all'intento – espressamente raccomandato dai committenti editoriali – di non discostarsi dalla tradizione per non turbare l'orizzonte d'attesa di molti insegnanti, rischiando di compromettere le adozioni»: Serianni, 2010: 61.

³⁷ Raicich, 1966: 124. Fra l'altro, possediamo due interessanti relazioni del 1880 (supervisionate da Carducci) di quella che veniva scherzosamente chiamata «la ditta Fornaciari-Del Lungo» sui libri di testo d'italiano (grammatiche, dizionari, antologie, classici, ecc.) nei ginnasi e nei licei: da esse «emerge soprattutto il carattere culturalmente moderato, la prudenza dei relatori di fronte ad autori la cui morale e la cui filosofia paresse sul piano educativo maestra di disperazione e di immoralità»: Raicich, 1966: 148. Sempre secondo Raicich, 1966: 150-151 in queste relazioni «non solo c'è esplicita diffidenza verso testi ed autori di più mordente impegno quali appunto Machiavelli, Leopardi, De Sanctis, ma anche [...] c'è una certa esitazione nel proporre un diverso canone linguistico, e di conseguenza un recupero della vecchia scuola». Sul Manzoni di Fornaciari si veda almeno Polimeni, 2011: 153-158 e 172-177.

³⁸ Raicich, 1966: 93.

temprati profittan d'ogni difficoltà che loro si opponga, e persino, o anzi in ispecie, delle difficoltà in cui li avviluppino i metodi più o men barbari degli insegnamenti che son loro impartiti. Or chi volesse da ciò inferire, che i cattivi metodi o le difficoltà accumulate giovino alla scuola, trarrebbe di certo, come ognun vede, la più storta conseguenza che immaginar si possa; poiché, a tacer d'altro, con simili principii si andrebbe a quel tipo di scuola, che esclude i deboli e i mediocri, per non serbare che i forti. Ma guardiamoci anche bene da una scuola così delicata, che assonni i forti e intorpidisca i mediocri e faccia della debolezza il livello comune³⁹.

Allora si potrebbe anche dire, a conclusione dei nostri carotaggi sulle *Sintassi*, che Fornaciari abbia provato e in parte sia riuscito – pur con tutti i limiti del caso che si sono visti – a elaborare un modello d'insegnamento della sintassi italiana per i ginnasi e i licei che mettesse a frutto, per quanto possibile, i traguardi di scientificità e modernità raggiunti in 1881, essendo forse anche il nostro grammatico persuaso, come Ascoli, che ci si debba guardare «da una scuola così delicata, che assonni i forti e intorpidisca i mediocri e faccia della debolezza il livello comune».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertinetto P. M. (2001), “Il verbo”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna, nuova ed., vol. II, pp. 13-161.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cella R. (2018), “Grammatica per la scuola”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Cordin P., Calabrese A. (2001), “I pronomi personali”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna, nuova ed., vol. I, pp. 549-606.
- D'Achille P., Proietti D., Viviani A. (2005), “La frase scissa in italiano: aspetti e problemi”, in Korzen I., D'Achille P. (a cura di), *Tipologia linguistica e società. Considerazioni inter- e intralinguistiche*, due giornate italo-danesi di studi linguistici (Roma, 27-28 novembre 2003), Cesati, Firenze, pp. 249-279.
- De Roberto E. (2018), “La frase semplice”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 357-399.
- Egerland V., Cardinaletti A. (2010), “I pronomi personali e riflessivi”, in Salvi G., Renzi L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, 2 voll., il Mulino, Bologna, vol. I, pp. 401-467.
- Ferrari A. (2018), “Punteggiatura”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 169-202.
- Fornaciari G. (1919), *Raffaello Fornaciari (1837-1917): cenni biografici e bibliografici*, Ariani, Firenze.
- Fornaciari R. (1879), *Grammatica italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze⁴⁰.

³⁹ Raicich, 1981: 431.

⁴⁰ La seconda edizione del 1882 è consultabile all'indirizzo:
<https://archive.org/details/grammaticaitalia00fornuoft>

- Fornaciari R. (1881), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole*, Sansoni, Firenze [parte prima: *Etimologia*; parte seconda: *Sintassi*].
- Fornaciari R. (1884), *Grammatica italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole*, 2^a ed. con molte correzioni, Sansoni, Firenze [parte prima: *Etimologia*; parte seconda: *Sintassi*].
- Fornaciari R. (1886), *Grammatichetta della lingua italiana ad uso delle scuole elementari*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1891), *Grammatica italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole*, 3^a ed. in gran parte rifatta, Sansoni, Firenze [parte prima: *Etimologia*; parte seconda: *Sintassi*].
- Fornaciari R. (1897), *Breve grammatica della lingua italiana ad uso delle scuole complementari*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1913), *Grammatica italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole secondarie*, 7^a ed. corredata di opportuni esercizi, Sansoni, Firenze [parte prima: *Grammatica semplice*; parte seconda: *Sintassi*].
- GDLI, *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Battaglia S., 21 voll., UTET, Torino, 1961-2002.
- Holtus G. (1986), "Ordine delle parole, messa in rilievo e segmentazione nella grammaticografia italiana", in Stammerjohann H. (a cura di), *Tema-Rema in Italiano*, Symposium, Frankfurt am Main (26/27-4-1985), G. Narr, Tübingen, pp. 1-14.
- Morgana S., Polimeni G. (2013), "Insegnare l'italiano agli italiani", in Lacaíta C. G., Fugazza M. (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-125.
- Nencioni G. (1974), "Presentazione", in Fornaciari R., *Sintassi italiana dell'uso moderno*, ristampa anastatica dell'ed. 1881, Sansoni, Firenze, pp. v-xxvii.
- Nencioni G. (1989), "Costanza dell'antico nel parlato moderno" [1^a ed. 1987], in Id., *Saggi di lingua antica e moderna*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 281-299.
- Palermo M. (1997), *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Presentazione di Serianni L., Bulzoni, Roma.
- Panunzi A. (2011), "scisse, frasi", in Simone R. (dir., con la collaborazione di Berruto G. e D'Achille P), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, vol. II, pp. 1284-1287: [http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-scisse_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-scisse_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Patota G. (1993), "I percorsi grammaticali", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino, vol. I (*I luoghi della codificazione*), pp. 93-137.
- Poggiogalli D. (2018), "Sintassi del periodo", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 401-436.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Proietti D. (1997), "Fornaciari, Raffaello", in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, vol. 49, pp. 66-70: [http://www.treccani.it/enciclopedia/raffaello-fornaciari_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/raffaello-fornaciari_(Dizionario-Biografico)/)
- Raicich M. (1966), "Questione della lingua e scuola (1860-1900)", in Raicich M. (1981), pp. 85-169.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, in Appendice Ascoli G. I., *Relazione al IX Congresso Pedagogico Italiano (Bologna 1875)*, Nistri-Lischi, Pisa.

- Raicich M. (1996), “I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento” [1^a ed. 1983], in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma, pp. 43-88.
- Schultz F. (1870a), *Piccola grammatica latina*, nuova ed. autorizzata riveduta sull’undecima orig. da R. Fornaciari, Loescher, Torino.
- Schultz F. (1870b), *Esercizi per la grammatica latina*, tradotti sulla 7^a ed. orig. col consenso dell’autore da R. Fornaciari, Loescher, Torino-Firenze.
- Schultz F. (1870c), *Raccolta di temi per l’esercizio della sintassi latina*, tradotta sulla 4^a ed. orig. col consenso dell’autore da R. Fornaciari, Loescher, Torino-Firenze.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Castelvechi A., UTET, Torino.
- Serianni L. (1990), “Il secondo Ottocento”, in Bruni F. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2010), *L’ora d’italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Sgroi S. C. (2010), “condizionale”, in Simone R. (dir., con la collaborazione di Berruto G. e D’Achille P), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 260-262:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/condizionale_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/condizionale_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Tesi R. (1989-1990), “Pluralità di stili e sintassi del periodo nelle *Operette morali* di Giacomo Leopardi”, in *Lingua Nostra*, L, pp. 33-56 e 117-20; LI, pp. 9-13 e 41-47.

IL FANTASMA DELLE “PROSE”. L’EREDITÀ DI PIETRO BEMBO NELLA GRAMMATICOGRAFIA SCOLASTICA ITALIANA

Giuseppe Patota¹

Chiunque confronti, prima ancora che il contenuto, l’assetto paratestuale delle *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua* con quello di una qualunque delle grammatiche scolastiche edite dall’Unità d’Italia a oggi è obbligato a constatare che le une – le *Prose* – hanno poco o niente che fare con tutte le altre.

I quarantasei manuali esaminati da Bachis (2016: 45-64) nella sua tesi di dottorato dedicata alle grammatiche scolastiche dell’italiano edite dal 1919 ai giorni nostri hanno tutti un indice, dalla cui analisi si ricava che il materiale linguistico descritto è distribuito, in particolare nei testi destinati a quelle che oggi chiameremmo scuole secondarie di primo e di secondo grado, in quattro sezioni: ortografia e fonetica, morfologia, sintassi, lessico e formazione delle parole. All’interno di ciascuna sezione la materia è poi articolata in capitoli, paragrafi e talvolta anche sottoparagrafi. In un punto della ricerca di Catricalà (1995: 48), che precede quella di Bachis e che ha per oggetto le grammatiche scolastiche dell’italiano edite dal 1861 al 1918, si avverte che «su 40 testi presi a campione soltanto 10 partono dalla sintassi, mentre nei restanti 30 s’incomincia o dalla ortografia o dalla ortoepia o dalla morfologia»: segno che una partizione e una sistemazione del materiale linguistico ci sono, e che l’ordine di presentazione che prevale è quello tradizionale; inoltre, ho personalmente constatato che tutti i testi considerati hanno un indice e una divisione in capitoli.

Invece, le prime due edizioni delle *Prose* (Venezia, Tacuino, 1525; Venezia, Marcolini, 1538) e tutto ciò che della terza (Firenze, Torrentino, 1549) è riconducibile a Bembo non hanno un indice, e alla macrodivisione in tre libri non se ne aggiungono altre. La *Tavola di tutta la contenenza del presente volume secondo l’ordine dell’alfabeto* (un indice alfabetico dei fenomeni e delle cose notevoli) che chiude l’edizione del 1549 non è «riportabile alla volontà del Bembo» (Tavoni, 1993: 795), ma a quella di chi ne curò l’edizione postuma: cioè a Carlo Gualteruzzi o, più probabilmente, a Benedetto Varchi².

Quanto ai contenuti, l’ipotesi di un’influenza diretta delle *Prose*, caratterizzate dalla completa «dissoluzione della forma-grammatica» (Tavoni, 1992: 1070), sui manuali scolastici editi nel secondo Ottocento, nel primo e nel pieno Novecento³ è improponibile, almeno per la loro maggior parte.

Non metto in dubbio, naturalmente, una loro lettura diretta da parte di autori competenti come Francesco Ambrosoli, Raffaello Fornaciari, Pier Gabriele Goidànich, Ciro Trabalza e altri; ho invece difficoltà a immaginare assorti nello studio delle *Prose*

¹ Università degli Studi di Siena.

² Cfr. Sorella, 2000.

³ Qui e altrove, per ragioni pratiche, chiamo «primo Novecento» il periodo che va dal 1900 al 1918, la cui produzione grammaticografica è stata studiata da Catricalà, e «pieno Novecento» il periodo che va dal 1919 al 1967, la cui produzione grammaticografica è stata studiata da Bachis.

autori di grammatiche scolastiche come Flaminio Barbieri, agronomo lombardo dedito alla coltivazione delle api, o come Celestino Calleri e Raffaello Mariani, verseggiatori e commediografi di non eccelsa fama⁴.

All'inizio del terzo libro delle *Prose*, nel quale si concentra, pur senza esaurirsi, la trattazione della materia grammaticale, Bembo-Giuliano de' Medici avverte il pubblico – si tratta di dotti, non di scolaretti – che illustrerà «la particolare forma e stato della fiorentina lingua [...] partitamente e anco non partitamente» (III, 3)⁵.

Per la verità, anziché *anco*, messer Pietro avrebbe dovuto scrivere *soprattutto*.

La materia grammaticale, infatti, vi scorre in un flusso continuo, non articolato in parti o paragrafi, e la sua trattazione è marcatamente non schematica. Il testo è complesso, difficilmente consultabile e del tutto inutilizzabile a fini didattici: i criteri storico-estetici su cui si fonda «aiutano solo chi di grammatiche non aveva bisogno» (Vanvolsem, 2000: 590)⁶.

Eppure, la presenza delle *Prose* si fa sentire, per un verso o per l'altro, in quasi tutte le grammatiche di destinazione scolastica edite nel secondo Ottocento e nel primo e pieno Novecento, comprese quelle di Barbieri, Calleri e Mariani⁷.

Lo dimostrano, a mio avviso, almeno tre fatti.

⁴ Cfr. Catricalà, 1991: 36.

⁵ Qui e in seguito le citazioni sono tratte da Bembo, 1966, da cui ho ripreso la divisione in capitoli (in numeri arabi) interna a ciascuno dei tre libri (in numeri romani).

⁶ La serie dei giudizi che denunciano la struttura complessa, la scarsa leggibilità, la difficile consultabilità, la destinazione alta dell'opera inizia poco dopo la sua pubblicazione e continua fino ai giorni nostri. Eccone un saggio: «[Le *Prose*] Richiedono lettore introdotto bene, attento, assentito, e valoroso, che ne sappia cavar que' tesori, che vi son quasimente affogati nel Dialogo, ed in una maniera di trattarli anzi stravagante, che no: perloche all'improvviso non vi si può ritrovar cosa, che altri voglia, se non si ricorre a quella tavola, che alcuni valentuomini Fiorentini vi fabbricarono dattorno, perche venisser lette più volentieri; sicome alcuni altri v'aiutarono l'Autore, e col prestargli le buone scritture, e con l'assicurarlo del lor giudizio, perche egli quantunque dottissimo, non si ingannasse in molti particolari» (Lombardelli, 1598: 50-51); «La grammatica di Bembo è tutt'altro che metodica» (Trabalza, 1963: 82); «L'universo dei destinatari delle *Prose* è esplicitamente circoscritto dallo stesso Bembo, con una netta identificazione del destinatario interno al libro o *narrataire* con il destinatario esterno. Attorno al fuoco di casa Bembo vi sono uomini socialmente *pares* e di alta professionalità, per cui il dibattito è volutamente limitato a una cerchia di esperti. L'infrazione del codice cortigiano, con la conseguente scelta ambientale della casa privata [...] provoca la possibile estensione del destinatario interno a tutti quelli che, pur non rientrando in un ben determinato circuito cortigiano, si iscrivono nel gruppo umano e culturale degli "studiosi" del volgare» (Sabbatino, 1988: 56); «È un libro a stampa che sembra richiamare il nobile aspetto di un manoscritto umanistico, forse perché il suo lettore ideale è un uomo che deve saper condividere l'aura del dialogo umanistico che vi è rappresentato. Non si dovrebbe dimenticare, a questo proposito, che l'intero testo, con tutta la sua esplorazione in tre libri della storia, della retorica e della grammatica del volgare, è costruito come la rievocazione di un dialogo che dall'inizio alla fine mira a persuadere il latinista Ercole Strozzi della dignità e bellezza dello scrivere in volgare. Che il lettore ideale delle *Prose* sia un lettore umanista pare dunque coerentemente vero a livello del testo e a livello della forma di libro; il che sembra comportare che ai lettori empirici, gli studiosi della lingua volgare, si chieda di sapersi almeno identificare con un lettore ideale così alto» (Tavoni, 1993: 787); «Il terzo libro, che contiene la nota grammatica dell'autore, non ha quasi nulla in comune con un moderno manuale di grammatica o di sintassi italiana [...]. L'assenza di sistematicità non riguarda tanto l'eventuale mancanza di struttura organica dell'insieme, cioè la macrostruttura, perché il Bembo, sulla scia di Donato, tratta, con pochi cambiamenti nell'ordine, in successione le varie parti della frase (*nomi, articoli, pronomi, verbi*, e le *particelle*); deriva piuttosto proprio dalla sua ricchezza e complessità che hanno pregiudicato più d'una volta la strutturazione coerente interna dei vari argomenti trattati, ossia la microstruttura del testo» (Vanvolsem, 2000: 589-590).

⁷ Commentando, nel 1977, le caratteristiche di grammatiche che si spingevano fino a quella data, Berretta (1978: 24) ne individuava i presupposti teorici nel portorealismo e quelli storici nella «tradizione italiana di studi grammaticali (dalle *Prose della volgar lingua* del Bembo in qua, attraverso i dettami dell'Accademia della Crusca, sino ai divertenti articoli che Leo Pestelli ci offriva su "La Stampa")».

Primo fatto. Il principio ordinatore delle *Prose* è quello neoplatonico dell'armonia⁸, su cui si fonda anche l'ordinamento della materia grammaticale.

Come ho già avuto modo di segnalare, nel terzo libro ricorrono continuamente termini-chiave legati a questo concetto: da *agevole a vago*, passando per *chiaro, dolce, gentile, grazia e vaghezza*.

Alcune di queste parole rispuntano in diverse grammatiche otto-novecentesche inventariate da Catricalà ed esaminate proprio in merito a questo aspetto da Bachis (2014).

Intendiamoci: si tratta soltanto di echi, di scorie che restituiscono un'immagine confusa e approssimativa di quel concetto raffinato, di residui ectoplasmatici che si concentrano nei titoli (*L'idioma gentile, Il dolce idioma, Dolcissimo idioma, Lingua armoniosa, Dolce favella, Il bel parlar gentile, La nostra armoniosa favella, Armonie della lingua, Armonia dell'espressione, Chiara favella, Perenne melodia e Lingua canora*) e nelle prefazioni, in cui è spesso evocato il tema della bellezza intrinseca alla lingua italiana e del suo assoluto valore estetico. Ma è indubbio che questi echi, queste scorie, questi residui ci siano.

Secondo fatto. Nelle *Prose* Bembo afferma, come è ben noto, il primato della scrittura sull'oralità e il principio dell'identità fra lingua scritta e lingua letteraria: «non si può dire che sia veramente lingua alcuna favella che non ha scrittore» (I, 14); il volgare va appreso «da' buoni libri» sia da quelli «che toscani non sono» sia dai «toschi», svantaggiati dalla conoscenza naturale del fiorentino parlato perché, credendo di saperlo abbastanza, non frequentano gli scrittori e cadono nel «popolaresco uso» (I, 16)⁹.

La consonanza, ovviamente indiretta, fra queste indicazioni di principio e i contenuti di tanti testi scolastici del pieno Novecento che, più che grammatiche, si presentano come “avviamento allo studio delle opere letterarie” e “avviamento al comporre” è evidente, e il legame con la lingua dei “buoni scrittori” continua a contraddistingerli fino al pieno Novecento¹⁰. Il testo letterario anche antico (totalmente decontestualizzato: ecco la grande differenza rispetto alle *Prose*) offre materiale linguistico su cui lavorare negli esercizi ed è presentato come modello da emulare negli esempi¹¹.

Terzo fatto. Alcune prescrizioni e altrettanti divieti che ricorrono in queste grammatiche sono già presenti non solo nell'opera di Bembo, ma anche in quella del suo predecessore Giovan Francesco Fortunio.

La storia di queste prescrizioni e divieti è, in generale, ben nota, perché si tratta di *tòpoi* della nostra tradizione grammaticografica; punti linguisticamente critici che da tempo hanno attirato l'attenzione degli studiosi, consentendo loro di ricostruire aspetti importanti del rapporto tra norma e uso nella storia dell'italiano¹². Presentarli tutti insieme, però, constatandone la presenza nelle *Prose* e la sopravvivenza in testi che con le *Prose* sembrano avere in comune quasi soltanto la lingua che descrivono, darà consistenza al fantasma evocato nel titolo di questo lavoro. Passo, perciò, a definirne la lista.

⁸ Per molto tempo, le competenze filosofiche di Bembo sono state sottovalutate. Il filologo, invece, conosceva bene la *Theologia platonica de immortalitate animorum* di Marsilio Ficino, tradizionalmente considerata la summa del suo pensiero, e l'aveva tenuta presente fin nei minimi particolari in occasione della stesura degli *Asolani*: cfr., nel merito, Berra, 1995: 92-94 e Bolzoni, 2010: 60-64. Sul concetto di “grammatica dell'armonia” mi permetto di rinviare a Patota, 2017: 63-73.

⁹ Cfr. Sabbatino, 1988: 63.

¹⁰ Cfr. Bachis, 2016: 31.

¹¹ Cfr. *ivi*: 120-126.

¹² Basti, nel merito, il rinvio al pionieristico studio di D'Achille, 1990, e all'efficace sintesi di Fornara, 2005: 58-60, 71-72, 90, 107-108.

1. In III, 16-18 Bembo esclude, come già aveva fatto Fortunio¹³, le forme *lui, lei* e *loro* dalla serie dei pronomi personali soggetto di terza persona singolare (composta dai maschili *elli, ello, egli, ei* edal femminile *ella*) e plurale (composta dai maschili *elli, essi, eglino, ei, e'* e dal femminile *elleno*).

Un'analogia esclusione caratterizza la tradizione le grammatiche del secondo Ottocento e del primo e pieno Novecento esaminate da Catricalà e da Bachis: alcune la ripropongono tale e quale; altre non la estendono all'uso familiare; altre ancora sembrano non occuparsene, ma di fatto se ne occupano, perché non inseriscono *lui, lei* e *loro* nella lista dei pronomi personali che possono fungere da soggetto¹⁴.

2. In III, 19 Bembo prescrive, come Fortunio¹⁵, l'uso di *li* e di *gli* per *a lui* e di *le* per *a lei*, senza occuparsi della forma di terza persona plurale. I grammatici postunitari assumono nei loro testi un atteggiamento di censura *ex silentio* nei confronti del tipo *gli* per *a lei*; molti di quelli del primo e del pieno Novecento passano invece a condannarne esplicitamente l'uso¹⁶.

3. In III, 23 Bembo codifica, come aveva già fatto Fortunio¹⁷, l'uso dei pronomi dimostrativi *questi* e *quegli* nella sola funzione di soggetto. Benché Manzoni, nel passaggio dalla Ventisettana alla Quarantana, avesse sostituito *questi* soggetto con *questo* e *quegli* soggetto con *quello* al fine di abbassare il livello di letterarietà del romanzo, molte delle grammatiche del secondo Ottocento e anche alcune del primo Novecento continuarono a far propria l'indicazione presente nelle *Prose*¹⁸, pur ignorandone, con ogni probabilità, l'origine e la provenienza.

4. In III, 30 Bembo, come già Fortunio¹⁹, individua in quella in *-a* la desinenza canonica per la prima persona dell'imperfetto indicativo. Nella maggior parte delle grammatiche del secondo Ottocento l'uscita etimologica continua a essere preferita a quella analogica in *-o*; solo in quelle del primo e del pieno Novecento essa viene presentata come antiquata o propria della lingua letteraria di un tempo²⁰.

5. In III, 65 Bembo condanna l'uso di *che* subordinante generico. Il *che* polivalente è stato oggetto, sia nelle grammatiche del secondo Ottocento sia in molte di quelle del primo Novecento, di una censura silenziosa ed estesa, che ha risparmiato, in particolare nel pieno Novecento, il solo *che* con valore temporale²¹.

La lista delle indicazioni compresenti nelle *Prose* e nelle grammatiche scolastiche di secondo Ottocento e primo e pieno Novecento non si esaurisce con quelle, fin qui elencate, di cui Catricalà e Bachis hanno dato conto nei loro studi. Ce ne sono altre; di seguito ne segnalo un paio.

6. In III, 41 Bembo prescrive che l'ausiliare da usare con *potere* e *volere* sia lo stesso del verbo all'infinito retto dal servile:

¹³ Cfr. Fortunio, 2001: 41-48.

¹⁴ Cfr. Catricalà, 1995: 95-97 e 146-147 e Bachis, 2016: 75-77.

¹⁵ Cfr. Fortunio, 2001: 62-67.

¹⁶ Cfr. Catricalà, 1995: 97-99 e 148 e Bachis, 2016: 78.

¹⁷ Cfr. Fortunio, 2001: 38-41.

¹⁸ Cfr. Catricalà, 1995: 93-94 e 146.

¹⁹ Cfr. Fortunio, 2001: 78.

²⁰ Cfr. Catricalà, 1995: 108-110 e 150 e Bachis, 2016: 96-97.

²¹ Cfr. Catricalà, 1995: 102 e 149 e Bachis, 2016: 82-83.

Et è ancora, che la lingua usa di pigliare alle volte quest'altro verbo *Essere* in quella voce: *Se io fossi voluto andar dietro a' sogni, io non ci sarei venuto*, e simili. Il che si fa ogni volta che il verbo, che si pon senza termine, può sciogliersi nella voce, che partecipa di verbo e di nome, sì come si può sciogliere in quella voce *Andare*, che si può dire *Se io fossi andato*. Là dove se si dicesse *Se io avessi voluto andar dietro a' sogni*, non si potrebbe poscia sciogliere e dire *Se io avessi andato dietro a' sogni*, perciò che queste voci così dette non tengono. Fassi questo medesimo co' verbi *Voluto* e *Potuto*, che si dice *Son voluto venire*, *Son potuto andare*. Perciò che *Son venuto* e *Sono andato* si scioglie, là dove *Ho venuto* e *Ho andato* non si scioglie.

7. In III, 56 il criterio distribuzionale degli avverbi di luogo *qui*, *qua*, *costì*, *costà*, *lì* e *là* è presentato nel modo che segue:

Sono adunque, di queste voci che io dico, *Qui* e *Qua*, che ora stanza e ora movimento dimostrano, e dannosi al luogo, nel quale è colui che parla; et è *Costì*, che sempre stanza, e *Costà*, che quando stanza dimostra e quando movimento, e a quel luogo si danno, nel quale è colui con cui si parla; e *In costà* detta pure in segno di movimento; et è *Là*, che si dà al luogo, nel quale né quegli che parla è né quegli che ascolta, e talora stanza segna e talora movimento, che poscia *Lì*, sì come *Qui*, non si disse se non da' poeti.

Queste indicazioni ricorrono, quasi identiche, nelle grammatiche scolastiche edite sia nel secondo Ottocento sia nel primo e nel pieno Novecento²².

²² Fra quelle utilizzate da Catricalà e da Bachis per definire il loro campione, ho selezionato diciotto grammatiche pubblicate fra il 1870 e il 1966. Eccone le indicazioni: «COSTÀ. V. Costì [...]. COSTÌ. Avverbio; vale In cotesto luogo, dove non è chi parla o scrive, ma sibbene colui al quale si parla o si scrive»; «LÀ. Avverbio dinotante il luogo dove non è né chi parla né colui al quale si parla, e vale in quel luogo»; «LÌ. Avverbio di luogo, che significa Ivi, Quivi, In quel luogo»; «QUA. Avverbio dinotante il luogo dove è chi parla»; «QUI. Avverbio che vale In questo luogo nel quale io sono» (Francesco Ambrosoli, *Nuova grammatica della lingua italiana*, Milano, Trevisini, 1870, pp. 207, 232, 260 e 268); «Nei composti dei verbi *dovere* e *potere*, quando questi reggono dopo di sé un altro verbo di modo infinito, nella scelta dell'ausiliare si deve badare bene alla natura del verbo che loro vien dopo, ed attenersi alle regole date pel medesimo. Es. *Io HO dovuto correre più di un'ora. Mosè non È potuto entrare nella terra promessa*; «*Qui, qua* si usano ad indicare luogo vicino a chi parla o scrive; *costì, costà*, luogo vicino a cui si parla o si scrive; *lì, là*, luogo lontano da chi parla e da chi ascolta» (Giuseppe Borgogno, *Grammatica italiana ragionata*, Roma-Firenze-Torino-Milano, Paravia, 1871, pp. 48 e 89); «I verbi **dovere, potere, volere**, detti **servili** quando son seguiti da un infinito, a cui *servono* per compiere l'azione del soggetto, prendono, in generale, l'ausiliare **dell'infinito**: *Non ci son potuto andare, son dovuto uscire; non ho voluto vederlo* (*andare* e *uscire* si coniugano coll'ausiliare **essere**, *vedere* si coniuga coll'ausiliare **avere**). Però la sostituzione dell'ausiliare **avere** ed **essere**, dà spesso maggior colorito e vigore alla frase. *Non ho voluto andarci, ho dovuto uscire*, son frasi più enfatiche che: *non ci son voluto andare, son dovuto uscire*; «Sono avverbi di luogo: *qui, qua, quassù, su, giù, sopra, sotto, quaggiù, costì, costà, lì, là, colà, colassù, colaggiù* (determinativi); *ci, vi, ivi, quivi, ove, dove, altrove, dovunque* (indeterminativi)» (Cesare Mariani, *Grammatica italiana della lingua parlata per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e normali*. Parte prima. *Etimologia*, Torino, Paravia, 1894³, pp. 84 e 138); «I verbi: *dovere, volere* e *potere*, ricevono l'istesso ausiliare che richiede (*sic*), nei tempi composti, i verbi che da essi dipendono»; «Se io dico: *è vero che costì, ieri, cadde tanta grandine?* – indico il luogo ove si trova la persona che riceve la lettera. – *Verrò presto costà. Giunsi costà sulle sedici* (è da usare *costà* e non *costì*, quando si esprime moto. – Dicesi: *Si fermerà varii giorni costì. – Perché rimase tanto costì?* – *Si ammalò costì*. (Usasi *costì*, quando si indica stato). – Es: *è qui. – Dorme e mangia qui* (stato) (Raffaele Mariani, *Chiari e semplici elementi grammaticali per i primi corsi delle scuole secondarie*, Lanciano, Carabba, 1895, pp. 111 e 143); «Riguardo agli avverbi dimostrativi locali, si noti che corrispondono alle tre gradazioni del pronome dimostrativo: *qui, qua*, in questo luogo; *costì, costà*, in codesto luogo; *lì, là* o *colà*, in quel luogo» (Tommaso Casini, *Nozioni di grammatica italiana*, Roma-Milano, Società Editrice Dante Alighieri, 1909, p. 127); «I verbi *dovere* e *potere* prendono l'ausiliare del verbo che dipende da essi»; «Indicano luogo vicino a chi parla: *qui, qua* [...]. Indicano luogo vicino a cui si parla: *costì,*

costà [...]. Indicano luogo né vicino a chi parla, né a cui si parla: *lì, là*» (Giovanni Parato, *Grammatica normale della lingua italiana*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, Paravia, 1909, pp. 164 e 206); «I così detti verbi servili (*dovere, potere, volere*), quando sono seguiti da un infinito, prendono l'ausiliare *essere* o *avere* secondo che richiede l'infinito stesso: *Io non son potuto partire* (perché il verbo *partire* vuol l'ausiliare *essere*). *Io ho dovuto mangiar per forza* (perché il verbo *mangiare* vuol l'ausiliare *avere*); «*Qui, qua, costì, costà, lì, là* si uniscono ai pronomi dimostrativi corrispondenti, per indicare una data cosa con maggior precisione: *questo qui, codesto costì, quello lì*, ecc.» (Gino Bottiglioni, *Nuova grammatica italiana*, Palermo, Biondo, 1914, pp. 133 e 187); «Coi verbi cosiddetti servili *Volere, Potere, Dovere* s'usa l'ausiliare del verbo che accompagnano: *Non ò potuto servire; Non son potuto andare*; «Tra *Qui, Costì, Lì* e tra *Qua, Costà, Là* c'è la stessa differenza che tra *Questo, Cotesto, Quello*» (Pier Gabriele Goidànich, *Grammatica italiana ad uso delle scuole secondarie*, terza edizione rifulsa, semplificata e ridotta, Bologna, Zanichelli, 1922, pp. 53 e 71); «*Qui* e *qua* indicano luogo vicino a chi parla; *costì, costà* luogo vicino a chi ascolta; *lì, là, colà*, luogo lontano da chi parla e da chi ascolta» (Ettore Gliozzi, *Elementi di grammatica italiana*, seconda edizione corretta, Torino, Società Editrice Internazionale, 1931, p. 122); «Questi verbi si uniscono di solito all'infinito degli altri verbi con cui completano il senso, e di regola hanno l'ausiliare *essere* o *avere*. *Io non sono voluto andare, Io non ho voluto studiare*. Si può però dire: *Io ho voluto, o potuto, o dovuto uscire, tornare, arrivare, partire, venire*, ecc., mentre si dovrebbe dire: *Io sono ecc.? Non si potrebbe, ma si dice, anche in Toscana*; «Avverbi di luogo: *Dove, Dovunque, Lì, Là, Qui, Qua, Ne* = da questo luogo, ecc. *Costì* e *costà* (che vogliono dire *nel luogo dove* si trova la persona a cui si rivolge il discorso)» (Alfredo Panzini, *Semplici nozioni di grammatica italiana*, Firenze, Bemporad & Figlio Editori, 1932-33, pp. 137 e 142-143); «I verbi detti fraseologici, cioè *potere, volere, sapere, dovere* che hanno *avere* nei loro tempi composti, prendono *essere* quando sono in connessione con intransitivi. *Non ha mai voluto mangiare, non è mai voluta venire*. Ma anche in questi costrutti può incontrarsi il caso inverso, pur nello stesso giro di frase: "...un tale espediente è sempre parso ed ha sempre dovuto parere... semplice e..." (Pr. Sp., 28); «Esprimono circostanze di luogo con riferimento alla persona che parla: 1^a, *qui, qua* e composti *quassù, quaggiù*, e meno comune *quinci* (da *qui*); 2^a, *costì, costà, costassù* ecc., *costinci* (di *costì*); 3^a, *lì, là, colà* ecc.» (Ciro Trabalza e Ettore Allodoli, *Piccola grammatica degli Italiani*, Firenze, Sansoni, 1935, pp. 115-116 e 146); «Si noti infine che coi verbi servili (*potere, dovere, volere*, ecc.) si adopera ora il verbo *essere*, ora il verbo *avere* [...]. La regola è questa: se i verbi *dovere, potere, volere* sono seguiti da un verbo che ha per ausiliare il verbo *avere*, prendono anch'essi il verbo *avere*; se invece sono seguiti da un verbo che ha per ausiliare il verbo *essere*, prendono anch'essi il verbo *essere*; «*Qui* e *qua* indicano un luogo vicino a chi parla, *costì* e *costà* un luogo vicino a chi ascolta, *lì* e *là* un luogo lontano da chi parla e da chi ascolta» (Renzo Cristiani, *Nuova grammatica della nostra lingua*, Firenze, Le Monnier, 1940⁵, pp. 176 e 231); «**Qui, qua** (sempre senza accento), **quaggiù, quassù**, sono avverbi di luogo che indicano vicinanza a chi parla (cioè alla prima persona). **Costì, costà, costaggiù, costassù** indicano vicinanza alla persona a cui si parla (cioè alla seconda persona). **Lì, là, colà, laggiù, lassù** indicano lontananza» (Bruno Migliorini, *La lingua nazionale*, Firenze, Le Monnier, 1941, pp. 285-286); «I verbi servili, quando sono isolati, hanno l'ausiliare "avere": *ho potuto, ho dovuto, ho voluto*. Uniti ad altri verbi usano di solito l'ausiliare che questi richiedono: *ho dovuto comprare un vestito, non è potuto arrivare, non sono voluto venire*» (Giacomo Devoto, *Introduzione alla grammatica*, Firenze, La Nuova Italia, 1941, p. 167); «I verbi *potere, dovere, volere, solere* si adoperano con l'ausiliare *avere*. *Ho voluto* e *ho potuto*. Ma quando fanno ufficio di verbi servili, cioè sono coniugati con un altro verbo (*volere studiare, poter andare*), prendono di regola l'ausiliare richiesto dall'infinito a cui si accompagnano: *Ho voluto studiare* (*studiare* richiede, alla forma attiva, l'ausiliare *avere*). *Son potuto andare* (*andare* richiede l'ausiliare *essere*)» (Camillo Guerrieri-Crocetti, e Bartolomeo Cataudella, *Primi incontri con le parole*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1943, p. 90); «In modo del tutto particolare si comportano nell'uso dell'ausiliare i verbi *dovère, potère* e *volère*, detti verbi **servili** perché reggono comunemente altro verbo di modo infinito. Usati come verbi indipendenti, essi vogliono l'ausiliare *avere*; usati in funzione di verbi servili, prendono per lo più l'ausiliare richiesto dal verbo che essi reggono al modo infinito: "ho voluto studiare", con l'ausiliare *avere*, perché *studiare* richiede nei tempi composti l'ausiliare *avere*; "son dovuto andare", con l'ausiliare *essere*, perché *andare* richiede nei tempi composti l'ausiliare *essere*. La regola, tuttavia, non ha rigida e costante applicazione. Specialmente quando si vuol mettere in rilievo l'intrinseco significato di questi verbi per esprimere l'idea del *dovere*, del *potere*, della *volontà*, essi prendono l'ausiliare *avere*: "ha dovuto andarsene"; "ha voluto rimanere", ecc.; «Gli avverbi di luogo più essenziali sono **qui** e **qua**, **lì** e **là** (a cui si aggiungono: **costì** e **costà, colà**). La coppia *qui* e *qua* (si scrivono entrambi senza accento, si badi bene) s'impiega per esprimere vicinanza o prossimità rispetto a chi parla [...]: '*Qui* sto bene'; '*Qua* c'è fresco'. La coppia *lì* e *là* esprime lontananza, distanza: '*Lì* non potevo più abitarci'; '*Là* si viveva male'. Le due forme *costì* e *costà* indicano vicinanza o prossimità rispetto a chi ascolta: 'Come si sta *costì*?' (cioè: a indicare un luogo vicino a chi ascolta). L'avverbio *colà* si può considerare un doppiante di **là**. Si consideri, anche, il loro uso in unione con gli aggettivi dimostrativi, secondo la triplice distinzione: a) vicino a chi parla ('*Questa* seggiola **qui**, vicino a me'); b) vicino a chi ascolta ('*Codesta* seggiola **costì**, vicino a te'); c) lontano da chi

Come ho già accennato, il fatto che le *Prose* (e in molti casi anche le *Regole* di Fortunio) abbiano in comune con le grammatiche scolastiche dell'Ottocento e del Novecento prescrizioni e divieti non significa che tali prescrizioni e tali divieti siano precipitati in queste direttamente da quelle. Piuttosto, questa compresenza andrà ricondotta al formarsi di una *vulgata* grammaticale che, originatasi dalle *Regole* di Fortunio e dalle *Prose* di Bembo²³, ha pervaso tutta quanta la tradizione grammaticografica successiva, fino a quella di destinazione scolastica del pieno Novecento.

Il diffondersi di questa *vulgata* fu determinato, ben più che dalla conoscenza diretta del capolavoro di Bembo, da altri due fatti.

Il primo fatto è rappresentato dalla mediazione di alcune grammatiche d'autore variamente ispirate al modello bembiano²⁴, fra le quali spiccano, per la diffusione che ebbero, il trattato *Della lingua toscana* di Benedetto Buommattei (1643), le *Osservazioni della lingua italiana* del Cinonio (1644 e 1685), le *Regole ed osservazioni della lingua toscana* di Salvatore Corticelli (1745) e le *Regole elementari della lingua italiana* di Basilio Puoti (1833)²⁵.

Il secondo fatto è rappresentato dalla cosiddetta «manualizzazione» delle *Prose*, avviata nel 1549 con la pubblicazione della *Tavola* di cui si è detto e proseguita, come hanno documentato Pasquale Sabbatino, Mirko Tavoni e Serge Vanvolsem, con la realizzazione di compendi, riduzioni a metodo, repertori e tavole grammaticali e lessicali che si configurano a volte come un sussidio alla consultazione del dialogo di messer Pietro e a volte come una riscrittura che ha la pretesa di sostituirlo²⁶.

Naturalmente, il fantasma che raggiunge la manualistica scolastica dell'Ottocento e del Novecento (e lambisce perfino quella attuale) è perlopiù quello di un Bembo banalizzato e degradato. Confluendo nei libri di grammatica destinati alla scuola, le indicazioni delle *Prose* vengono prima «ridotte a metodo» e poi ridotte (anzi: malridotte) in pillole del si può e del non si può. Ben lontane dal definire, come voleva il loro grande autore, il modello supremo di lingua letteraria in prosa e in versi, contribuiscono a definire il modello supremo della banalità linguistica: «l'antiparlato, o, meglio, il "parlare come un libro stampato"»²⁷, o meglio ancora (anzi, peggio ancora) l'italiano scolastico,

parla e da chi ascolta («*Quella seggiola là*»)» (Salvatore Battaglia, Vincenzo Pernicone, *La grammatica italiana*, Torino, Chiantore, 1951, pp. 283 e 396); «Particolare attenzione è richiesta quando si debba dare un ausiliare ai verbi *cominciare, finire, dovere, potere, volere*. Quando sono soli richiedono l'ausiliare *avere*. Es.: *Finalmente ho finito. Ho cominciato oggi. Non abbiamo potuto. Non avevano voluto*. Quando invece sono in funzione servile, cioè sono seguiti da un infinito, l'ausiliare dovrà essere scelto in rapporto a quest'ultimo. Così si dirà: *Non ha voluto dormire. Hanno dovuto piangere. Avete cominciato a lavorare*, perché i verbi *dormire, piangere e lavorare* richiedono l'ausiliare *avere*. Si dirà invece: *Mi son dovuto accorgere. Son finite per andare al cinema. Non son potuto venire*, perché i verbi *accorgersi, andare, venire* richiedono l'ausiliare *essere*»; «*qui, qua* (indicanti un luogo ove si trova chi parla), *costì, costà* (indicanti un luogo dove si trova la persona a cui si parla), *lì, là* (indicanti un luogo lontano sia da chi parla, sia da colui al quale si parla)» (Piero Lovati, Sergio Varesi, *Parola e arte. Grammatica italiana*, Palermo, Palumbo, 1966, pp. 166 e 231); «I verbi servili prendono di solito l'ausiliare richiesto dal verbo con cui si accompagnano. Es.: *ho potuto dare; sono potuto andare; non è voluto venire*. Usati da soli vogliono l'ausiliare "avere". Es.: *ho potuto; ho voluto; ho dovuto*, ecc. [...]. Se si vuol mettere in evidenza il significato intrinseco dei verbi servili, e non quello del verbo a cui essi sono uniti, si usano con l'ausiliare "avere". Es.: *non ho potuto venire* = mi è mancata proprio la possibilità di compiere l'azione di venire»; «Gli avverbi di luogo determinano il luogo dove si svolge l'azione. Alcuni possono essere [...] in relazione con i pronomi dimostrativi (*questo, codesto, quello*) e indicano se il luogo è *vicino alla persona che parla (qui, qua)*, o *a quella che ascolta (costì, costà)* o *lontana dall'una e dall'altra (lì, là)*» (Assunta Del Nero e Cesarina Iazzoni, *A spron battuto: grammatica italiana per la scuola media*, Roma, Signorelli, 1966, pp. 227 e 398-999.

²³ Cfr. Poggi Salani, 1988: 777.

²⁴ Tavoni, 1992: 1084.

²⁵ Cfr. Fornara, 2005: 64-68, 78-81, 94-95.

²⁶ Cfr. Sabbatino, 1988: 145-246; Tavoni, 1993: 795-96; Vanvolsem, 2000.

²⁷ De Mauro, 2008: 103-104.

versione impoverita e istupidita della lingua della tradizione scritta²⁸. L'indicazione che prescrive l'uso di *egli* e proscrive quello di *lui* nell'italiano formale, che nel progetto raffinato di Bembo aveva un senso e una collocazione evidenti, finisce così per essere equiparata a quella priva di senso che, nell'italiano della scuola, prescrive l'uso di *volto* e proscrive quello di *faccia*, oppure a quella che prescrive l'uso di *inquietarsi* e proscrive quello di *arrabbiarsi*, o ancora a quella che prescrive l'uso di *eseguire* e proscrive quello di *fare*.

Di Bembo, le grammatiche che circolano nella scuola nei cento anni successivi all'Unità fanno proprie le chiusure, non le aperture. In III, 21 messer Pietro tratta del fenomeno della dislocazione del tema a sinistra o a destra del verbo, antico tanto quanto la nostra lingua, senza condannarlo affatto:

usanza della mia [= di Giuliano de' Medici] lingua è il porre questa medesima voce di maniera, che ella ad alcuno per avventura parer potrebbe di soverchio posta; sì come può parere non solo nel Boccaccio, che disse: *Dio il sa, che dolore io sento*, dove assai bastava che si fosse detto, *Dio sa, che dolore io sento*; e, *Quel cuore, il quale la lieta fortuna di Girolamo non aveva potuto aprire, la misera l'aperse*, e, *Molto tosto l'avete voi trangugiata questa cena*, o pure, *Come al Re di Francia per una nascita, che avuta avea nel petto, et era male stata curata, gli era rimasa una fistola*; o pure in quest'altre parole, nelle quali questa voce due volte vi si pare soverchiamente detta: *Il che come voi il facciavate, voi il vi sapete*, e somiglianti; ma ancora nel Petrarca, il qual disse:

E qual è la mia vita, ella sel vede;

dove medesimamente, se egli detto avesse *Ella si vede*, sì si pare che egli avrebbe a bastanza detto ciò che di dire intendeva, senza altro. Tuttavia egli non è così; ché quantunque ciò che in questi luoghi si dice, dire eziandio senza quella voce si potesse, dico in quanto al sentimento degli scrittori, nondimeno, quanto poi all'ornamento e alla vaghezza del parlare, manifestamente veder si può che ella non v'è di soverchio posta, anzi vi sta di maniera, che non poco di grazia vi s'arroege, così dicendo.

Certo, l'autore delle *Prose* non lo considera per quello che effettivamente è, vale a dire un tratto tipico del parlato affiorante nello scritto, ma – separando «le ragioni del grammatico da quelle del teorico dello stile» – lo giudica un'invenzione che contribuisce all'ornamento e alla vaghezza dell'espressione²⁹. Nella maggior parte delle grammatiche del secondo Ottocento e del pieno Novecento, invece, il fenomeno della dislocazione non è trattato; in alcune di quelle del primo e in una del pieno Novecento viene fatto rientrare nella categoria del pleonasma; in due di quest'ultimo periodo il tratto è inserito direttamente in una lista di errori da evitare, senza essere oggetto di riflessione teorica³⁰.

Se mi è consentito definire attraverso un paragone il rapporto che si determina tra le *Prose* e una parte (non la migliore, ma certo la più consistente) della grammaticografia scolastica di tre o quattro secoli dopo, è come se singole sezioni di un manuale che descrive minuziosamente il funzionamento complesso di una Ferrari confluissero in un secondo manuale che istruisce alla guida di una Fiat Duna o di una Fiat Tipo. E se il paragone con la Rossa vi sembra azzardato, ammirate per qualche istante il colore che, nel magnifico *Ritratto* di Tiziano, sovrasta in modo principesco il braccio e la mano destra del cardinale Pietro Bembo, atteggiato in un gesto oratorio che risponde

²⁸ Cfr. Lo Duca, 2012: 119-124.

²⁹ Cfr. D'Achille, 1990: 99-101. La cit. immediatamente precedente è tratta da Palermo, 1997: 335.

³⁰ Cfr. Catricalà, 1995: 121-123 e 152-153 e Bachis, 2016: 102-103.

perfettamente alle raccomandazioni di Cicerone nell'*Orator* e nel *De oratore*, accolte e normalizzate da Quintiliano nell'XI libro dell'*Institutio oratoria*³¹, e dopo averlo fatto ditemi se, secondo voi, il paragone è efficace oppure no.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachis D. (2014), “Da Zolla feconda a Bricolingua. La titolografia delle grammatiche scolastiche degli ultimi cent'anni”, in *La lingua italiana*, X, pp. 145-164.
- Bachis D. (2016), *La lingua delle grammatiche scolastiche italiane edite dal 1919 ai giorni nostri*, tesi di dottorato in Filologia, letteratura e linguistica, ciclo XXVIII, Università di Pisa.
- Bembo P. (1996), *Prose della volgar lingua*, in Id., *Prose e Rime*, a cura di C. Dionisotti, Unione Tipografico-Editrice Torinese, seconda edizione, Torino, pp. 71-309.
- Berra C. (1995), *La scrittura degli Asolani di Pietro Bembo*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Berretta M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino.
- Bolzoni L. (2010), *Il cuore di cristallo*, Einaudi, Torino.
- 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*, Accademia della Crusca, Firenze.
- D'Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*, Bonacci, Roma.
- De Mauro T. (2008), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Fornara S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.

³¹ Cfr. Grosso, 2013.

- Fortunio G. F. (2001), *Regole grammaticali della volgar lingua*, a cura di B. Richardson, Antenore, Roma-Padova.
- Grosso Marsel (2013), “Scheda su Tiziano Vecellio, *Ritratto del cardinale Pietro Bembo*”, in Beltramini G., Gasparotto D., Tura A. (a cura di), *Pietro Bembo e l'invenzione del Rinascimento*, Marsilio, Venezia, pp. 368-369.
- Lo Duca M. G. (2012), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lombardelli O. (1598), *I fonti toscani*, Marescotti, Firenze.
- Morgana S., Piotti M., Prada M. (2000) (a cura di), *Prose della volgar lingua di Pietro Bembo*, Cisalpino, Milano.
- Palermo M. (1997), *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Bulzoni, Roma.
- Patota G. (2017), *La Quarta Corona. Pietro Bembo e la codificazione scritta dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Poggi Salani T. (1988), “Grammatikographie / Storia delle grammatiche”, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, IV. *Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Niemeyer, Tübingen, pp. 774-786.
- Sabbatino P. (1988), *La «scienza» della scrittura. Dal progetto del Bembo al manuale*, Olschki, Firenze.
- Sorella A. (2000), “Benedetto Varchi e l'edizione torrentiniana delle *Prose*”, in Morgana , Piotti, Prada (2000), pp. 493-508.
- Tavoni M. (1992), “Le Prose della volgar lingua di Pietro Bembo”, in Asor Rosa A. (dir.), *Letteratura italiana. Le opere. I. Dalle Origini al Cinquecento*, Einaudi, Torino, pp. 1065-1088.
- Tavoni M. (1993), “Scrivere la grammatica. Appunti sulle prime grammatiche manoscritte e a stampa dell'italiano”, in *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*, s. III, XXIII 2, pp. 759-796.
- Trabalza C., (1963), *Storia della grammatica italiana*, Forni, Bologna [ristampa anastatica dell'edizione Hoepli, Milano, 1908].
- Vanvolsem S. (2000), “La manualizzazione delle *Prose*: il caso dell'Acarisio” in Morgana, Piotti, Prada (2000), pp. 589-600.

«UN GUAZZABUGLIO DI COSE DIVERSE».

LA CLASSIFICAZIONE DEI COMPLEMENTI NELLE GRAMMATICHE POSTUNITARIE

*Cecilia Demuru*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 esame gli interventi del Ministero della Pubblica Istruzione, dai quali emerge, nel quadro del ruolo preminente assegnato alla grammatica nella formazione linguistica degli italiani,

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 Marellò «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», Marellò, 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.

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).

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

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.

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 esposte «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 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

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.

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 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).

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 Raichich, 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.

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.

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:

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

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 cotal 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 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,

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 *Grammaticabetta* di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini analizzata nel paragrafo seguente è presente negli elenchi dei manuali approvati dalla Commissione.

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.

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 fraindesero 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 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 dì 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

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

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:

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»:

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).

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 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 MORÌ*, 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»:

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 raisonnée: 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.

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 soggettivi 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 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:

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 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).

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.

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.

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.

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.

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 <i>cani</i> (n. 1).		Che.		Abbian perduta.	La fera. Di traccia.
3 [Che s'è] nascosa in selva dagli aperti piani.	Aggettivale, riferita a <i>fera</i> (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.	Cavallier.	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 *Grammatichetta* 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 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.

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

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_Obbligo_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 curriculum 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.

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO TRA LINGUA E LETTERATURA NELLE GRAMMATICHE POSTUNITARIE

*Dalila Bachis*¹

1. LINGUA E LETTERATURA A SCUOLA

Nel nostro immaginario, l'associazione tra lingua e letteratura italiana è, se non pienamente giustificata, quantomeno comprensibile alla luce della tradizione scolastica; come è ben noto, una netta separazione tra lo studio della letteratura e quello della lingua italiana nei Programmi e nei testi grammaticali destinati alla scuola si ha solo negli anni '70 del '900². Il legame apparentemente indissolubile tra le due discipline affonda le radici nella nostra storia linguistica; infatti

Già nel primo Ottocento la questione della lingua ebbe riflessi anche sugli aspetti pratici della didattica, con il profilarsi di problemi (quale tipo di lingua insegnare, nesso tra parlato e norma, rapporto con il dialetto, libri di testo, ecc.) che continuarono a proporsi dopo l'Unità, in una convivenza di tendenze conservative e innovative che è una costante della storia della nostra scuola³.

Con l'Unità del Paese, lo studio della lingua e della letteratura italiana assume un ruolo sempre più rilevante sia nelle scuole senza latino sia nei ginnasi e nei licei. Il principio di fondo è che la lingua si impari per imitazione di autori modello; nel contempo si rafforza il paradigma educativo-patriottico della letteratura⁴. Nel 1868, la soluzione manzoniana (adeguata alla didattica primaria) del problema linguistico posto dal ministro Emilio Broglio privilegiava l'uso vivo fiorentino, incoraggiando nuovi libri di autori toscani; per l'istruzione superiore, invece, restava valido, con il nesso tra cultura latina e cultura italiana, il ruolo della tradizione, ribadito anche nel 1873 da Ascoli in risposta alla propensione all'uso affettato del fiorentino, anche popolare, o di altre varietà toscane⁵.

Nel ruolo dei libri (Barausse, 2008) si riflette il principio didattico di autorità veicolato dalla scrittura, sia per gli autori del Trecento e del Cinquecento (come già per quelli latini), sia per l'uso contemporaneo o per lo stile esemplare, al quale offriranno poi un modello *I promessi sposi*. La centralità della scrittura nella didattica aveva in quel contesto il merito di indicare

¹ Università di Pisa.

² Per il binomio educazione linguistica-letteratura si veda lo studio di Lavinio (1990: 39-63) e i contributi al volume da lei curato (Lavinio, 2005).

³ De Blasi, 2011: 1296.

⁴ Cfr. Romani, 2005: 48.

⁵ Cfr. De Blasi, 2011: 1296.

modelli stabili e unitari, che garantivano i legami con una tradizione plurisecolare⁶.

2. UN CAMPIONE DEL PERIODO POSTUNITARIO.

Date queste premesse, limitandomi al periodo postunitario, nel mio intervento analizzerò con quali modalità gli autori di grammatiche scolastiche abbiano messo in pratica il ruolo di modello educativo, patriottico e, naturalmente, linguistico della letteratura. Prenderò in esame un piccolo campione di 10 testi editi dopo l'Unità e prima della Riforma Gentile⁷. Il punto di vista che privilegerò è quello delle esercitazioni; queste ultime, infatti, necessitano di una certa quantità di materiale linguistico su cui lavorare, nonché di un modello da emulare, e il testo letterario adempie entrambe le funzioni, in quanto la lingua letteraria sembra essere il naturale repertorio a cui attingere per esercizi ed esempi.

I testi scelti sono i seguenti (in ordine alfabetico per autore):

1. Cimato Domenico e Sinimberghi Gallieno, *Compendio della Lingua italiana, per prepararsi rapidamente agli esami di ammissione alle classi 2. e 3. e di licenza delle rr. Scuole tecniche e complementari, con I relativi programmi didattici*, Firenze, R. Bemporad e Figlio, 1909.
2. Goidànich Pier Gabriele, *Grammatica italiana ad uso delle scuole con nozioni di metrica, esercizi e suggerimenti didattici*, Bologna, Zanichelli, 1918.
3. Lombardo Radice Giuseppe, *Nozioni di grammatica italiana ad uso delle scuole medie di primo grado*, Catania, Libreria editrice Concetto Battiato, 1907.
4. Magistretti Piero, *Lingua e Lettere italiane, secondo I programmi per gli esami di ammissione al primo anno di Corso della scuola militare*, Milano, Stab. Tip. Della Casa Edit. Dott. Francesco Vallardi, 1891.
5. Meschia Carlo Attilio, *Esercizi di Lingua italiana e di Stile, proposti agli alunni delle scuole secondarie inferiori. Parte II (esercizi sui sinonimi)*, Torino, Ditta G. B. Paravia e C. Edit., 1896.
6. Monterisi Donato, *La prim'arte: Precetti ed esercizi di grammatica italiana dell'uso, per le scuole medie di primo Grado*, Napoli, Ditta F. Casella Fu G., di G. Casella, 1916.
7. Piazza Ettore, *Grammatica italiana, ad uso delle scuole secondarie con oltre 250 esercizi pratici. Volume II (sintassi. Ortografia)*, Livorno, Raffaello Giusti Tip. Edit., 1898.
8. Predieri Giovanni, *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*, Firenze, G. Barbera, 1911.
9. Rossi Vincenzo, *Libro d'italiano per gli alunni delle scuole tecniche, normali e ginnasiali inferiori. Volume I*, Firenze, Tip. Cooperativa, 1892.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Le grammatiche scelte fanno parte del censimento di Catricalà, 1991, utilizzato e citato da Patota, *Il fantasma di Bembo. L'eredità delle Prose nella grammaticografia scolastica italiana fra Otto e Novecento*, cfr. in questo stesso volume.

10. Soli Giovanni, *Libro di Lingua italiana: Grammatica per le scuole secondarie*. Parte 1., per la prima classe (sintassi, morfologia, fonologia, ortografia, con molti esercizi), Milano, Enrico Trevisini Edit., 1898.

I punti di vista scelti per l'analisi sono:

- a) la struttura del testo, ovvero la presenza all'interno della grammatica di una sezione dedicata alla storia letteraria, alla metrica o comunque ad aspetti stilistico-letterari;
- b) gli autori citati;
- c) il tipo di operazione richiesto dagli esercizi che richiedono di lavorare su materiale letterario;
- d) il confronto con il restante materiale linguistico proposto.

3. LA STRUTTURA DEL TESTO.

All'interno del campione preso in considerazione, più della metà dei testi prevede una sezione dedicata a uno o più argomenti che, oltre e più che alla lingua, pertengono alla letteratura e al suo studio: la metrica, la storia letteraria, lo stile e la sintassi figurata (ovvero le figure retoriche)⁸.

Nell'indice della grammatica di Cimato e Sinimberghi, ad esempio, vediamo che un'ampia *parte III* dedicata allo stile, alle forme letterarie, alla metrica è seguita da una *parte IV* in cui si danno nozioni di storia della lingua (incentrata su Dante e sulla *Commedia*) e una *parte V* in cui si tratta di letteratura, attraverso una selezione di autori⁹; nel secondo esempio, invece, dopo la sezione dedicata allo stile ne troviamo una rivolta agli «esercizi di memoria»; in entrambi i casi, gli autori presentati corrispondono in buona parte al canone individuato a partire dal materiale proposto dagli esercizi (cfr. paragrafo successivo).

Il fatto che nei testi non siano previste sezioni appositamente dedicate a questi temi non significa, tuttavia, che siano privi di indicazioni in merito; ad esempio, nel testo di Predieri non c'è una sezione dedicata alle nozioni di stilistica, ma all'interno della teoria riguardante la sintassi leggiamo:

La stilistica poi richiede tanto nella poesia quanto nella prosa, sebbene più in quella che in questa, un'inversione ancora più libera, per l'armonia non solo, ma anche per la necessità o di significare la concitazione dell'animo e seguire l'ordine delle idee d'una mente turbata dal cuore commosso, o di lumeggiare certi termini che, posti in principio più che nel mezzo di una proposizione o periodo; in fine più che nel principio; dopo più che prima, acquistano una particolare efficacia. In questo sono talvolta effetti d'arte inesplicabili dalla grammatica¹⁰.

Le parole chiave, che ho sottolineato, indicano quale fosse la concezione della lingua – naturalmente della lingua scritta, l'unica a cui viene fatto riferimento¹¹ – si parla di

⁸ Cfr. Cimato-Sinimberghi (1909), Goidànich (1918), Monterisi (1916), Predieri (1911), Rossi (1892), Soli (1898),.

⁹ Cimato-Sinimberghi, 1909: 122-125.

¹⁰ Predieri, 1911: 183.

¹¹ Sull'argomento cfr. Papa, 2012.

armonia¹², di arte, del dire e dello scrivere; in una parola: di retorica, non «nella concezione corrente della disciplina che la associa all'idea di discorsi ampollosi e stanti», ma come «lo studio formale dei metodi che si seguono nel trattare il linguaggio con finalità specifiche»¹³. Inoltre, questo esempio ci dà modo di osservare non soltanto la compenetrazione tra letteratura, lingua e, appunto, retorica, ma anche la natura espressionistica dei testi (la funzione dell'inversione, secondo l'autore, è innanzitutto quella di «significare la concitazione dell'animo e seguire l'ordine delle idee d'una mente turbata dal cuore commosso»).

4. IL MATERIALE LETTERARIO: IL CANONE.

Gli scrittori privilegiati dagli autori del *corpus* sono comuni alla maggior parte dei testi: in testa alla classifica Manzoni, in particolare il romanzo, ma non mancano citazioni dalle opere in versi; seguito da (in ordine alfabetico) Alfieri, Alighieri, Ariosto, Boccaccio, Carducci, Caro, Castiglione, Da Vinci, De Amicis, Della Casa, Galilei, Giambullari, Giordani, Giusti, Gozzi, Machiavelli, Metastasio, Foscolo, Leopardi, Monti, Parini, Pascoli, Petrarca, Tasso, Tommaseo¹⁴. Come si può vedere, si tratta di autori per lo più antichi, sicché il modello linguistico di riferimento è non solo letterario, ma anche antico. Le ragioni di queste scelte possono ritrovarsi puntualmente nelle *Indicazioni* e nei *Programmi per i Licei e i Ginnasi*: la predilezione per il Trecento e il Cinquecento («addomesticati per tre anni agli scrittori del trecento, possono i giovanetti accostarsi con sicurezza a quelli del cinquecento»), la scelta degli autori a cui dedicarsi, la priorità data ai *Promessi Sposi*:

E tra le cose dei moderni stimiamo la più utile a leggere nelle scuole *I promessi sposi*, libro in cui la sincerità del pensiero, la naturalezza delle immagini e la piana collocazione delle parole, ottennero il pregio singolarissimo dell'evidenza e della popolarità¹⁵.

Al di là della natura espressionistica della forma in cui sono esposti, i *Programmi* non mentivano: nonostante le resistenze per quel che riguarda tutta una serie di tratti, a lungo rimasti censurati dalla norma, l'esempio del romanzo ha effettivamente avvicinato la lingua scritta a quella parlata e ha introdotto nell'uso molte varianti grammaticali adottate nell'edizione definitiva¹⁶.

5. GLI ESERCIZI: IL TIPO DI OPERAZIONE RICHIESTO.

Ma quali sono le azioni che lo studente è invitato a compiere nell'approccio a un testo letterario? In alcuni casi le operazioni richieste consistono in una vera e propria forma di analisi testuale da un punto di vista stilistico, come in questi esempi:

¹² Non a caso Patota (1993: 104-111) ha parlato, per il terzo libro delle *Prose della volgar lingua* di Pietro Bembo, di «grammatica dell'armonia».

¹³ Corno, 2011: 1247.

¹⁴ Sull'assenza di Giovanni Verga rimando al contributo di De Blasi, *Verga a scuola, tra grammatiche e antologie*, cfr. in questo stesso volume.

¹⁵ Cremante-Santucci, 2009: 474. Sull'importanza di Manzoni, e in particolare del romanzo, nella scuola italiana dell'Ottocento si veda Polimeni, 2011.

¹⁶ Cfr. Serianni, 2013: 185-186.

Riconoscere le varie espressioni, le tendenze e i significati delle interiezioni semplici o complesse (locutive) e delle onomatopoeie che s'incontrino nell'esercizio che segue: Miser chi, mal oprando, si confida Che ognor star debba il malefizio occulto! – Ahi sventura! sventura! sventura! – Bella Immortal, benefica Fede ai trionfi avvezza – ecc.¹⁷

Notate nella seguente poesia di G. Leopardi i segni di punteggiatura e dite le ragioni del loro uso:

La foglia

Lungi dal proprio ramo,
Povera foglia frale,
Dove vai tu? - Dal faggio
Là dov'io nacqui, mi divise il vento.
Esso, tornando, a volo
Dal bosco alla campagna,
Dalla valle mi porta alla montagna.
Seco perpetuamente
Vo pellegrina, e tutto l'altro ignoro.
Vo dove ogni altra cosa,
Dove naturalmente
Va la foglia di rosa,
E la foglia d'alloro¹⁸.

Lo stesso principio vale per l'esercizio di «Confronto delle due lezioni dei *Promessi Sposi* per lo studio dei sinonimi»¹⁹ e, in qualche misura, anche per l'esercizio «Dite in qual modo e in qual tempo si trovi il predicato posto in corsivo in ciascuna delle proposizioni seguenti; e indicate perché quel modo e non un altro, quello e non un altro tempo sia adoperato» in cui figurano versi tratti dalla traduzione dell'*Iliade* («Oh, troppo ardito / il tuo valor ti perderà», «Destò quel Dio nel campo un feral morbo / e la gente perì») dai *Sepolcri* («E tu venivi, e sorridevi a lui», «A egregie cose il forte animo accendono / l'urne dei forti»), dall'*Ode al signor de Montgolfier* («Stendea le dita eburnee / su la materna lira»)²⁰.

In molti altri casi, invece, il testo letterario non viene scelto dall'autore in quanto tale, bensì in quanto testo autorevole, adatto a qualunque tipo di utilizzo, come negli esempi che seguono:

Indicare il genere dei nomi sostantivi e aggettivi, che si notano nel seguente tratto:

Viti, gelsi, frutti d'ogni sorte, tutto era stato strappato alla peggio, o tagliato al piede. Si vedevano però ancora i vestigi dell'antica coltura: giovani tralci, in righe spezzate, ma che pure segnavano la traccia de' filari desolati; qua e là, rimessiticci o getti di gelsi, di fichi, di peschi, di ciliegi, di susini; ma anche questo si vedeva sparso, soffogato, in mezzo a una nuova, varia e fitta generazione, nata e cresciuta senza l'aiuto della man dell'uomo. Era una marmaglia d'ortiche, di felci, di logli, di gramigne, di farinelli, d'avene salvatiche, d'amaranti verdi, di radicchielle, d'acetoselle, di panicastrelle e

¹⁷ Predieri, 1911: 135. L'esercizio successivo recita: «Scrivere o rinvenire altri esercizi simili».

¹⁸ Monterisi, 1916: 50.

¹⁹ Meschia, 1896: 45-48.

²⁰ Piazza, 1898: 57-58.

d'altre tali piante... Era un guazzabuglio di steli... una confusione di foglie, di fiori, di frutti, di cento colori, di cento forme, di cento grandezze: spighette, pannocchiette, ciocche, mazzetti, capolini bianchi, rossi, gialli, azzurri. Tra questa marmaglia di piante ce n'era alcune di più rilevate e vistose, non però migliori, almeno la più parte: l'uva turca, più alta di tutte, co' suoi rami allargati, rosseggianti, co' suoi pomposi foglioni verde cupi, alcuni già orlati di porpora, co' suoi grappoli ripiegati, guarniti di bacche paonazze al basso, più su di porporine, poi di verdi, e in cima di fiorellini biancastri; il tasso barbasso, con le sue gran foglie lanose a terra, e lo stelo diritto all'aria, e le lunghe spighe sparse e come stellate di vivi fiori gialli: cardì, ispidi ne' rami, nelle foglie, ne' calici, donde uscivano ciuffetti di fiori bianchi o porporini, ovvero si staccavano, portati via dal vento, pennacchioli argentei e leggieri²¹.

L'analisi di questo brano del capitolo XXXIII dei *Promessi Sposi* è particolarmente ostica; infatti, la descrizione è certamente ricca di sostantivi e aggettivi, per cui si presta all'operazione richiesta, ma, oltre a suggerire un senso di caoticità, funzionale all'obiettivo dell'autore, presenta una grande quantità di lessico tecnico, che Manzoni attinge dalla botanica. In un altro esercizio nello stesso testo, è interessante invece notare come alcuni versi danteschi siano utilizzati come esempio di una forma, il *che* temporale, tradizionalmente osteggiata dalle grammatiche, oggi invece del tutto accettata²²:

Sugli stessi esempi ed in altri esercizi simili o scelti o composti distinguere il *che* soggetto dal *che* complemento oggetto, avvertendo che in qualche caso può essere anche indiretto come in questo: «Era già l'ora che volge il desio / Ai naviganti, e intenerisce il core / Lo di ch'han detto ai dolci amici addio»²³.

Altri esercizi in cui il materiale letterario sembra essere selezionato non per le sue caratteristiche formali, ma in quanto serbatoio linguistico, si trovano nella grammatica di Lombardo Radice: «Dividete in sillabe le parole che seguono», da svolgersi a partire da brani di Annibal Caro e Bernardino Baldi; «Segnare le linette, per distinguere il discorso dei diversi interlocutori di questo dialogo», operazione da effettuare su un brano di Tommaseo e una poesia di Pascoli.²⁴ Mentre questi esempi mostrano tipiche esercitazioni relative all'ortografia e alla punteggiatura, un terzo è incentrato sull'analisi grammaticale dei sostantivi:

Leggete questo piccolo brano, sottolineate i nomi, dite che specie di nomi sono e a che declinazione appartengono, datemi di ciascuno il singolare e il plurale:

Le anella del re. Il re Alfonso di Aragona, essendo una mattina a mangiare, levossi molte preziose anella che nelli diti aveva, per non bagnarle nello levar

²¹ Predieri, 1911: 50.

²² Se il *che* subordinante generico è stato oggetto, sia nel primo quarantennio postunitario sia nel primo Novecento, di una sorta di censura silenziosa (gran parte degli autori non ne fa alcun cenno e omette ogni tipo di osservazione sulla varietà di impieghi di questo tratto largamente attestato fin dalle origini), è però vero che alcune grammatiche di questo periodo trattano l'argomento in maniera discordante, tenendo conto di una o anche più d'una delle funzioni in cui si impiega. In questi testi, il *che* temporale è senz'altro il più largamente accettato (cfr. Catricalà, 1995: 101 e 149-150).

²³ Ivi: 81.

²⁴ Lombardo Radice, 1907: 18, 21.

delle mani; e così le diede a quello che prima gli occorre, quasi senza mirar chi fosse. Quel servitore penso che il re non avesse posto cura a cui date l'avesse e che, per i pensieri di maggiore importanza, facil cose fosse che in tutto se le scordasse; ed in questo più si confermò, vedendo che il re più non le ridomandava. E, stando giorno, e settimane, e mesi, senza sentirne mai parola, si pensò di certo esser sicuro, e così, essendo vicino all'anno che questo gli era occorso, un'altra mattina, pur quando il re voleva mangiare, si rappresentò, e porse la mano per pigliar le anella. Allora il re, accostatosegli all'orecchio, gli disse: Bastinti le prime, che queste saran buone per un altro²⁵.

Il testo proposto è abbastanza lineare dal punto di vista sintattico, tuttavia presenta tratti antichi, essendo tratto da un racconto di Baldassarre Castiglione: segnale, a titolo d'esempio, *levossi, anella, nelli diti, a cui date l'avesse, si appresentò, bastinti*.

Alcuni altri esempi in cui il materiale letterario è selezionato non per le sue caratteristiche formali, ma in quanto serbatoio linguistico: nella grammatica di Monterisi, un brano dei *Promessi Sposi* è utilizzato per l'individuazione delle parole piane e sdruciole, uno dello *Zibaldone* per la divisione in sillabe²⁶; nel testo di Soli si richiede l'analisi del periodo e logica di frasi di Tommaseo, Manzoni, Pellico, Dandolo, Cellini, Leopardi, Petrarca, Adriani, Boccaccio, Machiavelli, Giambullari²⁷.

Mette conto notare che, in tutti questi esempi, i testi letterari in prosa e in versi sono analizzati principalmente dai tre punti di vista tuttora privilegiati dalla scuola italiana: l'analisi grammaticale, l'analisi logica e l'analisi del periodo. Della lingua che li veicola non si segnala in alcun modo la qualità letteraria: gli esempi d'autore, talvolta anonimi, sono generalmente mescolati a quelli inventati.

6. OLTRE IL TESTO LETTERARIO.

Ne risulta un quadro in cui i testi connotati in senso letterario, appartenenti a epoche differenti, totalmente decontestualizzati, vengono messi sullo stesso piano di altri tipi di testi: in un esercizio della grammatica di Predieri, ad esempio, dopo un verso (non firmato) della *Pentecoste* e prima di una frase (non firmata) tratta dai *Promessi Sposi* troviamo esempi come «Oh sì, cessate! Suvvia, compagni, torniamo al lavoro», «Auf che caldo», «Lascia fare a me che oggi ti rosolo io!»²⁸. Come si può vedere, in alcuni casi il materiale linguistico inventato rispecchia la retorica del testo letterario a cui si accompagna; in altri, invece, gli esempi riportano frasi prosaiche, quando non proverbi ed espressioni idiomatiche. Così nel testo di Piazza, in cui versi tratti dall'*Iliade*, dai *Sepolcri*, dall'ode *Al Signor di Montgolfier* si alternano a frasi quali «Riso fa buon sangue», «L'anno venturo mi faccio sposo», «Oggi fa bel tempo»²⁹: in questo come in altri casi, la non omogeneità del materiale linguistico proposto rende difficoltosa l'interpretazione del comando dell'esercizio³⁰.

²⁵ Ivi: 37. Si noti che la seconda parte dell'esercizio richiede di ripetere lo stesso esercizio a partire da un brano a scelta del libro di letture italiane.

²⁶ Monterisi. 1916: 15, 21.

²⁷ Soli, 1898: 28-29, 33-34.

²⁸ Predieri. 1911: 135.

²⁹ Piazza, 1898: 58.

³⁰ In questo caso il comando recita: «Dite in qual modo e in qual tempo si trovi il predicato posto in corsivo in ciascuna delle proposizioni seguenti; e indicate perché quel modo e non un altro, quello e non un altro tempo sia adoperato».

7. CONCLUSIONI.

La letteratura nella scuola postunitaria aveva un compito non facile: oltre ad assolvere un ruolo educativo e patriottico, infatti, doveva fornire un esempio di omogeneità linguistica in un Paese in cui la stragrande maggioranza della popolazione era dialettofona. Il risultato che ne deriva è un composito panorama in cui testi in prosa e in versi, appartenenti a diversi registri e prodotti nell'arco di cinque secoli si mescolano a materiale linguistico inventato. Col senno di poi, sappiamo che cosa, di questo modello, non avrebbe potuto funzionare: la staticità, la monoliticità, l'assenza di distinzioni di ordine diacronico, diamesico e diafasico. Nonostante i passi in avanti compiuti dalla linguistica educativa nell'ultimo cinquantennio, gli strascichi di questo tipo di approccio arrivano fino ai giorni nostri: si pensi alla varietà significativamente definita «italiano scolastico»³¹.

Al di là di questa breve analisi, che si riferisce a un momento storico in cui i destini della letteratura e della lingua italiana erano portati a intrecciarsi in misura molto maggiore rispetto a oggi, non è forse banale riflettere sul fatto che, in testi con finalità didattica, l'utilizzo di brani tratti da opere letterarie, se questo materiale è preponderante rispetto agli altri tipi di testo e non contestualizzato, risulta fuorviante e riduttivo sia per lo studio della lingua sia per quello della letteratura: fuorviante perché, per sua stessa natura, il testo letterario, perseguendo precise finalità estetiche, presenta caratteristiche di elasticità tali da renderlo, oltre che complesso, molto distante dalle altre varietà linguistiche, producendo così uno scarto di cui gli studenti non opportunamente istruiti potrebbero non rendersi conto; riduttivo perché il modello di lingua proposto è statico, ancorato all'idea di lingua come letterarietà e non come uso parlato oltre che scritto³².

Specularmente, lo studio del testo letterario a scuola non può ridursi all'isolamento di uno o più brani di cui viene richiesta l'analisi logica, grammaticale e/o del periodo: si tratta di pratiche didattiche diverse che, come va di moda dire oggi, richiedono competenze diverse.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 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, 2 voll.
- Berretta M. (1978), "Grammatica", in Cortelazzo M. (a cura di), *Libro di testo e didattica dell'italiano*, Cleup, Padova.
- 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.

³¹ Sull'argomento si veda lo studio di Revelli (2013, con una storia di questa varietà alle pp. 15-18) e la bibliografia ivi indicata.

³² Per la tendenza a considerare la lingua come un blocco unico senza differenziazione interna, senza tener conto, quindi, della variabilità, secondo una concezione razionalistico-idealistica del linguaggio di tradizione portorealista cfr. Simone, 1969 e Berretta, 1978.

- Corno D. (2011), “retorica”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1242-1247:
http://www.treccani.it/enciclopedia/retorica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Cremante R., Santucci S. (2009), *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento. Antologie e manuali di letteratura italiana*, Clueb, Bologna .
- De Blasi N. (2011), “scuola e lingua”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1295-1297:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Fornara S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Marazzini C. (2010), “grammatica”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 599-603:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, FrancoAngeli Milano.
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità alla Repubblica*, ItaliAteneo, Roma.
- Patota G. (1993), “I percorsi grammaticali”, in Asor Rosa A., Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, v. I, Einaudi, Torino, pp. 93-137.
- Patota G. (2014), “L'italiano nella scuola”, in Donfrancesco I., Patota G., *L'italiano tra scuola e televisione*, Loescher, Torino, pp. 9-48.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Romani W. (2005), “L'insegnamento della lingua e della letteratura italiana tra Settecento e Novecento”, in Lavinio (1990), pp. 43-50.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Simone R. (1969), “Introduzione”, in Id. (a cura di), *Grammatica e logica di Port-Royal*, Ubaldini, Roma (trad. it. di C. Lancelot, A. Arnauld, *Grammaire générale et raisonnée*, Paris, 1660, e A. Arnauld, Nicole, *Logique, ou l'art de penser*, Paris 1662).

**«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 opera grammaticale e, al tempo, cominciavano a essere pionieristicamente intese in senso attuale, soprattutto grazie alle più recenti acquisizioni della linguistica e

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.

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 dialettologia, 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 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

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.

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.

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*

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 manuali *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, 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).

(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 pendio pericoloso. Dopo la scuola di grammatica e di esercizi di composizione, converrà istituire, nell'università, 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

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.

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 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.

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).

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.

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

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).

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 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

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, Valmaggi, 1933.

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 pedagogo 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 pedagogo 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

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».

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 lagrime col rovescio della mano» [...] (ivi: 227).

Parallelamente, la società sublima la sua crudezza 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, 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 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 scolaria. 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

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».

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 (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.

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).

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.

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 desto 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 impratichire 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.

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

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).

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. – Appigionarsi. – 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 miglieriniana) 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 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

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

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 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. Sfogliare 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.
- Bottiglioni 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 Gardina).
- 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'ortografia, 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 degli italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Trabalza C. e Allodoli E. (1935), *La piccola grammatica degli 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>.

LA “GRAMMATICA” DI PIER GABRIELE GOIDÀNICH: UNA LINGUISTICA “UTILE ALLA VITA PRATICA”

Paola Cantoni¹

1. UNA GRAMMATICA PER LA SCUOLA

Se io non fossi stato un glottologo, non mi sarebbe riuscito di indicare subito e presentarvi un disegno di riforma sistematica, razionale e perciò quanto mai agevole come quello che oggi presento. Inoltre io ho sempre creduto che la scienza non dovesse sdegnare, dovesse anzi ricercare d'essere anche utile alla vita pratica; ho sempre più amato la mia scienza, la linguistica, quanto maggiori vantaggi io riscontravo che da essa erano venuti alla pratica dell'insegnamento (Goidànich, 1910a: 14-15).

Nella proposta di riforma alfabetica presentata alla conferenza dell'Associazione Nazionale per gli studi pedagogici (Bologna, 20 novembre 1909), il richiamo all'utilità della scienza linguistica per la vita comune è richiamo non certo retorico, se si guarda agli studi dedicati da P. G. Goidànich² a temi di rilevante interesse per la didattica in una fase cruciale per l'alfabetizzazione degli italiani.

Il progetto di una *Grammatica italiana ad uso delle scuole*, in un'epoca segnata dall'*assenza* di testi grammaticali³ si inquadra nella stessa prospettiva.

Alimentata di una lunga esperienza di studi storici e comparativi e di una rara conoscenza delle parlate italiane in genere e di quelle toscane in particolare, ebbe il merito di presentarsi come la grammatica della “lingua nostra”, esatta, sobria, ricca di accortezze didattiche d'indole generale e particolare, chiara, accorta e sicura nella distinzione tra espressioni della lingua letteraria e familiare, originale (senza essere rivoluzionaria) nella tecnica grammaticale (Heilmann, 1967: XII-XIII).

Così, nell'introduzione alla IV edizione postuma (1961, qui 1967), Luigi Heilmann, professore di glottologia della stessa cattedra tenuta da P.G. Goidànich all'Università di Bologna per oltre trenta anni.

La grammatica viene pubblicata nella I edizione del 1918 in veste scolastica; come ci spiega l'autore nella sua Prefazione (1967: XV), nasce infatti dalla volontà di «rimediare i problemi didattici generali e particolari di grammatica italiana», esigenza scoperta dapprima nei tanti colloqui con i colleghi della Scuola Media (per le funzioni ispettive e di commissario di esami) e poi nell'assistenza agli studi dei figli.

¹ Università di Roma “La Sapienza”.

² Su P.G. Goidànich si veda la sintesi di Proietti, 2001 e relativa bibliografia.

³ Cfr. Patota, 1993: 135; di «sviluppo rallentato e danneggiato dalla polemica crociana» per la grammatica descrittiva e normativa, ma con riflessi anche su quella scolastica, parla Marazzini, 2010; di «ventata antigrammaticale» dei primi del '900, Catricalà, 1995: 141.

L'intenzione di scrivere un libro rivolto ai bisogni di una «scuola reale» (1967: XV), aperto all'osservazione del quadro sociolinguistico dell'italiano di inizio Novecento, è più volte dichiarata nella Prefazione; si veda la lunga nota della prima pagina, che ne chiarisce l'impostazione e la struttura e può aiutare a definirne i contenuti:

Mi sia consentito di dire solo questo: che in condizioni privilegiate per la trattazione di questo tema didattico io mi trovavo anche per il fatto che Settentrionale d'origine è insegnato in ginnasi del Mezzogiorno e per il fatto d'essere vissuto per un decennio in Toscana, d'aver tratto di là il dilettezzoso *dimidium mei*, e d'aver perciò toscana la mia lingua familiare. Per il primo caso, io non solo conosco perfettamente dialetti di tipo settentrionale e meridionale, ma praticamente anche i vantaggi e svantaggi che la parlata dialettale ha nell'apprendimento della lingua letteraria da parte di Non toscani. L'altro fortunato caso, la consuetudine con Toscani per quasi un quarto di secolo, ha formato in me l'abito del discernimento fra la lingua letteraria comune e la familiare, discernimento che è divenuto ormai una generale esigenza delle nostre scuole e che non solo per Non toscani ma (per ragioni opposte) per i Toscani stessi è un'indiscussa necessità (Goidànich, 1967: XV, n. 1).

Emergono qui chiaramente alcuni tra gli aspetti che consentono di ricordare quello di Goidànich come un testo «ancora interessante»⁴: la convinzione che una competenza plurilingue delle *varietà diatopiche* possa giovare nell'accingersi a scrivere una grammatica per la scuola; l'attenzione alle specifiche problematiche del percorso di apprendimento dell'italiano in relazione al diverso dialetto *parlato*; l'esigenza di educare i ragazzi tanto alla lingua letteraria *comune* quanto a quella *familiare*.

Come si vede, l'autore sottolinea la sua posizione privilegiata, per la conoscenza effettiva di gran parte dei dialetti italiani e per la conseguente consapevolezza dei relativi ostacoli o vantaggi nell'apprendimento dell'italiano, e fa riferimento a quanto acquisito a livello personale per via nativa (dialetti settentrionali), per aver vissuto in Toscana (lingua familiare toscana), e per via professionale (dialetti del Mezzogiorno).

Il richiamo alla personale esperienza di apprendimento linguistico, calata nell'uso reale, è strettamente connesso alla impostazione pratica del suo corso di grammatica, su cui l'autore tornerà più volte nel testo: «tutto il libro è condotto con spirito pratico» (1967: XXXIII); in questa prospettiva tiene a precisare che la comparazione dei dialetti proposta non risponde certo all'intento di redigere una grammatica comparata dialettale (come potrebbe essere indotto a pensare chi guardasse al suo profilo di studioso di glottologia e lingua) ma piuttosto alla scelta di proporre una serie di problemi reali, utili agli studenti per correggere gli errori e ai docenti per prevenirli o rimediarvi (1967: XXXIII-XXIV).

Un altro elemento meritevole di attenzione e strettamente funzionale ad una grammatica di tipo scolastico, è l'organizzazione graduale della materia⁵, resa esplicita sia dalla distinzione interna in due macrosezioni (corso elementare e corso superiore), sia dalla scelta di assecondare nella disposizione e nella selezione dei temi il programma di apprendimento.

⁴ Mengaldo (2014: 32) la ricorda sinteticamente così in apertura della sua rassegna delle grammatiche novecentesche.

⁵ Cfr. Cella, 2018: 13.

La cura particolare dedicata ai due aspetti è palese, ad esempio, in questo brano della Prefazione sull'ortografia e ortoepia⁶:

Vi sono nel capo V due parti: una relativa all'ortografia e alla pronunzia in quanto si connette all'ortografia [...], e l'altra relativa alla sola pronunzia [...]. La prima parte contiene notizie di carattere urgente anche per un insegnamento elementare; c'è chi la pone in fine alla grammatica seguendo i nostri vecchi, ma è facile dire che tale ordinamento è didatticamente inopportuno, d'altronde però neppure bene sarebbe il collocarla nel primo posto del programma, perché richiede già la conoscenza delle parti del discorso e della struttura grammaticale della parola, e perché il compito di massima urgenza è quello dello studio dell'analisi grammaticale e logica.

La «piena funzionalità a seconda delle varie situazioni» (Serianni, 2006: 29) dei 3 livelli di lingua distinti dall'autore (familiare; scolastica, mezzana o comune; solenne), espressa da quel paragone con i vestiti che avrà poi larga fortuna (Goidànich, 1967: 5), è descritta e documentata da una ricchissima esemplificazione ricavata non solo dai dizionari e dalla tradizione letteraria ma anche dall'uso vivo contemporaneo e dalla sua personale competenza di parlante (Proietti, 2001); ed è certamente anche questo elemento, accanto all'attenzione per gli aspetti regionali dell'italiano e per il parlato, che fa della grammatica di Goidànich il prodotto di un «atteggiamento moderno e scientifico», che aspirava ad essere innovativo e chiaro (Fornara, 2005).

L'autore lavorò con costanza al rifacimento della grammatica, dapprima con una II edizione (1919) che lasciava nella sostanza inalterato il testo, pur con alcune modifiche⁷ e con l'aggiunta di una appendice con *Esercizi e suggerimenti didattici*; poi con una III edizione ridotta per uso solamente scolastico; in seguito, con un lavoro a margine di note da integrare (in parte illeggibili per motivi grafici o inutilizzabili perché in forma di appunto estemporaneo: esempi, terminologia, regole), lavoro che è stato parzialmente accolto nella IV edizione curata dai figli (1961) e con introduzione di L. Heilmann, nella quale è stata eliminata la II appendice di *Esercizi* e sono stati arricchiti gli indici (a cura di P. Valesio).

Nel contributo si cita l'edizione 1961 (nella stampa del 1967) perché accoglie anche il frutto del lavoro e delle riflessioni progressive di Goidànich, ma si è sempre (e in particolare per i fenomeni presi in esame ai capp. 4 e 5), verificata la prima edizione del 1918, che risulta in linea con le posizioni documentate nell'ultima.

2. LA PRAFAZIONE DELL'AUTORE

I principali elementi di novità del libro, esposti nella prefazione che include già alcuni suggerimenti didattici, possono essere così sintetizzati:

1) un ordinamento della materia del tutto diverso dal tradizionale: le parti del discorso e le nozioni generali di morfologia sono infatti separate dall'esposizione morfologica per

⁶ Al problema ortografico Goidànich aveva del resto dedicato ampia attenzione, con la fondazione della "Società ortografica italiana" (1910) e il progetto di riforma del sistema nazionale che avrebbe, a suo parere, facilitato la diffusione della lingua nazionale (Maraschio, 1993: 225-227) per cui vd. i due opuscoli pubblicati nel 1910 da Goidànich, 1910a e 1910b.

⁷ Nei capp. II e VIII, rispettivamente, perché non soddisfatto per la concisione e per la disposizione della materia; vi sono poi alcune *Giunte* in calce e l'inserimento di un *Indice analitico*.

poter svolgere l'analisi grammaticale; le nozioni di periodo e di proposizione secondaria e incidente sono anticipate per mettere in condizione gli studenti di ragionare sul soggetto e sull'oggetto in alcune proposizioni secondarie e di orientarsi nell'interpunzione, il cui differimento sarebbe come «un metter le fondamenta sul tetto» (1967: XVIII)⁸;

2) l'introduzione di definizioni e partizioni diverse da quelle consuete (1967: XIX): il rifiuto di alcune etichette tradizionali che non trovavano fondamento scientifico comporta la sostituzione di definizioni secondo l'equazione per cui ciò che è esatto è anche più utile nella pratica⁹;

3) la spiegazione del significato dei termini tecnici grammaticali (1967: XIX): questa agevola, a suo parere, la comprensione e il ricordo dei fatti;

4) la collocazione di ortografia e ortoepia: la prima non alla fine (secondo i criteri tradizionali)¹⁰ ma neanche all'inizio; quanto alla seconda (qui le difficoltà dipendevano, a suo giudizio, dalla trascuratezza dei grammatici più che dalla poca cura dei discenti e docenti)¹¹ adotta soluzioni più efficaci improntate ad un metodo pratico basato sulla «memoria musicale» (quindi sull'espressione orale piuttosto che sull'insegnamento teorico e sulla spiegazione fonetica), ma anche sulla differenziazione di regole e di esercizi in relazione al diverso sostrato dialettale: «gli errori di pronuncia della lingua letteraria variano da regione a regione, talora da luogo a luogo» (1967: XX); vale la pena segnalare la nota in cui l'autore propone, proprio su questo tema, uno dei primi esempi concreti legati alla realtà diatopica, il problema della pronuncia chiusa delle vocali per i Campani (1967: XX-XXI, n. 1)¹²;

5) la riduzione e semplificazione della flessione: mentre gli aspetti legati alla natura e alla classificazione delle parti del discorso sono anticipati al cap. II per ragioni didattiche, le informazioni lessicali sono rinviate al corso superiore; la materia risulta così asciugata (talvolta con l'uso di tavole sinottiche) e liberata dagli aspetti teorici e dalle informazioni meno urgenti che sono ripresi nel Compimento della morfologia e sintassi del Corso superiore (1967: XXI e XXIII);

6) il lavoro «paziente, minuzioso, coscienzioso» sul lessico: tale deve essere per distinguere le voci dello stile familiare e della lingua letteraria comune e indicare le più importanti voci volgari, antiquate, arcaiche; Goidànich, pur inserendosi nel solco della tradizione manzoniana (orientata verso la lingua viva) vuole però rimediare al procedere

⁸ Sulla necessità indiscutibile di una informazione sommaria e rapida di analisi del periodo, per l'analisi logica elementare e per l'uso della interpunzione, Goidànich torna in una nota a p. 51 nella sezione sull'*Analisi logica* (§§ 100-103).

⁹ Attenzione che non stupisce da parte di un linguista (Serianni, 1989: 65), sempre però informata ad una finalità pratica più che a uno scrupolo teorico.

¹⁰ Modello di riferimento per le grammatiche successive è la *Grammatica* di Collodi (1883) per cui cfr. Prada, 2013.

¹¹ Altro criterio, la semplificazione dei molti casi specifici sotto poche norme di ampia applicazione, anche qui l'autore si distanzia da una impostazione analitica e descrittiva per rispondere alle finalità didattiche assunte. L'esigenza di una trattazione organica della pronuncia nasce con l'istruzione elementare unica (Vaccaro, 2018: 210) e la maggiore attenzione dedicata agli aspetti fonetici nelle grammatiche del primo Novecento è anche il riflesso dei programmi ministeriali del 1905 (per i quali vd. Papa, 2012: 79-113) che suggerivano esercizi di pronuncia volti alla correzione della fonetica dialettale; sull'ortoepia nelle grammatiche ottocentesche cfr. Catricalà, 1995: 81-85 e 142-143.

¹² Dal diligente libretto di un professore Goidànich ricava il principale difetto dell'italiano letterario campano: la pronuncia chiusa di vocali in termini poetici o colti o in nomi propri, tendenza opposta al dialetto; segnala anche di aver avuto informazioni analoghe da un professore per gli alunni veronesi, per cui suggerisce, come per gli allievi campani, l'apprendimento mnemonico di poche decine di forme.

non sempre coerente e scientifico «più a orecchio che con un criterio stabile» (1967: XXII) di alcuni predecessori; allega così scrupolosamente le fonti orali ricavate dall'esperienza personale e le attestazioni ricavate dalla lessicografia; a documentare la letterarietà di una voce: Crusca, Manuzzi, Tommaseo, Fanfani; per la lingua familiare: Giorgini-Broglio e Petrocchi; per l'uso toscano moderno assunto dalla cerchia più conservatrice: Fanfani e Rigutini¹³.

Un'attività (solo apparentemente di secondo piano) su cui Goidanich si sofferma ancora una volta fin dalla prefazione, è la parafrasi (versione prosastica di poesie), su cui tornerà nel testo per sottolinearne la valenza didattica. Ne segnala l'efficacia anche per la «ginnastica intellettuale», avvertendo tuttavia l'estrema delicatezza di tale esercizio, che va eseguito con garbo e solo dopo aver illustrato le differenze tra l'«eloquio prosastico» e quello poetico (1967: XVII-XVIII).

3. STRUTTURA E FONTI

3.1. *Ordinamento della materia*

Il testo si presenta suddiviso in due Corsi, elementare e superiore, sulla base di un criterio che non risponde alla maggiore o minore facilità degli argomenti ma alla loro urgenza nel programma didattico.

Anche la suddivisione tematica nei capitoli risponde, per ordine e per “misura”¹⁴, alle finalità didattiche esposte; nel corso elementare 5 capitoli: “Scrittura e nozioni elementari d'ortografia e di fonetica”; “Classificazioni delle Parti del discorso” (propedeutica all'analisi grammaticale); “La Proposizione e il Periodo” (propedeutica per: analisi logica, costruzione, interpunzione); “Nozioni generali di Morfologia” (necessaria per l'analisi grammaticale e per le concordanze); “Nozioni di Ortografia e Ortoepia”; “Flessione e Nozioni elementari di Sintassi”. Nel corso superiore la bipartizione in: “Compimento della morfologia” (con nozioni semantiche e stilistiche) e “Compimento della sintassi”. In appendice le nozioni di Metrica.

Principale novità nell'ordinamento della materia è l'anticipazione di elementi della morfologia e della sintassi al corso elementare (per cui vd. quanto detto al primo punto del cap. 2).

Solo nella III edizione (1934) Goidanich aveva adottato un ordinamento sistematico della materia per favorire l'uso anche occasionale del libro da parte dei docenti, ma differendo (senza abbandonarlo, come spiegava nell'Avvertenza) agli Esercizi l'applicazione del criterio didattico¹⁵.

I contenuti e i concetti sono esaminati secondo diverse prospettive. Ogni voce è intitolata con il termine grammaticale relativo, da solo o introdotto da *del / dei*, ecc. + *termine*; può essere seguita, se merita approfondimenti, da sottosezioni con titolazioni ricorrenti (*Definizione di*, *Nozione di*, *Significato di*, *Prima classificazione di*, *Seconda classificazione*, ecc.) o da altre varianti che rispondono alle esigenze della trattazione.

¹³ Per un quadro sull'orientamento dei vocabolari citati, cfr. Della Valle, 1993: 83-87.

¹⁴ L'eccezionale lunghezza dei capp. II, III e IV è giustificata dall'autore da un'esigenza di chiarezza e precisione nell'esposizione dei concetti fondamentali, non da minuzia e sovrabbondanza nella trattazione di complementi, tendenze nettamente avversate da Goidanich.

¹⁵ Premette però tre asterischi ai paragrafi dedicati ai temi più avanzati e ordina gli esercizi in appendice secondo il criterio dell'urgenza didattica delle nozioni.

Intitolazioni come *Del termine Pronome e della sua comune definizione* (§ 51) sottendono un giudizio critico dell'autore che si sofferma non di rado sull'origine etimologica e sulle questioni terminologiche; in questo caso l'inadeguatezza del termine e la falsità della definizione, come già spiegato cinque pagine prima (§§ 46 e 47), sono argomentati così: «non stanno in vece di nessun nome, ma indicano, accennano l'uno o l'altro fra più» (1967: § 46), i pronomi sono invece (in caratteri maiuscoli nel testo) «le parole che servono ad indicare od accennare in varia guisa un'esistenza» (1967: § 47).

Dettagliate da casi specifici e corredate da esempi e da rinvii interni (come del resto tutti i paragrafi) le *Particolarità*, così come gli *Usi*; alle *Osservazioni* sono generalmente affidati alcuni casi specifici esaminati per l'impiego diafasico o diatopico, altre volte collocati nelle *Note* nel testo o a fondo pagina.

3.2. *Fonti orali, lessicografiche, letterarie.*

L'autore dedica molta cura alle informazioni di vocabolario inserite nel primo e nel secondo corso (come spiegato nella *Prefazione*); il capillare lavoro di verifica del lessico è condotto guardando ai due livelli di lingua: lo stile familiare e la lingua letteraria comune.

Moltissimo spazio è dedicato alle fonti orali, che valgono per lo stile letterario familiare¹⁶ e sono ricavate dalla personale conoscenza pratica della lingua toscana di varie classi sociali e dalle informazioni avute da amici toscani di varie provincie (Goidànich, 1967: XXII); in questo caso la marca (non sempre espressa) è *f.o.*

Il vaglio delle voci avviene anche per via lessicografica, con una particolare attenzione volta a calibrare la funzione dell'attestazione nei diversi dizionari. Se per la lingua familiare i riferimenti sono Petrocchi e Giorgini Broglio, la presenza in Crusca, Manuzzi, Tommaseo e Fanfani rimanda all'uso letterario (o non solo familiare); con Fanfani e Rigutini l'autore indica invece la penetrazione di una voce anche nell'uso toscano moderno più conservatore, una via di mezzo tra i due indirizzi rappresentati dagli altri dizionari.

Discriminante (per convalidarne l'uso nella lingua familiare), la presenza di una voce in Giorgini Broglio e Petrocchi, ma la validità può talvolta essere garantita anche dal solo Petrocchi, malgrado la parziale presa di distanza dell'autore e la dichiarata maggior affidabilità del primo¹⁷. Si veda, a titolo di esempio, la cospicua serie di composti imperativi (Goidànich, 1967: § 284) per i quali l'autore non indica la presenza nei lessici; verificando compare qui più di una voce che non trova riscontro in Giorgini Broglio, 1870 ed è attestata solo in Petrocchi, 1887-91: *mangiatutto, parlachiaro, trottapiano*. Attestati nei due dizionari, invece, gli altri casi: *guardaportone, mettiscandali, parapiglia, posapiano, sputatondo, tiremolla*.

Dopo la scomparsa degli esempi d'autore in alcune grammatiche otto-novecentesche (Petrocchi, 1887; De Titta, 1901; Palazzi, 1937) o la loro riduzione (Morandi e Cappuccini, 1894; in Fornaciari, 1900 solo nella parte sintattica ma senza indicazione di autore), la scelta di Goidànich di attingere anche alle fonti letterarie (sia i classici che i contemporanei) andrà inquadrata nella volontà di «mostrare la fisiologia della

¹⁶ In una lunga nota Goidànich (1967: XXVI, n. 1) spiega diffusamente l'accezione dell'espressione *lingua letteraria familiare*, da intendersi in senso manzoniano, adottata per evitare confusione con la parlata familiare toscana (vicina al dialetto) non letteraria. Avverte inoltre che l'utilizzo del semplice "familiare" varrà sempre nel testo come familiare letterario.

¹⁷ L'opera insigne e altamente benemerita di Petrocchi soffre infatti per Goidànich (1967: XXII, n. 1) di «difettosi criteri in fatto di stile», tipici dell'età manzoniana e di una certa ibridità nei criteri; «tutt'altra cosa» il Giorgini Broglio, «il vero e proprio vocabolario della lingua letteraria familiare, opera omogenea, schietta, bellissima. Giambattista Giorgini aveva la testa sul collo, e che testa!»

variazione» (Cella, 2018: 140) nella sua gamma più ampia. Le attestazioni sono meno consistenti di quelle orali (e più frequenti nel corso superiore rispetto al corso inferiore) ma i brani sono ricavati da una scelta di autori rappresentativi di tutte le epoche: Dante, Petrarca, Boccaccio, Fra Giordano, Frescobaldi, Buonarroti, Berni, Ariosto, Machiavelli, Lasca, Redi, Parini, Monti, Foscolo, Giusti, Lambruschini, Capponi, Leopardi, Manzoni, Turati, Targioni, Revere, Treves, Pascoli, Carducci, Cecchi, Prezzolini.

4. LINGUA FAMILIARE, LINGUA COMUNE, LINGUA SOLENNE.

4.1. *Lui, lei, loro*

Per testare l'atteggiamento di Goidànich nella scelta *tra la lingua letteraria comune, l'arcaica e la familiare* (Goidànich, 1967: § 222), vediamo il caso di *lui, lei, loro* in funzione di soggetto, uno dei temi grammaticali più dibattuti¹⁸, rispetto al quale anche le grammatiche ottocentesche di stampo manzoniano mostrano atteggiamenti talvolta autonomi rispetto alla *quarantana*. Più che decretarne la legittimità (circolavano infatti nella prosa ottocentesca anche non manzoniana) Manzoni ne aveva dilatato la sfera d'uso trasformandole «da varianti marcate, quali erano tradizionalmente, a varianti neutre (e saranno *egli* ed *ella*, allora, a segnalare il livello scritto rispetto a quello parlato, il livello formale rispetto a quello informale, ecc.)» (Serianni, 1989: 192); determinante, invece, per la sorte delle forme già in parte in declino nella prima metà del secolo, fu l'eliminazione dei tipi letterari *ei, eglino, elleno*¹⁹.

Per Goidànich, *lui, lei* sono l'unica opzione per la lingua familiare; nella lingua letteraria comune si spartiscono invece il campo con *egli, ella* (1967: § 222); negli usi particolari (§ 226) circoscrive tuttavia la funzione enfatica di questi ultimi (e così anche per *loro* rispetto a *essi, esse*), oltre a indicarne l'uso (sempre letterario) nelle proposizioni comparative, con verbo sottinteso, dopo forme eccettuative. *Eglino, elleno* sono citati (§ 221) come «ormai arcaici» ma poi ricompresi nella lingua letteraria attuale (come forme plurali) nelle note sugli usi e funzioni (§ 222).

Nei *Preliminari* l'autore si era già servito, tra gli altri, di alcuni esempi proprio di questo fenomeno, ricavati dalla sua personale esperienza di insegnante ginnasiale, riferendo le osservazioni e i suggerimenti rivolti agli alunni, sia per il parlato che per lo scritto (Goidànich, 1967: 4): *lui* si usa parlando familiarmente e nei componimenti di carattere familiare (lettere, descrizioni di scene familiari), non nei componimenti elevati e sostenuti. Era così esemplificata la necessità di abituare gli allievi a riconoscere i due tipi di lingua letteraria: quella familiare e quella scolastica o comune o mezzana. Le forme *eglino, elleno* (Goidànich, 1967: 4-5) servono invece a chiarire la natura di una terza varietà, la lingua arcaica o solenne, una «maniera di lingua della prosa» che si avvicina al linguaggio poetico, adatta alle occasioni solenni (discorsi e scritti).

Ricordiamo che se per Collodi *lui, lei* era ancora una «sgrammaticatura» (1883: 73), tra i manzoniani si registravano posizioni leggermente differenti e talvolta autonome rispetto a Manzoni: Morandi e Cappuccini (1894: 122) ammettono *lui* in contesti enfatici; Petrocchi (1887: 135), più oltranzista, annota *lui, lei, loro* come forme più

¹⁸ Per una sintesi del problema nella storia della lingua italiana vd. Fornara, 2018: 183-186; prima ancora: Poggi Salani, 1988: 773; Patota, 1993; Poggiogalli, 1999: 117-123; Fornara, 2005; per le grammatiche vd. Catricalà, 1995: 95-96 e 146-147.

¹⁹ Serianni, 1988: §§ VII, 16, 29, 30 e Serianni, 1989: 190-192; cfr. anche Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1988: 535-536.

familiari di *Egli*, *Eglino*, che insieme ad *Ella* e *Elleno* sarebbero indice di affettazione nel linguaggio comune. Fornaciari (1881: 25-26) invece, rivelandosi anche in questo caso mediatore tra eredità degli scrittori e fiorentinismo (Cella, 2018: 125) mostra un quadro più articolato: segnalando *egolino* ed *elleno* come forme poco usate e letterarie, ammette *lui*, *lei*, *loro* in molti casi «nel parlar familiare» e in alcuni casi specifici (posposti al verbo ma meno di frequente nel caso di interrogative; con verbo sottinteso; per *loro*, davanti a *signori* o a numeri cardinali).

4.2. “Gli” per “loro”

Tra i fenomeni ricorrenti nell'uso vivo, *gli* per “loro” non è sempre tollerato in ambito letterario (Serianni, 2006: 29); dopo l'accoglimento di *gli* (pochi casi) nella *quarantana*, *loro* si era mantenuto saldo nell'Ottocento (Serianni, 1989: 194-195), anche nei testi di toscano parlato. Per le grammatiche *gli* era stato naturalmente accolto da Petrocchi (1887: 135) e da Morandi e Cappuccini (1894: 68) che però segnalava l'atteggiamento «assai guardingo» dell'ambiente letterario; in una prima fase anche da Fornaciari (1881: 53), sia pur come eccezione dello stile familiare (e richiesta anche dal buon suono o dalla naturalezza del costruito), che tuttavia lo eliminò nelle edizioni 1882 e 1906²⁰.

Netta in questo caso la posizione di Goidànich, in favore di *gli*, pur «poco accetto alla lingua letteraria». La preferenza, anche soggettiva, risponde a un criterio di gusto e di armonia: «eppure il *Loro* è spesso così pesante!» e ancora: «si noti anche la scorrevolezza di questo *gli* pleonastico», che insieme all'appoggio dell'autorità manzoniana (ne ricorda la sostituzione nella seconda edizione) è sufficiente ad avvalorarne l'uso specialmente negli scritti di stile familiare, ma con prudenza, «senza abusarne (senza cioè addirittura bandire dall'uso il dat. *Loro*)» (Goidànich, 1967: § 224).

4.3. Cosa *pronome interrogativo*

Di segno diverso l'atteggiamento nei confronti del pronome interrogativo *cosa*, che nonostante le attestazioni in Crusca, Chiabrera e Forteguerra non può, a parere di Goidànich (1967: § 332), essere autorizzato in scritture non familiari.

L'interrogativo ellittico, osteggiato nell'Ottocento dai grammatici tradizionalisti, ma largamente accolto nei *Promessi Sposi*, si era ben radicato nei testi manzoniani successivi (Serianni, 1989: 196-197), ed era stato ammesso secondo l'esempio manzoniano da Petrocchi (1887: 46) e da Morandi e Cappuccini per l'uso familiare, sempre con l'avvertenza «non piace a' pedanti» (1894: 116; 126); così anche in Fornaciari (1882: 54), per il parlar familiare.²¹

²⁰ Per la storia di *gli/loro* vd. Serianni, 1988: § 36; per le posizioni dei grammatici cfr. Catricalà, 1995: 97-99 e 148; per la sua affermazione nella lingua contemporanea, oltre a Serianni cit., vd. Sabatini, 1985: 59; Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1991: 537.

²¹ Per l'uso contemporaneo vd. Sabatini (1985: 165), che segnala una progressiva specializzazione diatopica delle forme *cosa* (settentrionale) e *che* (meridionale); Serianni, 1988: § 256; Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1991; per le grammatiche vd. Catricalà, 1995: 99-100 e 149.

5. LA VARIAZIONE: FRANCESISMI, ORALITÀ, REGIONALITÀ.

Un breve cenno agli introduttori e ai commenti delle forme ed esempi citati può rendere il ventaglio dei parametri di variazione linguistica rappresentati nella *Grammatica*, che meriterebbero uno studio sistematico.

La centralità dell'uso orale per l'attestazione della lingua familiare di stampo manzoniano è quanto mai evidente negli introduttori e nei commenti delle fonti desunte dal parlato: *si dice; non s'ode, comunemente parlando*, ecc.

L'indicazione diamesica ha talvolta un'ulteriore restrizione diatopica: *In Toscana non s'ode*. Ampio il ventaglio delle indicazioni regionali che qui, per brevità, non si riporta (ma vd. oltre, negli esempi per gli usi regionali). La marca diacronica è ricorrente: *arcaico, d'oggi, f. ormai smesso; uso antico*; anche accanto all'indicazione di stile: *non si userebbero più oggi, se non per caricatura di arcaismo*.

Molto articolato il repertorio delle note diafasiche: *del familiare; stile familiare; scritture non familiari; in scritture di stile sostenuto*, ecc. Anche con riferimento agli interlocutori: *con persone del contado o di mezza confidenza; con persona di riguardo*; e all'intenzione comunicativa: *scherzosamente*. Inoltre per i linguaggi settoriali: *del linguaggio didattico; della lingua amministrativa d'oggi; non fuori dello stile segretariesco*.

Sulla frequenza d'uso si trovano commenti del tipo: *Vanno usate con parsimonia*; fino alla notazione diastratica più fine: *L'abuso (...) è in ragione diretta colla poca cultura o col poco intuito artistico e storico della lingua*.

Rimandano alla dialettica norma/violazione un gran numero di espressioni che indicano l'ammissibilità o meno di una forma, di marca neutra: *lecita; non ammettono; modi non accetti; modi non consentiti*; più marcato invece il giudizio critico in: *spropositaccio*; con limitazione della fonte lessicografica o grammaticale: *accettato dai (...)*; con ulteriore limitazione diacronica: *i puristi non ammettevano*.

La pagina dedicata agli errori o pretesi errori nell'uso delle preposizioni (Goidànich, 1967: § 344), ci mostra l'atteggiamento dell'autore nei confronti dei francesismi; l'autore si sofferma infatti su alcune locuzioni avverbiali costruite con la preposizione *a*, di derivazione francese.

Le costruzioni del tipo *maccheroni al sugo, maccheroni a cacio e burro*, penetrate nell'epoca in cui i menu erano scritti in francese, malgrado siano accolte perché documentate da Petrocchi (1887-1891) e da Giorgini, Broglio (1870), non sembrano apprezzate da Goidànich a giudicare dal commento, seppur blando: «alcune non si levano più»; e dall'invito: «non s'abbia timore di dire *Maccheroni col burro, con cacio e burro* o *nel sugo di stracotto*».

Sono concesse senza riserve, perché documentate in Petrocchi e Giorgini, Broglio, le espressioni avverbiali *alla francese, all'ingrosso, all'infuori*. Non sono invece tollerate *alla perfezione* (rispetto a *fatto a perfezione*)²² e *alla follia* (per *pazzamente, come un pazzo, da pazzo*)²³ e così *niente del tutto*, francesismo «smaccato» da *rien de tout*, che Goidànich avverte non è accolto in nessun dizionario²⁴, né è dell'uso toscano («non s'ode»).

Nella sezione dedicata alla «Costruzione della proposizione e del periodo» (1967: § 104), Goidànich si sofferma su un aspetto molto interessante per le dinamiche scritto/parlato, quello della *trasposizione delle parola* «a scopo di rilievo» accompagnata

²² In Petrocchi, 1887-91 solo *a perfezione* 'benissimo' con l'es. *Far le cose* -.

²³ Particolarmente avversato nel secolo precedente e come altre voci di moda attestato nella stampa giornalistica (ad es. nel manuale del siciliano V. Nicotra), cfr. Morgana, 1994: 712. Ancora Panzini, 1942 avverte: «si dice spesso, ed è versione del modo iperbolico francese *à la folie* specie in unione col verbo *amare*. Volendo conservare materialmente la locuzione, più corretto sarebbe: *sino alla follia*».

²⁴ Non è infatti registrato in Giorgini, Broglio, 1870 né in Petrocchi, 1887-91.

dall'enfasi. Si tratta di un tema che aveva stentato, nelle grammatiche ottocentesche, a trovare una collocazione autonoma rispetto alla retorica e che aveva avuto un certo spazio solo in Fornaciari (De Roberto, 2018: 397-398)²⁵.

Negli esempi riportati da Goidànich, il diverso ordine delle parole è ricondotto al parametro emotivo e accompagnato da una indicazione di tipo prosodico: il passaggio dal "discorso pacato" a quello accalorato o caratterizzato da irruenza e sdegno, che comporta l'enfasi, per cui la frase è pronunciata «calcando la voce» sull'elemento posto in rilievo. Le tematizzazioni sono poi esaminate (ma senza ulteriori commenti) come «costruzioni enfatiche o di rilievo» con i seguenti esempi (l'ultimo di natura diversa): (§ 195): *Che abbia ragion lui, son sicurissimo; Dov'egli si sia, non so davvero; Aiuterei molto i poveri se fossi ricco.*

L'interesse per le variazioni nell'ordine dei costituenti frasali si può scorgere anche nell'avvertimento contenuto in una nota sulla riduzione della poesia e della prosa ad una costruzione diretta; si tratta di una attività proficua (come la parafrasi in genere, vd. sopra) ma da adottare con prudenza perché può essere dannosa ai discenti, per il rischio di «snaturare l'indole della lingua» e «perché essi non s'abituano a distinguere l'artificio, sia pur di buon gusto, dalla spontaneità, e perché vengono indotti a credere migliore della spontanea e viva una costruzione assolutamente schematica» (1967: § 104).

Meriterebbe indagini specifiche la valutazione del tasso di colloquialità e vernacolarità nelle attestazioni desunte dall'uso orale, soprattutto quelle del registro familiare toscano. Una certa colloquialità paravernacolare del toscano, apparentemente bandita dalla grammatica, sembra infatti affiorare in alcuni casi, come per l'uso dell'articolo determinativo prima dell'antroponimo femminile²⁶ nell'esempio allegato per i suffissi di genere (-*tora* e -*trice*) cui Goidànich attribuisce diverso valore stilistico (in frasi familiari con concetti umili il primo, in frasi con concetti elevati il secondo): *L'Antonina è debitora alla bottega.* O ancora nella registrazione, per la lingua familiare, di un uso schiettamente toscano, riprovato da Rigutini: *Noi si fa, si dice, si pensa per noi facciamo ecc.* (Goidànich, 1967: 277) per il quale riporta il parere di Petrocchi: «è più disinvolto e rompe la monotonia degli -*avamo*, -*evamo*»²⁷.

Del resto la ricchezza di rilievi sociolinguistici da parte dell'autore (SgROI, 2007), «costantemente impegnato a stabilire il valore d'uso delle forme e dei costrutti concorrenti» può giustificare per Goidànich il titolo di "capostipite" (Cella, 2018: 127) del filone di studi grammaticali aperto alla variazione e al parlato degli anni Settanta-Ottanta (in cui si passa, dall'alternativa corretto/sbagliato a quella opportuno/non opportuno, secondo il concetto di pertinenza della scelta espressiva rispetto al contesto e ai tipi di testi).

Questa ricchezza può essere misurata in modo significativo anche per l'aspetto diatopico. La segnalazione di un uso regionale da evitare tiene generalmente anche conto delle implicazioni conseguenti all'intreccio tra diatopia e diafasia (provenienza degli interlocutori), che portano in qualche caso Goidànich a lasciare aperte due opzioni, più che a dare una norma univoca. Ad es. per la forma allocutiva di seconda persona di

²⁵ Qualche segnale di rinnovamento, con uno spostamento dal piano della retorica a quello grammaticale oltre a Fornaciari (1881: 327-353), anche in Morandi e Cappuccini (1894: 105) e nella seconda edizione (non così in quella del 1917) della grammatica di Trabalza (1920: 70); per le grammatiche vd. Catricalà, 1995: 121-123 e 152-153.

²⁶ Per l'uso di articolo davanti a nome come marca regionale, non solo milanese e lombardo come nel caso di nome maschile, ma anche di altre regioni settentrionali e centrali fino alle Marche settentrionali (De Blasi, 2014: 73) e alla Toscana compresa cfr. Telmon, 1993: 622.

²⁷ E così per Morandi e Cappuccini (1894: 46), condannato invece da Fornaciari (1881: 243); per le grammatiche vd. Catricalà, 1995: 114-115 e 152-153.

uso formale²⁸: «oggi comunemente parlando, con persona di riguardo, si usa Ella, e in luogo suo Lei [...] Ella è dello stile più sostenuto, Lei del familiare» (1967: § 314); Goidànich però avverte in nota: «Nel Mezzogiorno s'usa ancora il Voi come forma di riguardo. È un uso arcaico e dialettale che almeno con non meridionali va evitato» (1967: 158, n. 1)²⁹, lasciando implicitamente una qualche possibilità di scelta tra le due forme in relazione alla provenienza regionale degli interlocutori coinvolti.

Per gli usi preposizionali (1967: § 344), è bandita come uno «spropositaccio» la struttura regionale *figlio a Pietro, moglie a Giovanni*. Tollerata invece dai moderni, seppur non ammessa dai puristi (come segnala puntualmente): *tutt'al più* per *al più*, che è definito come «modo venuto dall'Alta Italia».

Spigolando qua e là, per il Mezzogiorno, *Qualche* per Uno (aggettivo), è «dialettismo da evitare» (1967: § 344). E si veda, ancora, l'articolata esemplificazione accolta nel paragrafo *Delle ore* (Goidànich, 1967: § 220) in cui scrupolosamente passa in rassegna modi erronei del Nord e del Sud ed anche francesi: «Si dice. *Son le cinque* (non *Son le cinque ore*, come nell'Alta Italia [e in francese]), *Son le cinque e venti* (non *Le cinque e un terzo* come nel Sud); *Mezzogiorno e mezzo* (non *La mezza* come nel Nord e nel Sud). *Il tocco* è l'Una, non Il mezzogiorno». La rassegna dei tratti regionali riportati potrebbe essere molto ampia e, come si vede, non solo per il livello lessicale e non limitata ai fenomeni più noti.

Sempre a riguardo di errori o pretesi errori nelle preposizioni (1967 § 344), si segnalano anche notazioni diafasiche relative ai linguaggi settoriali; è infatti ammesso (documentato in Petrocchi e Giorgini Broglio) *dietro* per *in seguito*, *in conseguenza*, *conforme* (es. *dietro consiglio*, *d. istanza*) «ma non fuori dello stile secretariesco». Non si tratta dell'unica indicazione, per la «lingua amministrativa d'oggi» registra ad esempio *stesso* per *suddetto*, segnalato come «uso assai elegante ed efficace» di moda recente (Goidànich, 1967: § 324).

Si è cercato fin qui di ragionare su alcune delle «molte sottili indicazioni grammaticali, con analisi puntuali» (Marazzini, 2010) che è possibile rinvenire nella *Grammatica* di Goidànich e che meriterebbero indagini altrettanto puntuali anche nella prospettiva del confronto con la prassi didattica reale postunitaria³⁰.

Se il testo di Goidànich risultò improponibile nella scuola «per la sua ostica costruzione e per la troppo ricca documentazione scientifica» (Marazzini, 2010), da quanto visto sarà tuttavia chiaro che merita di essere letto con attenzione perché nel quadro della generale perdita di importanza della grammatica (anche nell'ambito scolastico) di quell'epoca, come ricorda Sabatini (2011) piuttosto che «far valere i principi crociani della lingua come espressione individuale», propone una «ricognizione ampia, attenta anche alle variazioni di registro e alla prospettiva storica della lingua italiana». Ciò anche in virtù di quella dichiarata vocazione all'utilità che l'autore riconosceva tra i motivi della sua passione per la scienza linguistica, amata anche per i vantaggi venuti alla pratica d'insegnamento.

²⁸ Sugli allocutivi “naturali” e “reverenziali” in italiano e sull'evoluzione del sistema vd. Serianni, 1988: §§ 84, 86, 87.

²⁹ Sul *voi* come relitto saldo nell'italiano regionale di alcune aree dialettali, tra cui il napoletano, cfr. Serianni, 1988: § 95.

³⁰ Sull'educazione linguistica, per quella fase storica, vd. i volumi (corredati da una ricca documentazione) di Papa, 2012 e Polimeni, 2012; cfr. anche Revelli, 2012; Morgana, Polimeni, 2013.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di) (2018), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1880 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico e pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di) (2018), pp. 97-140.
- Collodi C. (1883), *La grammatica di Giannettino per le scuole elementari*, Felice Paggi, Firenze.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (2017), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari [1963].
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, Laterza, Roma-Bari.
- De Roberto E. (2018), "La frase semplice", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di) (2018), pp. 357-399.
- Della Valle V. (1993), "La lessicografia", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993), vol. I, pp. 29-91.
- Fornaciari R. F. (1881), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze.
- Fornara S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Giorgini G. B., Broglio E. (1870), *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, Firenze.
- Goidànich P. G. (1910a), *Proposta di una riforma dell'alfabeto*, Formiggini, Modena.
- Goidànich P. G. (1910b), *Sul perfezionamento dell'ortografia nazionale*, Formiggini, Modena.
- Goidànich P. G. (1918), *Grammatica italiana ad uso delle scuole*, Zanichelli, Bologna.
- Goidànich P. G. (1919), *Grammatica italiana ad uso delle scuole. Con nozioni di metrica esercizi e suggerimenti didattici*, Zanichelli, Bologna.
- Goidànich P. G. (1924), *Grammatica italiana ad uso delle scuole medie. Terza edizione rivista, semplificata e ridotta*, Zanichelli, Bologna.
- Goidànich P. G. (1967), *Grammatica italiana. IV edizione postuma. Con note aggiunte dell'autore ed una introduzione di L. Heilmann*, Zanichelli, Bologna [1961].
- Heilmann L. (1967), "Introduzione alla IV edizione", in Goidànich P. G. (1967), pp. IX-XIII.
- Maraschio N. (1993), "Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993), vol. I, pp. 225-227.
- Marazzini C. (2004), "La grammatica di Bruno Migliorini", in Milani C., Finazzi R. B. (a cura di), *Per una storia della grammatica in Europa. Atti del convegno di Milano, 11-12 settembre 2003*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano, pp. 349-367.
- Marazzini C. (2010), "Grammatica", in Simone R. (dir.) *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Mengaldo P. V. (2014), *Storia dell'italiano nel Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Morandi L., Cappuccini G. (1894), *Grammatica italiana (regole ede esercizi) per uso delle scuole ginnasiali complementari*, Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Napoli.
- Morgana S. (1994), "L'influsso francese", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1994), vol III, pp. 671-719.
- Morgana S., Polimeni G. (2013), "Insegnare l'italiano agli italiani", in Lacaita G., Fugazza M. (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-25.
- Panzini A. (1905), *Dizionario moderno: supplemento ai dizionari italiani*, Hoepli, Milano.

- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Società Editrice Romana, Roma.
- Patota G. (1993) "I percorsi grammaticali", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993), vol. I, pp. 93-137.
- Petrocchi P. (1887-91), *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Treves, Milano.
- Poggiogalli D. (1999), *La sintassi nelle grammatiche del Cinquecento*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Poggi Salani T. (1983), "Grammatikographie. Storia delle grammatiche", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, vol. IV, Niemeyer, Tübingen, pp. 774-86.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua, una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità: testi, autori, documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2013), "Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella *Grammatica di Giannettino*", in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-353.
- Proietti D. (2001), "Pier Gabriele Goidànich", in *Dizionario biografico degli Italiani*, Treccani, vol. 57:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/pier-gabriele-goidanich_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pier-gabriele-goidanich_(Dizionario-Biografico)/)
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1988-1995) (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, 3 voll.
- Revelli L. (2012) (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri: studi e ricerche*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (1985), "L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus-Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen.
- Sabatini F. (2011), "Lingua del Novecento", in Simone R. (dir.) *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma:
http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-novecento_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria, Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di Castelvechi A., UTET, Torino.
- Serianni L. (1989), *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli.
- Serianni L. (1990), *Storia della lingua italiana. Il secondo Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993-1994), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, 3 voll.
- Sgroi S. C. (2007), "Il piacere della grammatica", in *Bollettino d'Ateneo*, Università degli Studi di Catania, n. 2.
- Telmon T. (1994), "Gli italiani regionali contemporanei", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1994), vol III, pp. 597-626.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano (rist. anast. Forni Bologna, 1963).
- Trabalza C. (1917), *Dal dialetto alla lingua. Nuova grammatica italiana per la IV, V e VI elementare, con 18 versioni in dialetto d'un brano dei Promessi Sposi*, Paravia, Torino.
- Trabalza C., Allodoli E. (1934), *La grammatica degli italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Trabalza C., Allodoli E. (1935), *Piccola grammatica degli italiani, per le scuole medie di primo grado con testi per esercitazioni*, Sansoni, Firenze.
- Vaccaro G. (2018), "Grafia e pronuncia", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di) (2018), pp. 203-231.

VERGA A SCUOLA, TRA GRAMMATICHE E ANTOLOGIE

Margherita De Blasi¹

1. VERGA A SCUOLA

Nei programmi scolastici di italiano Verga entra solo nel 1923, un anno dopo la sua morte, con la Riforma Gentile; prima di arrivare all'introduzione della riforma, però, è necessario capire in che modo si è giunti a quel punto, in rapporto al quadro della scuola italiana e dell'insegnamento dell'italiano tra fine Ottocento ed inizio Novecento, con particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano fino ai giorni nostri². Per quanto riguarda l'interesse della critica nei confronti dello scrittore siciliano, come è noto, i tempi sono quasi gli stessi: l'anno di svolta è, infatti, il 1920, quando Luigi Russo, con la monografia su Verga³, aveva dato una spinta decisiva alla critica sul tema, sebbene anche Croce, già dal 1903, avesse iniziato a variare il modo in cui lo scrittore siciliano veniva letto nella penisola. Non è, però, questa la sede per offrire una storia della critica verghiana, per la quale si rimanda al recentissimo studio monografico di Gabriella Alfieri⁴ (e alla precedente ricognizione di Giorgio Santangelo nel volume di Binni sui *classici italiani nella storia della critica*)⁵. Scopo di questo breve intervento è, infatti, solo offrire una veloce perlustrazione dei modi e tempi di ingresso di Verga nelle grammatiche e nei libri di scuola: con l'ausilio di alcuni esempi si indagherà in che misura e con quali possibili motivazioni le due cose sono collegate.

Attraverso una rapida ricognizione delle riforme scolastiche post-unitarie si può accennare alla situazione della Scuola italiana nel momento in cui gli scritti di Verga fecero il loro ingresso nei programmi di studio. La Riforma Coppino del 1867 aveva previsto, infatti, molta attenzione per l'insegnamento delle lettere nei licei: la grammatica era insegnata con l'ausilio di passi antologici selezionati *ad hoc*, e non si dimentichi, a tale proposito, la centralità dell'opinione manzoniana per le riflessioni post-unitarie sulla lingua, soprattutto per quanto riguarda l'apporto della lingua letteraria nella formazione degli alunni⁶. Con il Decreto Baccelli del 1881 era rimasta alta l'attenzione verso lo studio della grammatica nel ginnasio ed iniziavano ad essere proposti anche confronti dialettali, che aumenteranno, poi, con la Riforma Credaro (1913). Nel 1888 Paolo Boselli aveva, inoltre, indicato ancora nuove letture, tratte soprattutto dalla letteratura italiana del Trecento e del Cinquecento; sia al ginnasio che al liceo si utilizzavano allora antologie per prosa e poesia, ed erano intensificati gli esercizi sulla lingua; la sua riforma del 1889 aveva proposto, pertanto, una grande attenzione alla forma linguistica, alla grammatica, alla stilistica, alla composizione e al commento.

¹ Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

² Per la ricognizione delle riforme scolastiche e dei programmi cfr. Lando, 2015.

³ Russo, 1955 [1920].

⁴ Alfieri, 2016.

⁵ Santangelo, 1967: 597-638.

⁶ Cfr. Polimeni, 2011.

Con la Riforma Credaro del 1913 era stata introdotta, seppur in via sperimentale, una nuova tipologia di scuola, il Liceo moderno: dopo questa riorganizzazione, per la classe terza liceale era suggerita la lettura di Leopardi, Manzoni e Carducci, mentre Verga continuava ad essere il grande assente dei programmi di Letteratura Italiana. In quello stesso periodo, però, con l'aumento dell'interesse nei confronti dello studio dei dialetti italiani, insieme ad una certa crescente considerazione verso le principali letterature dialettali, la situazione iniziava a mutare. In quegli anni, infatti, stavano diminuendo le esercitazioni di grammatica e retorica per il Ginnasio-Liceo moderno e si iniziava a dare maggiore spazio alle scelte del docente, il quale assumeva il compito di selezionare prose e poesie adatte ai suoi allievi nel corso della loro formazione. È di quel periodo, infatti, la diminuzione della "pressione" della norma grammaticale sugli studi italiani a scuola, dopo che, negli anni post-unitari, la precettistica aveva avuto, come è noto, un ruolo fondamentale nel mantenere intatta la norma.

In questa situazione vanno collocate le riflessioni crociane che condurranno all'ingresso di Verga nei programmi scolastici; l'incidenza di Benedetto Croce, come è prevedibile, sui programmi ministeriali, infatti, è stata notevole. Il punto di partenza è il saggio su Verga del 1903⁷, che ha influenzato in maniera decisiva la critica successiva.

In questo saggio, come è noto, Croce si era occupato solo di una parte limitata della produzione dello scrittore siciliano, dando peso solo al Verismo e alle opere ascrivibili a quella corrente; la produzione del Verga pre-verista era stata, perciò, catalogata frettolosamente come autobiografica; mentre Verga si occupava del «bel mondo»,⁸ infatti, secondo Croce, «lavoravano in lui le impressioni e i ricordi vivaci, diretti, immediati del suo paesello natale [...]. Si agitavano figure di uomini e donne di campagna, di povera gente, di tormentati e di tormentatori, storie pietose o tragiche di affetti subitanei o a lungo covati [...]»⁹. Il filosofo riteneva, infatti, che Verga si fosse avvicinato al Verismo nella scelta dell'impersonalità, ma che non ne avesse copiato pedissequamente le indicazioni prese dall'estero, anche perché a suo parere l'impersonalità non era possibile in quanto: «l'arte è sempre personale»¹⁰. Secondo Croce, tuttavia, i modelli 'importati' e fatti propri dallo scrittore siciliano non erano in nessun caso condivisibili, ma queste idee avevano comunque avuto il merito di rendere Verga più attento nell'elaborazione artistica e avevano migliorato la qualità della sua produzione.

Per avvalorare le sue tesi, Croce riportava nel suo saggio direttamente citazioni da Verga, mettendo in pratica una sorta di primitiva antologia verghiana con brani tratti da *I Malavoglia* seguiti da questa osservazione: «Ed ecco come è fatta "l'impersonalità" di Giovanni Verga, e, poiché è fatta così, noi amiamo la sua opera»¹¹.

La prospettiva idealistica cercò, quindi, di ridurre la visione così schematica dello studio dell'italiano, mostrando anche attenzione ai dialetti (si vedano le traduzioni in dialetto di Ciro Trabalza e si pensi al ruolo di Giuseppe Lombardo Radice). Il tutto ebbe certamente molta influenza sulla riforma Gentile, con la quale, come si è detto, Verga entrò nei programmi scolastici dei Licei Classico e Moderno. Nel 1920-21 il Ministro dell'Istruzione era, infatti, proprio Benedetto Croce, il quale dimostrò una certa attenzione verso l'insegnamento della storia della letteratura italiana e, come si è visto, verso Verga.

⁷ Croce, 1915: 5-32.

⁸ Ivi: 14.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Ivi: 18.

¹¹ Ivi: 30.

2. GRAMMATICHE

Si veda, a questo punto, in che misura Verga è presente (o assente) all'interno di alcune grammatiche italiane¹². La prima grammatica da considerare è quella di Trabalza del 1917 per le scuole elementari¹³, in cui, nonostante l'attenzione mostrata nei confronti della letteratura dialettale, dimostrata dalle traduzioni in dialetto dei *Promessi Sposi*, Verga non è presente, né vi sono altre citazioni letterarie. In seguito Panzini si limita a qualche sporadico riferimento al Manzoni, né nel prontuario¹⁴ del 1932 si incontrano citazioni letterarie esplicite; anche nella Grammatica del 1933¹⁵, sebbene le citazioni siano più esplicite, Verga resta ancora tra gli assenti. Nel prontuario *La parola e la vita*¹⁶, nonostante i molteplici rinvii letterari, Verga non è presente, fatta eccezione per un breve rinvio nella sezione sulle novelle¹⁷ e in quella sui romanzi¹⁸, nel punto in cui si accenna al Verismo.

È, però, Trabalza¹⁹, insieme ad Allodoli, con la *Grammatica degli italiani* del 1934, a mostrare una certa attenzione nei confronti di Verga²⁰, cercando di includerlo all'interno delle categorie grammaticali note. Ecco una veloce panoramica di alcune occorrenze verghiane.

La prima è l'annotazione, nella sezione sul Genere, di un errore di Verga: «*un* (non *una* come scrive sempre erroneamente il Verga) '*casa del diavolo*' come un tutto, anche con l'aggettivo»;²¹ in realtà «Verga utilizza infatti non meno di 18 volte (su 20) – il 90% dei casi – sempre al maschile l'espressione figurata verbale e nominale (*fare*) *un casa del diavolo* ('fare) un baccano di casa del diavolo, grande confusione, casino' in testi apparsi nell'arco di un ventennio: dal 1874 al 1880, 1881 (*I Malavoglia*: 4 ess.), 1882, 1883, 1889 (*Mastro-don Gesualdo*: 8 ess.) e 1894»²². Sembra, pertanto, che la visione dei grammatici sia probabilmente ancora figlia della concezione stereotipata del "Verga che fa errori", che è fin troppo nota.

Nel resto del testo Verga è citato come caso di vocativo con l'esempio: «O della mandria dei fichidindia, aiuto!»²³ (da *Pane nero - Novelle Rusticane*); lo stesso esempio è presente²⁴ anche come esempio di preposizione che regge solo un primo termine per ellissi, manca insomma il *voi* (in questo caso, però, è presente *mandra* in luogo di *mandria*, alimentando la visione di un Verga poco avvezzo alle regole).

¹² Non serve ricordare che è stato Basilio Puoti, con il suo *Regole elementari della lingua italiana* del 1833 a prevedere, nella didattica della grammatica, il rinvio sistematico ai testi. Nelle due grammatiche compilate da Fornaciari (1882 e 1897) Verga non è presente tra gli esempi letterari utilizzati nella grammatica a fini didattici, in quanto, come si è detto entra nel canone alcuni anni dopo. Vale lo stesso discorso per la celebre grammatica di Piazza, in cui non sono presenti citazioni letterarie tra gli esempi e tra gli esercizi offerti agli studenti. Per queste ed altre grammatiche precedenti al 1923 si rinvia al contributo, in questi stessi Atti, di D. Bachis, *La didattica dell'italiano tra lingua e letteratura nelle grammatiche postunitarie*.

¹³ Trabalza, 1917.

¹⁴ Panzini, 1932.

¹⁵ Panzini, 1999.

¹⁶ Panzini, 1941.

¹⁷ Ivi: 224.

¹⁸ «con stile secco, incise quasi più che colorite» ivi: 227.

¹⁹ Trabalza, Allodoli, 1943.

²⁰ L'unica eccezione sembra essere Curti che nel 1881 rimanda a Verga come un esempio da seguire. Cfr. Vaucher De La Croix in questi Atti.

²¹ Ivi: 51.

²² Per *casa del diavolo* cfr. S.Sgroi, 2015: 367-383.

²³ Trabalza, Allodoli, 1943: 80.

²⁴ Ivi: 257.

Lo scrittore siciliano è presente anche nella sezione sui nomi propri, nel punto in cui si chiarisce che i titoli come *mastro* non richiedono l'articolo, *Mastro don Gesualdo*, in tal caso, funge da esempio²⁵. Qualche pagina dopo un brano tratto da *Rosso Malpelo (Vita dei campi)* è citato come caso di utilizzo di particelle pronominali atone nella frase «Nessun padre di famiglia voleva avventurarvisi, né avrebbe permesso che *ci si* avventurasse il sangue suo per tutto l'oro del mondo»²⁶. Nella sezione in cui i grammatici illustrano le forme atone proclitiche impiegate nell'uso familiare per preannunziare l'oggetto (dislocazione a destra) l'esempio utilizzato è il seguente: «Voi *ne* valete cento delle Lole»²⁷ (da *Cavalleria rusticana - Vita dei campi*). Un altro caso è presente nella sezione sull'uso del gerundio con funzione di participio presente «Le sembrava di vedere le spighe alte nel giugno *curvandosi* ad onda pel venticello»²⁸ (da *Pane nero - Novelle Rusticane*). Si noti che, prima di questo esempio l'indicazione, è «Frequentemente nei nostri classici il gerundio è usato come participio presente»²⁹, il che dimostra che Verga fosse ormai considerato alla stregua di un classico della letteratura italiana.

Continuando con la lettura della grammatica di Trabalza e Allodoli, nella sezione in cui si analizzano i casi particolari di concordanza tra verbo e soggetto, con la presenza di espressioni come *a più gran parte, un'infinita, altro*, si legge: «Adesso *ci* volevano altro che i regalucci di Pasqua e di Sant'Agrippina»³⁰ (da *Pane nero - Novelle Rusticane*). Altro caso, sempre nella sezione sulla concordanza tra verbo e oggetto, è l'uso di *con* che determina spesso il verbo al plurale «*e il santo colla banda* alle volte *dovevano* mutar strada»³¹ (*La roba - Novelle rusticane*).

Un'altra occasione in cui è presente una citazione da Verga è: «– Qui di chi è? – Di Mazzarò»³², (da *La roba - Novelle rusticane*); la sezione è quella dello *Scambio di categorie*; «Qui» è indicato come un esempio di sostantivazione (forse, però, si tratta di una semplice ellissi). Altro esempio è un caso di predicato verbale: «In tutta la Solonia *non è venuta* tre dita d'erba»³³ (da *Jeli il pastore - Vita dei campi*). Il successivo esempio si trova nella sezione *Collegamento con copulative* (nell'unità sul periodo); in questo caso però gli stessi grammatici non sanno in che modo classificare l'esempio nella sezione in cui si parla di rispondenza tra fatti di natura diversa: «Son asini vecchi... ma... ancora buoni; e Malpelo... non valeva di più»³⁴ (da *Rosso Malpelo - Vita dei campi*), come se Verga fosse considerato un scrittore anomalo, e affermano: «sono sfumature di sentimento per le quali non è sempre facile trovare la categoria»³⁵. Verga appare, dunque, agli occhi dei primi grammatici che ne studiarono la lingua come un caso particolare, difficile da classificare, per il quale sono necessarie eccezioni e, a volte, non è necessario aggiungere ulteriori catalogazioni.

L'ultima citazione verghiana si trova nella sezione in cui si mostrano le giustapposizioni (come collegamento tra proposizioni principali e secondarie): «Non

²⁵ Ivi: 90.

²⁶ Ivi: 134.

²⁷ Ivi: 137.

²⁸ Ivi: 223.

²⁹ Ivi: 223.

³⁰ Ivi: 226-227.

³¹ Ivi: 228.

³² Ivi: 255.

³³ Ivi: 279.

³⁴ Ivi: 293.

³⁵ Ivi: 293.

volle mai più darvi un colpo di zappa; gliela dessero a lui sul capo, la zappa»³⁶ (da *Rosso Malpelo - Vita dei campi*).

Nella grammatica per le scuole medie di Allodoli del 1948³⁷, invece, la situazione appare alquanto differente, nonostante sia già passato qualche anno. Si veda il primo esempio: «Per menare il remo bisogna che le cinque dita si aiutino *l'un l'altro*»³⁸ (da *I Malavoglia*); la citazione verghiana si trova nella sezione degli esercizi sul Numero del Nome e gli alunni devono spiegare la parte in corsivo. Poche pagine dopo, tra gli esempi di nomi composti troviamo *capinera*³⁹ e, sebbene Verga non sia citato, ci piace pensare che nell'immaginario di Allodoli lo scrittore siciliano avesse una posizione di rilievo.

L'esempio seguente si trova sempre in una delle sezioni di esercizi: «E stava delle ore seduto sul corbello, col mento nelle mani, a guardare le sue vigne che gli verdeggiavano sotto gli occhi, e i campi che ondeggiavano di spighe come un mare, e gli oliveti che velavano la montagna come la nebbia, e se un ragazzo seminudo gli passava dinanzi, curvo sotto il peso come un asino stanco, gli lanciava il suo bastone tra le gambe, per invidia: «Guardate chi ha i giorni lunghi! costui che non ha niente!»⁴⁰ (da *La roba - Novelle rusticane*). In questo caso l'esercizio si trova nella sezione dei Pronomi relativi e gli alunni devono individuare tutti i pronomi relativi e indicarne l'antecedente.

Sempre nella sezione dei Pronomi relativi si trova anche questa citazione verghiana: «Era che ci aveva pensato e ripensato tanto a quel che vuol dire la roba, quando andava senza scarpe a lavorare nella terra che adesso era sua, ed aveva provato quel che ci vuole a fare i tre tari (moneta siciliana) della giornata, nel mese di luglio, a star colla schiena curva 14 ore, col soprastante a cavallo dietro, che vi piglia a nerbate se fate di rizzarvi un momento»⁴¹ (da *La roba - Novelle rusticane*). In questo caso ci si trova tra gli esercizi per distinguere il *che* pronome dal *che* relativo, il che dimostra come fosse riconosciuto come tipico il ricorso al *che* polivalente in Verga. Altro esempio, negli esercizi in cui vanno notati i verbi impersonali, è: «Pareva che Mazzarò fosse disteso tutto grande per quanto era grande la terra, e che gli si camminasse sulla pancia»⁴² (da *La roba - Novelle rusticane*).

Finalmente, dopo più di centocinquanta pagine, Verga è collocato tra gli esempi letterari anziché tra gli esercizi, che in qualche modo lo hanno posto sotto "osservazione" per le sue scelte: «Stava ad ascoltare con le spalle al muro, e le mani in tasca, sputacchiando di qua e di là»⁴³. In questo esempio la frase tratta da *Pane nero* (*Novelle rusticane*) funge da esempio di subordinata col gerundio, nei casi in cui il soggetto delle due proposizioni è il medesimo. Anche la seguente occorrenza verghiana non si trova tra gli esercizi ma tra gli esempi letterari: «e il Santo colla banda alle volte *dovevano mutar strada*»⁴⁴ (da *La roba - Novelle rusticane*); la citazione da Verga serve, in questo caso, a dimostrare come il *con* di collegamento tra due sostantivi possa giustificare il ricorso al verbo plurale.

Tornando agli esercizi; tra quelli in cui gli studenti devono individuare la concordanza tra verbo e soggetto, si legge: «La *Divina Commedia* sono cento canti. – Tre via tre fa

³⁶ Ivi: 326.

³⁷ Allodoli, 1949.

³⁸ Ivi: 42.

³⁹ Ivi: 45.

⁴⁰ Ivi: 102.

⁴¹ Ivi: 104.

⁴² Ivi: 135.

⁴³ Ivi: 161.

⁴⁴ Ivi: 164.

nove. – Le belle paroline che si scambiavano Lucia con compare Santo»⁴⁵ (da *Pane nero - Novelle rusticate*).

Da notare come Trabalza e Allodoli tendano a citare le stesse novelle o addirittura ad utilizzare gli stessi esempi (come nel penultimo tratto da *La Roba*) con una prevedibile predilezione per *La roba*, *Pane nero* e *Rosso Malpelo*; tale predilezione, come è noto, resterà viva anche nelle antologie scolastiche successive⁴⁶.

Tornando alla lingua di Verga, si diceva di come questa fosse stata duramente criticata fin dai primi anni della sua presenza nelle librerie. Lo stesso Raya, che fa un'apologia di Verga e che ne ha studiato la lingua in maniera compiuta, non può fare a meno di notare le sue «negligenze ortografiche» che dimostrano «riluttanza agli studi linguistici»⁴⁷. Bruni ha, a tal proposito, chiarito perfettamente la questione riguardo alle competenze linguistiche di Verga: «all'italiano Verga era arrivato per gradi, in modo imperfetto, e aveva segnato la sua orma in una prosa che non era più quella da cui Pirandello aveva preso le mosse»⁴⁸. Tornando a *La lingua del Verga* si veda una delle celebri definizioni di Raya, in cui il critico afferma che *I Malavoglia* dimostrano che lo stile popolare possa comprendere anche la lirica, cosa che nelle novelle non era ancora presente: «la lingua dei *Malavoglia* è un italiano tuffato e permeato del mare Ionio, e precisamente degli umili pescatori d'Acitrezza»⁴⁹. Raya nota che la sintassi non fa una piega, ma il *cursus* utilizzato è nuovo e segue le regole, pur essendo lontano dagli schemi. Il lessico è popolare indipendentemente dalle parole dialettali o auliche e Verga continua anche a non controllare l'ortografia, come dimostrano i vari *dò*, *anzioso* e le numerose oscillazioni, ad es. *figliuolo* e *figliolo*, che documentano, come in altri casi, quanto la norma linguistica fosse ancora fluida.

3. ANTOLOGIE SCOLASTICHE E STORIE LETTERARIE

Dopo le grammatiche, si veda, ora, una rassegna di libri scolastici, al fine di dimostrare in che misura gli effetti della posizione di Croce siano evidenti sulle scelte antologiche, soprattutto per quanto riguarda gli anni successivi al 1923. Per cominciare si veda Flamini a confronto con i suoi successori: nel suo *compendio* del 1914, infatti, l'ormai anziano scrittore ha una posizione minima, mentre nei libri successivi avrà sempre la sua sezione e il meritato spazio. Nel capitolo "La letteratura della Nuova Italia", pertanto, Verga è appena citato: «a Giovanni Verga (n. 1840) di Catania la vita

⁴⁵ Ivi: 165.

⁴⁶ Per quanto riguarda le ultime grammatiche consultate, in Castellino non sono presenti esempi letterari. In Devoto, (1941), invece, le citazioni presenti sono solo dai *Promessi Sposi*, come anche nelle *Lezioni di sintassi prestrutturale*, in cui gli esempi sono tutti dichiaratamente da Manzoni. La presenza di Verga nelle grammatiche continua fino a Serianni. Cfr. Devoto, 1941; Devoto, 1974; Serianni, 1988.

Prima delle grammatiche di cui si è detto, dopo la monografia di Russo del 1920 di cui si è detto, tra il '20 e il '22, si ricominciò a riflettere su Verga. Un esempio di questa nuova fioritura è il saggio di Momigliano del 1922, in cui, però la riflessione non si inoltra sul piano linguistico. Cfr. Momigliano, 1962: 216-274 (prima stampato negli *Atti al Congresso delle scienze* del 1922). Momigliano offre soprattutto riflessioni di ordine psicologico, lo stile di Verga non è descritto con precisione. Il critico descrive le sensazioni che le immagini offrono. Le uniche riflessioni sulla lingua sono quelle sulla *sintassi popolare* che è frammentaria e poco si adatta a rendere la molteplicità della vita. La prosa di Verga è considerata poco armonica.

⁴⁷ Raya, 1962: 14.

⁴⁸ Bruni, 1999: 238.

⁴⁹ Raya, 1962: 35.

del popolo e del medio ceto nella sua Sicilia ha offerto argomento di romanzo e novelle che non ostanti certi artifici di maniera, appaiono pieni di verità e di forza»⁵⁰.

Prima di lui, nell'edizione 1906 del manuale di Torraca, Verga non è ancora presente⁵¹, ma lo sarà (forse per la prima volta) negli *Studi di storia letteraria* di Torraca del 1914⁵² e nella ristampa del 1923⁵³, in appendice, con la novella *Cavalleria rusticana*⁵⁴. La presenza di Verga nei libri di scuola si riscontra, pertanto, anche prima della sua conferma nei programmi a partire dalla Riforma Gentile, sebbene, come si vedrà attraverso l'ausilio dei prossimi esempi, negli anni successivi al 1923 vi sarà un naturale e prevedibile aumento dello spazio a lui dedicato.

Nel 1938 nella sua *Storia letteraria*, infatti, Russo⁵⁵ dedica a Verga un centinaio di pagine tratte dalla sua monografia. Nella prima edizione del 1925⁵⁶, però, Verga non era stato inserito, poiché il testo si fermava a De Sanctis. È da segnalare anche che nel 1941 l'editore fiorentino La Nuova Italia mostrò l'intenzione di aggiungere Verga all'antologia di Marzot⁵⁷, che era stata pubblicata nel 1936 e nel 1940, senza la sua presenza.

Nel 1942, però, in un almanacco Mondadori, Verga è presente nella sezione in cui si riflette sulla critica letteraria dell'anno appena trascorso: in questa sede Carlo Bo presenta il volume di Bontempelli⁵⁸, in cui Verga occupa una parte importante, e quello di De Michelis confermando quanto appena detto:⁵⁹ «Il nome del Verga è tornato sovente nella nostra rassegna, vuol dire che è un argomento vivo nella funzione della nostra critica»⁶⁰.

Sempre del 1942 è un volume in cui sono presenti i profili di alcune letterature straniere e un *Dizionario di cultura letteraria*; in questa sezione Verga è definito «il maggior romanziere italiano dopo il Manzoni»⁶¹. Nello stesso volume, infatti, Verga è presente con brani antologizzati da *I Malavoglia*, nella sezione sulla Letteratura Italiana. Si nota, quindi, come nei primi anni Quaranta, nelle storie letterarie, il nome di Verga fosse considerato una garanzia, mentre nelle grammatiche, come si è visto, la sua lingua era ancora guardata con una certa perplessità.

Proseguendo con le antologie, in quella di Binni⁶² sono presenti *La roba* e *Malaria*, insieme a brani tratti da *I Malavoglia* e da *Mastro-Don Gesualdo*; in entrambi i casi con citazioni dalle parti conclusive dei romanzi. Nel *Compendio di storia della letteratura italiana* di Sapegno⁶³, invece, Verga è definito: «Scrittore antiletterario per natura, con scarsa grammatica e anche più scarsi legami con la tradizione altamente intonata della nostra prosa»⁶⁴. Anche in un capitolo in cui sono presenti molte riflessioni pro-Verga, Sapegno non dimentica di criticare la lingua verghiana e i malapropismi che la caratterizzano. Lo studioso sembra, però, apprezzare il fatto che Verga fosse lontano dalle Accademie e ne

⁵⁰ Flamini, 1914: 320.

⁵¹ Torraca, 1906.

⁵² Torraca, 1914.

⁵³ Torraca, 1923.

⁵⁴ La presenza di *Cavalleria rusticana* come esempio di scrittura verghiana potrebbe dipendere dal grande successo dell'opera, messa in scena fin dal 1890.

⁵⁵ Russo, 1938: 531-658.

⁵⁶ De Sanctis, 1925.

⁵⁷ Galfrè, 2005.

⁵⁸ Bontempelli, 1941.

⁵⁹ De Michelis, 1941.

⁶⁰ Bo, 1941: 466.

⁶¹ Dettore, 1942: 1011.

⁶² Binni, 1946.

⁶³ Sapegno, 1947.

⁶⁴ Ivi: 343.

fa un'apologia per la purezza del racconto e della moralità che traspare dai suoi racconti veristi. Sapegno, come Croce, considera il verismo come una reazione alla mondanità dei romanzi precedenti e l'impersonalità un modo per reagire all'autobiografismo; non dimentica, infatti, di criticare la sua lingua. Dopo averlo definito *antiletterario*, è lo stesso Sapegno, però, ad offrire un'apologia anche della lingua di Verga, ponendolo in secondo piano solo rispetto al Manzoni: «Quel linguaggio di Verga, insomma, che è senza dubbio, dopo Manzoni, [...] l'apporto più nuovo e più alto e di più alto rigore stilistico nella storia della nostra letteratura»⁶⁵. Come Russo, anche Sapegno, insomma, oscilla tra queste due visioni di Verga, l'una mediata dalla visione dei grammatici e l'altra derivante dall'attenzione mostrata da Croce nei confronti dello scrittore siciliano.

Dello stesso anno è l'antologia di Momigliano⁶⁶, edizione riveduta di quella del 1930-31, che aveva ottenuto grande successo durante il Fascismo (per la sua vicinanza alle indicazioni delle leggi razziali), in cui sono riportati brani da *Mastro-Don Gesualdo*, dal V capitolo della prima parte e dal V capitolo dell'ultima parte.

Del 1951 è il volume di Allodoli per la scuola media⁶⁷, in cui Verga non compare; sembra che il grammatico, che ha molto adoperato Verga nei suoi volumi con Trabalza e da solo, quando deve porsi sul piano letterario preferisce non sbilanciarsi nei confronti dello scrittore siciliano. Sembra che il giudizio dell'Allodoli "grammatico" fosse derivato, a questo punto, soprattutto dal pensiero di Trabalza, che aveva mostrato in molte occasioni una certa attenzione verso la letteratura dialettale, sebbene avesse scelto di porre le citazioni da Verga in maniera maggiore negli esercizi che negli esempi letterari.

Arrivando al 1953, anche Flora⁶⁸ mantiene un atteggiamento simile a quello di Sapegno, nonostante le parole positive verso Verga; nel paragrafo *ritrosie critiche*, infatti, ammette che «lo turbavano certi caratteri irragionevolmente scorretti o impropri nella pagina di Verga»⁶⁹ e descrive la sua lingua come «volutamente primitiva»⁷⁰. Anche Flora, insomma, ricorda che Verga non aveva una grande preparazione letteraria e culturale e non dimentica di farlo notare ai suoi lettori⁷¹.

Col passare degli anni l'atteggiamento nei confronti dello scrittore siciliano, però, muta, al punto che Morpurgo nel 1956 lo definisce «una delle più autentiche glorie della nostra letteratura contemporanea»⁷², esaltando i suoi meriti letterari e ponendo nella sua antologia *Le più belle novelle italiane* la novella *Cos'è il Re* (da *Novelle rusticane*). La mutata visione del Verga è testimoniata anche dal *Compendio* di Russo che lo definisce «il nostro più grande narratore dopo il Manzoni»⁷³; nella sua antologia di due anni prima, infatti, aveva inserito due brani dal *Mastro-Don Gesualdo*, uno da *I Malavoglia* e le novelle *Jeli il pastore* (da *Vita dei campi*) e *Malaria* (da *Novelle rusticane*)⁷⁴.

Altra antologia è quella di Michele Dell'Aquila del 1967 in cui Verga torna ad essere presente con cinque brani antologizzati⁷⁵. Nell'antologia a cura di Petronio del '68,⁷⁶ invece, sono, finalmente, presenti, anche opere non veriste: si trovano, infatti, brani da

⁶⁵ Ivi: 349-350.

⁶⁶ Momigliano, 1947.

⁶⁷ Allodoli, 1951.

⁶⁸ Flora, 1953.

⁶⁹ Ivi: 454.

⁷⁰ Ivi: 455.

⁷¹ Flora, Nicastro, 1942:24-555. Anche in questa precedente edizione la situazione non cambia.

⁷² Morpurgo, 1956: 279.

⁷³ Russo, 1962: 689.

⁷⁴ Russo, 1960.

⁷⁵ Dell'Aquila, 1967.

⁷⁶ Petronio, 1968.

Eva, Tigre reale, La lupa, I Malavoglia (prefazione e cap. XV), *La Roba, Mastro-Don Gesualdo* (cap. IV), *Dal tuo al mio*; ma ci troviamo, ormai, in anni fin troppo recenti ed è il caso che la nostra breve rassegna si fermi qui.

In conclusione, tra le grammatiche e le antologie, almeno per quelle considerate in questa prima ricognizione, le novelle selezionate come esempi sembrano essere sempre le medesime. Tirando le somme forse si può notare che l'attenzione dei grammatici si affianca a quella degli autori delle antologie e delle letterature, ma le due categorie sono mosse probabilmente da motivazioni diverse; i grammatici sono particolarmente solleciti nel mettere a fuoco alcune particolarità dello stile di Verga (anche per prenderne tacitamente le distanze "neutralizzandole", come negli esercizi sul *che*). La loro intenzione è, infatti, quella di sottolineare lo scarto tra le scelte di Verga e le soluzioni aderenti alla norma e corrispondenti alle "attese" dei docenti e forse anche dei discenti. Nelle antologie, invece, viene quasi "sospeso" il giudizio per lasciare spazio al piacere della lettura, seguendo i pareri derivanti dalle idee di Croce. Nelle antologie e, in generale, nei libri che danno più spazio al testo in quanto prodotto letterario, è quindi più evidente il risultato delle idee crociane, che professavano l'esigenza di non soffermarsi troppo sulla lingua in senso stretto. Per gli autori delle grammatiche è ovviamente più complesso comprendere le motivazioni della prosa verghiana che obiettivamente si distacca non poco da quanto visto nelle scuole fino a quel momento e da quanto prescritto dalla norma. Del resto sia gli uni che gli altri si accorgono che proprio la grandezza riconosciuta dell'autore ormai non permette più una facile liquidazione della sua scrittura come scorretta, dimostrando in che misura sia stato decisivo il ruolo di Croce come critico, prima, e come ministro poi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV. (1941), *Il Tesoretto. Almanacco dello "Specchio", 1942, XX*, Mondadori, Milano.
- AA. VV. (1942), *Conoscenza-Le lettere* (a cura di U. Dettore), Bianchi-Giovini, Milano.
- Alfieri G. (2016), *Verga*, Salerno Editrice, Roma.
- Allodoli E. (1949)[1948], *Nuova grammatica italiana*, per le scuole medie, Società editrice internazionale, Torino.
- Allodoli E. (1951), *Prosatori e poeti raccolti e annotati per i ginnasi inferiori*, Barbera, Firenze.
- Ascenzi A., Sani R. (2009), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista*, Macerata, Alfabetica.
- Bachis D. (2018), "La didattica dell'italiano tra lingua e letteratura nelle grammatiche postunitarie", in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento*. Atti del Convegno Internazionale. (Milano, 22-23 novembre 2016), *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 355-364; in questo stesso volume, pp. 288-295.
- Battaglia S., Pernicone V. (1951), *La grammatica italiana*, Loescher, Torino.
- Binni W. (1946), *Scrittori d'Italia, Antologia per lo studio della letteratura italiana nelle scuole dell'ordine superiore*. Vol III, Parte seconda, *Dal Manzoni al D'Annunzio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bontempelli M. (1941), *Verga, L'aretino, Scarlatti, Verdi*, Bompiani, Milano.
- Bruni F. (1999), *Prosa e narrativa dell'Ottocento*, Cesati Editore, Firenze.
- Castellino F. (1949), *Il parlar vivo*, grammatica per la scuola media inferiore, SEI, Torino.

- Croce B. (1915), *Giovanni Verga*, in Id., *La letteratura della Nuova Italia. Saggi critici*, Volume terzo, Laterza, Bari pp. 5-32.
- Dell'Aquila M. (1967), *Poesia e letteratura. Antologia di classici italiani per i licei e gli istituti magistrali*, Signorelli, Roma.
- De Michelis E. (1941), *L'arte del Verga*, La Nuova Italia, Firenze, 1941.
- De Sanctis F. (1925), *Antologia critica sugli scrittori d'Italia*, Volume terzo, Parte seconda, *Dal Parini al De Sanctis*, (a cura di L. Russo), Vallecchi, Firenze.
- Devoto G. (1941), *Introduzione alla grammatica. Grammatica italiana per la scuola media*, La Nuova Italia, Firenze 1941.
- Devoto G. (1974), *Lezioni di sintassi prestrutturale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Flamini F. (1914), *Compendio di storia della letteratura italiana ad uso delle scuole secondarie*, Giusti, Livorno.
- Flora F., Nicastro L. (1942)[1940], *Storia della letteratura italiana*, Volume III, *L'Ottocento e il Novecento*, Mondadori, Milano.
- Flora F. (1953), *Il secondo Ottocento e il Novecento*, Mondadori, Milano.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica dell'uso moderno*, Sansoni Editore, Firenze.
- Galfrè M. (2005), *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma.
- Lando M. (2015), *Antologie e storie letterarie nell'insegnamento dell'Italiano nelle scuole classiche dal 1870 al 1923: una ricognizione*, Tesi di dottorato. Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Discipline Linguistiche, Comunicative e dello Spettacolo: <http://paduaresearch.cab.unipd.it/8074/>
- Momigliano A. (1947), *Antologia della letteratura italiana*, Principato, Milano-Messina.
- Momigliano A. (1962)[1922], *Giovanni Verga narratore*, in Id., *Dante, Manzoni, Verga*, D'Anna, Firenze, pp. 216-274.
- Morpurgo G. (1956), *Le più belle novelle italiane. Dai sette savi al Pirandello*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Panzini A. (1932), *Guida alla grammatica italiana con un prontuario delle incertezze. Libretto utile per ogni persona*, Bemporad, Firenze.
- Panzini A. (1999), *Grammatica italiana*, Sellerio Editore, Palermo [1933].
- Panzini A. (1941), *La parola e la vita. Avviamento all'arte dello scrivere e all'analisi letteraria*, Mondadori, Milano, [1929].
- Petronio G. (1968), *Antologia della letteratura italiana (l'Ottocento)*, Rizzoli, Milano.
- Piazza E. (1900), *Grammatica italiana ad uso delle scuole secondarie*, vol. I, *Fonologia-morfologia*, Giusti, Livorno.
- Piazza E. (1914), *Grammatica italiana ad uso delle scuole secondarie*, vol. II, *Sintassi-Ortografia*, Giusti, Livorno.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Raya G. (1962), *La lingua del Verga*, Le Monnier, Firenze, 1962.
- Russo L. (1938), *Gli scrittori d'Italia da Jacopo da Lentini a Pirandello*, Volume terzo *Dal Leopardi al Pirandello*, Vallecchi, Firenze.
- Russo L. (1955)[1920], *Giovanni Verga*, Laterza, Bari.
- Russo L. (1960), *I classici italiani*. Vol. terzo, Parte seconda, (a cura di R. Rugani), Sansoni, Firenze.
- Russo L. (1962), *Compendio storico della letteratura italiana*, Casa editrice G. D'Anna, Messina-Firenze.
- Santangelo G. (1967), "G. Verga", in Binni W. (a cura di), *I classici italiani nella storia della critica*, La Nuova Italia, Firenze, vol. II, pp. 597-638.

- Sapegno N. (1947), *Compendio di storia della letteratura italiana per le scuole dell'ordine superiore*, Vol. terzo, Parte seconda. *Dal Leopardi al D'Annunzio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Serianni L. (1988), *Grammatica Italiana*, Torino, UTET.
- Sgroi C. (2015), “«Un casa del diavolo’»: Maschile? E da quando? E perché? E anche corretto?”, in Busà M. G., Gesuato S. (a cura di), *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni*, pp. 367-383.
- Testa E. (1997), *Lo stile semplice. Discorso e romanzo*, Einaudi, Torino.
- Torraca F. (1906), *Manuale della letteratura italiana*, Sansoni, Firenze.
- Torraca F. (1914), *Manuale della letteratura italiana*, Sansoni, Firenze, 1914.
- Torraca F. (1923), *Manuale della letteratura italiana. Appendice del Volume III*, Sansoni, Firenze.
- Trabalza C. (1900), *La mia scuola. Vedute pedagogiche*, Donnini, Perugia.
- Trabalza C. (1903), *L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie*, Hoepli, Milano.
- Trabalza C. (1908), *Storia della grammatica italiana*, Hoepli, Milano.
- Trabalza C. (1917), *Dal dialetto alla lingua. Nuova grammatica italiana per la IV, V e VI Elementare*, Paravia, Torino
- Trabalza C., Allodoli E. (1943)[1934], *La grammatica degli italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Vaucher De La Croix J. F. (2018), “La «Grammaticchetta popolare con nuova orditura sul sistema d'insegnamento naturale della lingua» (1843) del ticinese Giuseppe Curti (con una postilla di Romeo Manzoni)”, in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento. Atti del Convegno Internazionale (Milano, 22-23 novembre 2016)*, *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 147-166; in questo stesso volume pp. 136-150.

“QUESTIONI D’ABBICCI”: PRESENTAZIONI E RAPPRESENTAZIONI DEL SISTEMA ALFABETICO ITALIANO FRA OTTOCENTO E NOVECENTO

Luisa Revelli¹

1. INTRODUZIONE

A proposito delle proposte di razionalizzazione del sistema grafematico-ortografico della lingua italiana presentate dal fisiologo Luigi Luciani al Congresso della *Società italiana per il progresso delle scienze* tenutosi a Napoli nel dicembre 1910², innovazioni che secondo il loro ideatore sarebbero dovute partire dall’insegnamento elementare per propagarsi poi di lì agli usi di tutta la nazione, Benedetto Croce (1911: 155) replicava che «una riforma, ossia una nuova moda, proveniente dalle scuole elementari, ha scarse probabilità, giacché la moda va di solito dall’alto al basso e non in senso inverso».

Il forte radicamento nelle rappresentazioni collettive di *correttezza linguistica* di alcune pseudo-regole³ veicolate dall’insegnamento elementare sembra suggerire, tuttavia, che i modelli acquisiti e automatizzati nei primi anni di scolarizzazione – diffondendosi attraverso saperi interiorizzati, esibiti e riprodotti dai parlanti – possano svolgere un ruolo tutt’altro che secondario sul definirsi e ridefinirsi della norma linguistica.

Circoscrivendo l’interesse all’ambito della grafematica ed esplorando le tappe di assestamento attraverso le quali il repertorio ricevuto in eredità dalla lingua latina ha conquistato tra Ottocento e Novecento un proprio assetto definitivo, il contributo si propone allora di verificare se e in che misura i modelli alfabetici proposti attraverso l’insegnamento scolastico possono aver contribuito alla definitiva configurazione del paradigma dell’inventario grafematico della lingua italiana ed eventualmente in che termini gli adattamenti motivati da esigenze didattiche introdotti all’interno di tale paradigma contengano rappresentazioni capaci di influenzare la concettualizzazione delle relazioni tra oralità e scrittura con effetti sulle competenze linguistiche e sulla lingua diversi e più profondi di quello meramente grafematico-ortografico.

Con lo scopo di ricavarne le rappresentazioni asserite, implicite e sottese, la ricerca cui si fa qui riferimento si è proposta di esaminare i termini in cui le questioni relative a denominazione, genere, numero e statuto dei grafemi inclusi nell’alfabeto sono presentate all’interno di 200 testi scolastici stampati o ristampati nel XIX e XX secolo per scopi di prima alfabetizzazione e addestramento alla scrittura. Il *corpus* su cui è primariamente posto il focus è costituito da 80 fonti relative alla seconda metà dell’Ottocento e al primo ventennio del Novecento principalmente corrispondenti a

¹ Università della Valle d’Aosta.

² Le proposte, basate su principi di fonetica fisiologica, furono pubblicate nel 1910 su *Rivista pedagogica (Di una riforma ortografica basata sulla fonetica fisiologica* IV, 1910: 893-945) e l’anno successivo, sotto il titolo di *Per la riforma ortografica*, negli *Atti della Società italiana per il progresso delle scienze, quarta riunione* (Roma, Tip. Nazionale Berterio, 1911: 79-114).

³ Per una raccolta analitica di esempi tratti da corpora storici di quaderni scolastici cfr. Revelli, 2013.

sillabari, metodi per l'insegnamento della letto-scrittura e grammatiche rivolte alla prima alfabetizzazione. Il pubblico cui tali testi sono destinati è anzitutto rappresentato dai *fanciulli*: molti fra i titoli delle opere consultate specificano che i contenuti sono concepiti *ad uso dei bambini dell'asilo infantile e per gli alunni del corso inferiore elementare delle scuole urbane, rurali, serali, domenicali, festive, popolari*. Sono però comprese anche alcune opere indirizzate a differenti categorie di apprendenti, e in particolare sillabari specificamente pubblicati *per le scuole reggimentali dell'esercito italiano, per le scuole italiane delle colonie, per gli adulti analfabeti, per le giovinette delle campagne, per gli stranieri e per i sordo-muti*.

Si tratta, nella gran parte dei casi, di opere “di consumo” o comunque minori⁴, scritte da autori distanti dalle discussioni teoriche, in qualità di precettori, maestri o ispettori scolastici in prima persona impegnati nell'avvicinamento del pubblico degli scolari all'universo della scrittura in un contesto di ‘liquidità’ delle convenzioni che Bartolomeo Rinaldi (1888: 11) così descriveva:

Come pretendere che s'insegni a scrivere ortograficamente, se c'è tanta diversità di criteri e di capricci, che bene spesso è pregio per alcuni quel che da altri si condanna come grave difetto? Se ancora si disputa tra noi sul nome, sul genere e sul numero perfino delle lettere dell'alfabeto? C'è infatti chi vuole e chi non vuole la derelitta lettera *j* (*je*); e chi la vuole consonante, chi vocale, chi semi...di questa o di quella. Chi le lettere tutte vuole di genere maschile, chi di genere femminile, chi d'ambo i sessi, chi un po' di qua e un po' di là. Gli uni dicono co' Fiorentini *A, Bi, Ci*, ecc. [...] ; gli altri cogli Aretini e coi Romani *A, Be, Ce, De*, ecc. [...] Vogliono alcuni che il nome *lettera* indichi solo il segno grafico; i più intendono il segno grafico e il fonico.

2. NUMERO DEI GRAFEMI

L'indicazione del numero di lettere da cui è composto l'alfabeto rappresenta nella tradizione scolastica una tipica formula di apertura dei testi di introduzione al sistema linguistico e una prima, essenziale informazione a proposito del modello assunto a riferimento dagli autori. Nel contesto del primo Ottocento, ancora caratterizzato da significative oscillazioni degli usi malgrado l'ormai assestato adattamento dei principi generali del sistema italiano rispetto all'alfabeto latino, la disponibilità di un modello grafematico stabile, semplice ed essenziale emerge in effetti come esigenza didattica particolarmente sentita. Una forte spinta in direzione di una semplificazione è espressa, ad esempio, da Viglione (1827: 5), che in Prefazione al suo *Sillabario* precisa la necessità che «le lettere dell'Alfabeto non sieno più di 22 [...] non dovendo noi pretendere da semplici bamboli più di quel che sarà necessario».

Malgrado queste premesse, lo specifico argomento “alfabeto” sembra quasi sempre affrontato secondo approcci molto standardizzati e in alcuni casi anche contraddittori rispetto alle concrete applicazioni poi proposte a modello⁵. Gli interventi di riordino

⁴ Seriani (2006: 25) sottolinea come la manualistica scolastica sia stata «in grado di condizionare capillarmente le abitudini linguistiche degli italiani qualsiasi» malgrado spesso i testi fossero «scritti da autori che non avevano nessuna effettiva preparazione linguistica, che scopiazzavano da testi precedenti o viceversa davano dignità di ‘regola’ a personali idiosincrasie».

⁵ Il manuale di Taverna, Comerci (1835: XI), per esempio, dopo aver dichiarato che l'alfabeto italiano si compone di 22 caratteri, precisa ritualmente che di questi «quindici sono consonanti, cioè *b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, z*», elencando quindi 17 grafemi invece dei 15 dichiarati.

sono molto moderati e non tutti gli autori convergono, d'altra parte, verso i medesimi principi di semplificazione⁶: per tutto il XIX secolo il numero di lettere comprese nell'inventario può oscillare tra le 21 e le 26 unità, a seconda delle scelte assunte rispetto ai grafemi ⟨y⟩ e ⟨j⟩, ⟨w⟩ e ⟨v⟩, ⟨w⟩, ⟨k⟩ e ⟨x⟩, non essendo presenti proposte originali nei riguardi di altri simboli, sovrabbondanti o polivalenti o di nuova introduzione.

Il fenomeno più precocemente e omogeneamente assestato nel contesto scolastico appare senza dubbio quello relativo alla distinta rappresentazione di ⟨w⟩ vocale e semiconsonante e ⟨v⟩ consonante, già presente nella proposta ortografica trissiniana, operativamente avviata da tipografi e stampatori alla fine del Seicento e definitivamente penetrata nel secolo successivo⁷. Se nel primo quarantennio dell'Ottocento può ancora accadere che alcuni autori avvertano la necessità di rimarcare l'attribuzione di separati ruoli ai due grafemi⁸, nei decenni successivi la distinzione è data per scontata sia nei prospetti dell'alfabeto forniti dalle grammatiche, sia nei metodi proposti dai sillabari.

Caratterizzato da forte eterogeneità risulta invece il trattamento dei segni ⟨x⟩, ⟨y⟩ e ⟨k⟩ che, nel primo cinquantennio normalmente inclusi nei prospetti dell'*alfabeto secondo il vocabolario* seppur con possibili deroghe rispetto alle effettive presentazioni didattiche⁹, cominciano a essere più sistematicamente omessi da grammatiche e sillabari dagli anni Sessanta¹⁰. Il processo di estromissione delle «lettere dell'alfabeto che non entrano nella composizione delle voci italiane» (Borgogno, 1874: 21), da alcuni ricondotte al greco¹¹, dai più genericamente definite *lettere straniere*¹², procede gradualmente nel corso

⁶ Non prendiamo qui in considerazione gli accorgimenti introdotti come meri espedienti didattici transitori, veicolari all'acquisizione delle specificità dell'ortografia dell'italiano, limitandoci a segnalare che in tale ambito la proposta didattica più originale nel nostro corpus è probabilmente quella di Agabiti (1872) che omette il simbolo ⟨k⟩ dal prospetto alfabetico che comprende così soltanto 20 simboli. Occupandosi dei metodi didattici proposti per l'alfabetizzazione nelle scuole reggimentali, Dota (2012: 148) cita ad esempio il *Saggio di un nuovo metodo fonico-alfabetico-sillabico-proposizionale per insegnare a legger e scrivere la lingua italiana in 90 lezioni* pubblicato nel 1888 da Pietro Barberini, il quale propone l'impiego di ⟨k⟩ «per fare *ca che chi co cu*, come pure *cla e cra* con tutte le altre combinazioni e loro derivati» e «il nuovo segno Y (*ghama* dei Greci), per far *ga ghe ghi go gu* con le rispettive combinazioni e derivati delle sillabe *gla, gra ecc.*».

⁷ Il *Vocabolario della Crusca* non adotta tuttavia la distinzione dei due grafemi nell'ordinamento alfabetico dei lemmi fino alla quarta edizione 1729-1738, «per cui troviamo l'uno di seguito all'altro i lemmi *vomito e uomo*» (Maraschio, 1993: 145).

⁸ Ad es. in Anon., 1819: 3: «Le Lettere, o Caratteri, con cui si segnano nella Scrittura i suoni della voce sono 25. *A, b, c, d, e, f, g, h, i vocale, j consonante, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u vocale, v consonante, x, y, z*». Taverna (1835: XI) precisa che «le lettere J e V hanno forza di consonanti, senza più, e ben diversano da I ed U, vocali, comechè da buoni dettatori sono, pertanto a torto, confuse»; Vanzon (1834: 4) segnala che «sarebbe pur desiderabile che si cessasse una volta di mescolare ne' dizionari lo J coll'I, ed il V coll'U nel progresso alfabetico delle voci che da queste lettere cominciano, il che, se altro non producesse, gran comodo per lo meno recherebbe a quelli che spesso nella necessità sono di avere tali libri per le mani».

⁹ Nel fornire istruzioni rispetto all'insegnamento dell'alfabeto, Troya (1842: 94) precisa, ad esempio, che «si troveranno tre lettere straniere all'alfabeto italiano, e sono *cappa, ics, ipsilon*, le quali il maestro può anche omettere».

¹⁰ Ad es. Anon., 1870^b: 12; Anon., 1884: 46; Azzi, Benedetti, 1869: 64; Bavelli, 1884: 22; Celli, 1886: 41; Fongoli, 1885: 31; Gagliolo, 1875: 13; Graziani, 1882: 29; Matticoli, 1885; Mazzantini, 1874: 26; Nicolussi, 1873: 87; Panizzoni, 1873: 21; Pozzi, 1874: 15; Serra, 1884: 4.

¹¹ Anon. 1869: «Al nostro alfabeto si aggiungono la K, la X e la Y, ma sono lettere che propriamente appartengono non alla nostra, ma alla lingua greca». Più accuratamente precisa Troya (1874: 30): «In questo alfabeto troviamo tre lettere non mai usate nelle parole d'origine italiana, ma solo in parole venuteci dalla lingua greca o latina, o da lingue moderne straniere».

¹² Ad es. Donini (1837: 64): «Si sono separate queste lettere dalle altre perché non appartengono all'alfabeto italiano»; Demarco, Fioritoni (1837: 9): «se qualche volta s'incontrano delle parole che abbiano K X Y, queste parole non sono di origine italiana ma straniera»; Dagnini (1857: p.1n): «Le lettere *j, k, x, y*, *w* s'impiegano solo per le parole straniere»; Lavezzari (1872: 21): «Le altre quattro *y, k, x, w* si dicono

dell'Ottocento. Nella fase di transizione, le scelte di inclusione o esclusione appaiono soggette alla più ampia discrezionalità: per Forti (1870), ad esempio, l'alfabeto italiano è costituito da 23 elementi, non meritando menzione alcuna «w» e «y»; secondo Morandi (1894: 3) a dover essere «bandita in tutti i casi, sebbene qualche grammatico del Cinquecento tentasse di farla rivivere» è invece quella stessa «k» che secondo Donini (1837: 65) «potrebbe rendere un gran servizio all'ortografia italiana, servendosene in luogo delle due «cb»¹³; per quanto «adoprata solo in qualche parola d'origine greca, o latina [...] ovvero nella numerazione romana per rappresentare il *Diecì*», potrebbe invece essere inclusa nell'alfabeto italiano secondo Comba (1875: 1) la lettera «x», normalmente tralasciata nelle grammatiche d'italiano per stranieri sin dal XVIII secolo (Pizzoli, 2004: 200-201).

Alcuni autori, pur escludendo da spiegazioni, esempi, esercizi e letture facilitate i simboli «non usati nella lingua italiana» (Martiri, 1874: 19), li citano comunque ancora in note o sezioni separate (Anon., 1860: 5; Anon., 1873: 53-54) oppure li includono, nelle posizioni canoniche¹⁴, nei prospetti dell'*alfabeto secondo l'ordine dei dizionari* con l'esplicito scopo di far apprendere agli alunni «le lettere nell'ordine stabilito dall'uso, perché sappiano per tempo ricercare le parole nel vocabolario» (Garelli, 1869: 36).

In alcuni casi entra allora nelle serie dei grafemi anche il segno «w» (Castrogiovanni, 1873: 29) – tradizionalmente attribuito «alle lingue settentrionali d'Europa» (Donini, 1837: 64) – già a inizio secolo (ad es. Buonsanto, 1820; Viglione, 1827; Demarco Fioritoni, 1837; Troya, 1842) nella maggior parte dei casi completamente omissivo¹⁵.

A fine Ottocento l'esclusione dalla didattica per l'avviamento alla scrittura dei simboli considerati non indigeni appare, di fatto, definitivamente sancito anche nei prospetti alfabetici riassuntivi. I rari casi di menzione delle *lettere straniere* corrispondono a scelte che gli autori sentono la necessità di motivare in direzione glottodidattica: in questo senso procedono ad esempio Buoncristiani (1898: 54) – che precisa: «tuttoché le lettere K, W X Y non appartengono all'abecedario italiano, pure le abbiamo in esso incluse per farle servire al tempo e al caso in cui si vogliono apprendere le lingue straniere» – e, un ventennio dopo, Lipparini (1920: 35), il quale nello specificare che «le lettere K, X, Y, W, J non appartengono al nostro alfabeto; ma alle volte è necessario usarle; per esempio, in molti nomi stranieri: New-York, Bruxelles», include ormai nel novero delle lettere straniere anche «j».

Riguardo a tale simbolo, la parabola che ne vede il passaggio dal rango di grafema italiano a quello di segno esogeno copre un periodo ampio, al cui interno si colloca una fase di transizione che vede in molta manualistica scolastica una persistente contraddizione tra la teoria asserita e l'uso praticato: anche quando ancora incluso nell'*alfabeto italiano*, infatti, il simbolo «j» manca poi di fatto nei testi delle spiegazioni, negli esempi e negli esercizi e insomma negli usi effettivi proposti a modello. Il processo di dismissione del grafema è comunque più precoce nelle opere di taglio pragmatico o

straniere, e si usano solamente per iscrivere parole d'altre lingue»; Castrogiovanni (1873: 29): «lettere appartenenti alle lingue straniere»; Fornaciari (1879: 4): «Mancano all'italiano le seguenti lettere: K *káppa*, X *ixse*, Y *ypsilón*, W *vu doppio*»; Piazza (1897: 5): «Negli alfabeti stranieri occorron pure altre lettere, che a scrivere parole straniere usansi talora anche nella lingua nostra; e sono: j, k, w, x, y», ecc.

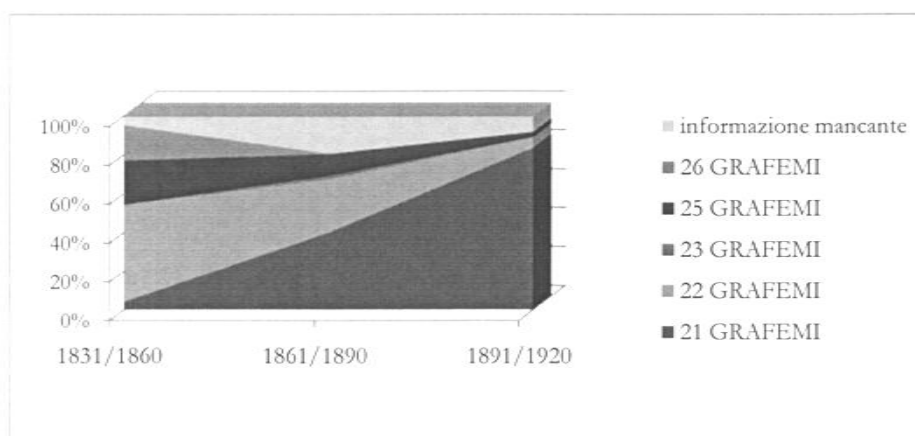
¹³ «Ho detto servizio, perché è certo che quando con un solo segno si può rappresentare un sibilo, sarà sempre miglior partito di servirsi di questo solo, in luogo di due, tanto per comodo di chi scrive che per quello di chi legge; non che per l'economia dello spazio».

¹⁴ Fino alla fine degli anni Trenta è invece piuttosto diffusa l'abitudine di inserire le lettere considerate non indigene a fondo elenco, dopo «z» (ad es. Anon., 1839^a, Anon., 1839^b).

¹⁵ Ad es. Ayra, 1884; Barbieri, 1872; Borgogno, 1874; Castrogiovanni, 1873; Garelli, 1869; Lanza, 1873; Mauro, 1875; Troya, 1874.

popolare – e in particolare nei sillabari – che in quelle di maggior respiro, in cui gli autori più competenti prendono esplicita posizione rispetto ai temi delle discussioni dotte e intellettuali¹⁶ motivando le scelte sottese ai modelli alfabetici proposti. Così, mentre ancora a inizio Novecento Petrocchi (1909: 16-17) sente la necessità di argomentare le ragioni per cui la considera *lettera ambigua*, «rifiutata dalla maggior parte degli scrittori italiani, perché porta confusione mentre par che venga per voler distinguere qualcosa», già dagli anni Cinquanta del secolo precedente molti autori di sillabari o grammatiche per la prima alfabetizzazione scelgono di proporre modelli alfabetici composti da soli 21 grafemi senza avvertire la necessità di motivare l'opzione, o al più giustificandola in riferimento a criteri di frequenza secondo i più recenti canoni di scrittura¹⁷ o a principi di economia del sistema: Dagnini (1857: 1), ad esempio, osserva che «oggi si preferiscono due *ii*, occorrendo il doppio suono per evitare l'equivoco, alla *je* (*j*) ossia *j lungo*»; Melga (1867: 17) – escludendo il simbolo dall'inventario italiano – si limita a segnalare che «molti scrivono colla *j* (e non è certo maniera da riprendere nè anche questa)»; Anon. (1870^a: 95) già include il grafema fra le 'lettere forestiere'; Ghelardi (1875: 17) segnala che il simbolo «*j*» «non è che una doppia *ii*»; Morandi (1894: 3) chiarisce che «taluni si servono anche della *ji* o *j lungo* (*j, J*), e scrivono *Jacopo*, *fornajo*, come pure *studj*, *principj*; ma questa lettera è ora dai più, non sappiamo con quanta ragione, bandita in tutti i casi».

Grafico 1. *Indicazioni relative al numero dei grafemi*



¹⁶ L'uso di «*j*», a inizio Ottocento già da alcuni dismesso (Migliorini, 1960 [1983]: 622-623 e 699), oscilla ancora all'inizio del secolo successivo fra le scelte di coloro che ne prevedono o ammettono l'impiego sia all'inizio che all'interno di parola e quelle di chi invece ne prescrive l'uso soltanto nel plurale dei nomi in –*io*. Contro questa seconda soluzione si espone polemicamente nel 1884 Luigi Gelmetti, che in un trattato di 172 pagine argomenta «come siano poco fondate le ragioni degli Accademici della Crusca per non riconoscere l'*j* con valore di consonante in mezzo a vocali, e in principio di certe parole derivate dal latino; e se siano logici a valersi dell'*j* soltanto come segno ortografico di una vocale allungata, dopo aver ammesso che sia una *certa* vocale che si schiaccia tutta sulla seguente» (p. V) e – tra l'altro accusando di 'giudizio leggero' Niccolò Tommaseo che «nel suo grande *Vocabolario della lingua italiana* [...] riconosce e disconosce al medesimo tempo» la «natura speciale dell'*j*» – si auspica che gli Ispettori del Regno non indugino a prendere in considerazione le sue proposte ortografiche per «raccomandarne l'adozione in tutte le scuole che da loro dipendono, presso il Governo, per non rimandare alle calde greche quella sospirata unificazione ortografica e ortoepica, che deve rinforzare anch'essa il sentimento dell'unità della patria comune» (p. XI).

¹⁷ Già nel 1840, d'altra parte, Piccinini annota nella sua rivisitazione della *Grammatica* del Soave a *dialogo ridotta*: «a rigore parlando nel moderno linguaggio le lettere dell'alfabeto italiano sono ventuno giacché della *J* non più se ne fa uso» (p. 140).

Come il grafico 1 evidenzia, nell'arco di tempo preso in considerazione i modelli grafematici dell'italiano proposti nell'ambito della prima alfabetizzazione scolastica convergono progressivamente verso uno schema semplificato, a 22 e poi 21 elementi¹⁸, basato su principi di essenzialità che tuttavia non prevedono radicali interventi di revisione o riforma volti alla soppressione delle rappresentazioni ambigue o all'abolizione di quelle ridondanti, ma invece la mera soppressione dei simboli considerati non endogeni. Tale scelta – poi corroborata dalle spinte autarchiche del ventennio fascista finalizzate all'espulsione dei forestierismi o per lo meno a un loro adattamento grafico – si rivelerà predominante fino agli anni Settanta del XX secolo, epoca in cui le consuetudini della manualistica tornano a reintrodurre le lettere necessarie «per trascrivere, in certa grafia antiquata, alcuni suoni particolari o per trascrivere suoni di parole straniere» (Sensini, 1996: 74). Alle raccomandazioni di fine Novecento a un uso parsimonioso – in particolare dei segni «x», ancora sconsigliato da accreditati testi scolastici di fine Novecento¹⁹, e «j», addirittura da alcuni interdetto²⁰ – si sostituisce nei testi del nuovo millennio l'abitudine alla reintegrazione delle *lettere straniere* all'interno dei prospetti dell'alfabeto italiano, con un ritorno a un modello grafematico a 26 elementi di cui però cinque descritti come schietti esotismi.

A proposito degli aspetti quantitativi delle presentazioni alfabetiche occorre annotare un'ultima osservazione relativa alla presenza – ricorrente nelle grammatiche, occasionale nei sillabari – di una specifica indicazione inerente il numero delle vocali e delle consonanti. Nei testi primottocenteschi può infatti verificarsi che nel novero delle vocali sia ancora inclusa «y» e che quindi il gruppo comprenda sei unità: una presentazione di questo tipo è ad esempio adottata nei *Principi di gramatica ad uso degli scolari delle scuole pie ed altre* (Anon., 1819: 3) in cui nella categoria delle consonanti – indicate nel numero di 19 – è compresa anche «j». È appunto l'ambiguità dello statuto di questa lettera («da altri avuta per consonante nel principio e nel mezzo delle parole; da altri si vuol cacciarla dalla nostra lingua», Banfi, 1854: IX) a far emergere le contraddizioni più evidenti tra presentazioni teoriche e descrizioni quantitative. Pochi sono gli autori che evidenziano il doppio valore del segno²¹ o che tentano di fornirne una spiegazione: Donini (1837: 31-32) nell'includere «j» fra le *consonanti multisonanti ovvero variosonanti* chiarisce che tale gruppo comprende le lettere che «nella loro pronunzia parziale o rispettiva fanno sentire molti e varj suoni ed articolazioni diverse».

¹⁸ L'andamento è confermato nelle opere lessicografiche d'impianto pedagogico dedicate ai dubbi ortografici: se – ad esempio – il lemmario di Banfi, 1854 comprendeva ancora 25 voci inizianti per J (fra le quali, peraltro, *jotacismo* 'abuso della lettera J'), in Capelli, 1912 il grafema è estromesso dall'ordinamento alfabetico.

¹⁹ «L'x appare assai raramente in parole italiane [...] Si tratta di un gruppo di due consonanti (k+s), non di una consonante sola; è meglio evitare tale lettera in italiano, quando si può» (Bonfante, Ferrero, 1971: 8)

²⁰ «Una volta si usava anche la j (*i lunga*) con valore di consonante davanti a vocale (es. *Jonio, jattanza, jeratico*) oppure invece di due i nel plurale dei nomi maschili (es. *studj, augurj*); ma ora essa è scomparsa, sostituita dalla i semplice» (Pugliese, 1962: 13) e anche: «L'j non appartiene all'alfabeto italiano; nella nostra lingua è inutile. Nel secolo scorso si scriveva *noja, aja, odj, vizj*, ecc. ma tale uso è ora completamente abbandonato. È quindi errato scrivere *Jacopone, Jugoslavia, Jonio, jato*, e simili» (Bonfante, Ferrero, 1971: 8).

²¹ L'argomento è occasionalmente accennato nei sillabari, ad es. da Buonsanto (1820: 17): «Il maestro farà comprendere al fanciullo [...] il valore del J, che valendo per consonante nel principio e nel mezzo della parola, diviene I raddoppiato nel fine» e da Troya (1842: 94): «giunti all'J, facciasi notare che ora è vocale, ora quasi consonante»). In alcune grammatiche viene più dettagliatamente illustrato in rapporto alla norma ortografica: «La lettera j posta in principio ed in mezzo delle parole è consonante come *Jacopo, jattanza, ajuto*, ecc. e posta in fine è vocale ed equivale a due i, come *esercizj, odj, uffizj* ed *esercizii, odii, uffizii, ozii*; ma in fine dei verbi e al plurale dei nomi terminati da *io* coll'accento tonico sull'i si usano sempre i due i, così *tu studii, ella ringrazii, io odii*, ecc. – *gli zii, i mormorii*, ecc.» (Maestra, 1861: 235).

I più – fra quelli che ancora lo comprendono nell’alfabeto italiano – escludono invece il simbolo sia dal gruppo delle vocali che da quello delle consonanti, inserendo tutt’al più indicazioni sul suo uso ortografico, peraltro ancora soggetto a scelte eterogenee e incoerenti²².

Negli intrichi della classificazione del grafema «j» inespica anche Collodi (1889: 66 e sgg.), che dopo aver elencato le 22 lettere dell’alfabeto e aver specificato che «le vocali sono cinque; a, e, i, o, u. Le altre lettere si dicono consonanti» e aver avvertito che tuttavia «fra le consonanti non vuol esse compreso l’J», tenta di dirimere la questione presentando il grafema come mera variante di «i» tuttavia irrinunciabile per la resa in fine di parola del plurale dei nomi in *-io* atono:

- Scusi la mia ignoranza – disse Lello – l’*j lungo* è una vocale o una consonante?
- L’*j lungo*, per vostra regola, non è altro che la vocale *i*, scritta in una forma un tantino allungata, quasi per fare intendere che va pronunciato con un piccolo strascico di voce. L’*j lungo* si adopera soltanto in fine di alcune parole, come *auspij*, *principj*, *ufficj*, *augurj* e altre simili, nelle quali l’*i* finale richiede appunto un leggerissimo suono strascicato.
- Ma se invece di scrivere *principj* e *augurj* coll’*j lungo* si scrivessero con due *ii*, non si otterrebbe lo stesso strascico di voce? – domandò Lello.
- No, caro mio, perché [...] fra la pronunzia distinta de’ due *ii* e la pronunzia strascicata dell’*j lungo* in fin di parola c’è una bella differenza, e peggio per quegli orecchi che non la sentono.

Ancor maggiormente misconosciuto risulta del resto il valore semiconsonantico di «u»: le peculiarità del simbolo, già nel corso del Settecento oggetto di drastiche proposte di revisione ortografica²³, non sembrano sollecitare la sensibilità didattica degli estensori dei testi scolastici, che ne lasciano implicite le caratteristiche anche all’interno dei pur frequentissimi paragrafi dedicati alla natura dei dittonghi, compilati secondo un’impostazione molto schematica e ripetitiva, di fatto priva di spendibilità pragmatica ai fini dell’acquisizione della lingua scritta.

3. LE DENOMINAZIONI DEI GRAFEMI

La denominazione dei grafemi costituisce nelle pratiche ottocentesche di alfabetizzazione un punto di riferimento di segno ambivalente. Se da un lato l’insegnamento della sequenza alfabetica è considerato imprescindibile artificio per la memorizzazione dei simboli nonché per la loro esatta collocazione sequenziale, d’altro lato i metodologi contestano da più parti le commistioni esistenti tra la designazione del grafema e la rappresentazione del suono. Molti testi teorico-didattici di fine Ottocento raccomandano di evitare l’attribuzione alle lettere di denominazioni diverse da quelle

²² Cfr. per es. le osservazioni di Bindi (1867: 6): «La lettera J da alcuni viene erroneamente posta nel plurale delle voci terminate al singolare in *io*, come pure in luogo della I in principio e in mezzo di alcune parole. Non avendo essa alcun suono separata dalle vocali, non può considerarsi se non come vera e propria consonante. Non potrà perciò scriversi *iattanza*, *cuoiaio*, *noia*, *principj*, ma *jattanza*, *cuojajo*, *noja*, *principii*».

²³ Nell’osservare la sfuggente resa del dittongo iniziale «uo», pronunciato da alcuni con *u* vocale, da altri con *u* consonante, Ferdinando Caccia (*Ortografia e prosodia*, 1764), arrivò a proporre addirittura l’eliminazione (*omo*, *ovo* per *uomo*, *uovo*) (Giovanardi, 1988: 105).

relative al suono: nella sua *Storia critica dei metodi usati per insegnare a leggere*, Salvatore Raccuglia (1893: 9-10) così descrive le conseguenze dei metodi che non tenevano conto di tale accorgimento:

«visto che la sola cosa nota delle varie lettere era il nome, la compitazione, invece che per suoni, si faceva per nomi, e per formare, ad es. la parola *pane*, si sentiva gridare in tutte le scuole: *pe a pa, enne e ne, pane*, dicendo per leggere due sillabe tanti spropositi quanti potrebbero stare appena in una pagina».

Analogamente, Giovanni Soli (1894: 110-111) osserva:

«certi maestri cominciavano, senz'altro, dal cacciarvi in testa l'alfabeto, col nome delle lettere, dimodoché, se vi si mostrava la sillaba *de*, voi, conforme all'insegnamento, tiravate a pronunziarla *die*. Così, ad ogni sillaba, l'alunno era costretto a fare due sforzi, uno per ricacciare indietro il nome della consonante che gli correva spontaneamente sulla punta della lingua, l'altro per chiamare dalle sedi più oscure della memoria il suono e fonderlo colla vocale».

Malgrado tali cautele, la presentazione dei grafemi italiani all'interno di un elenco o prospetto che ne evidenzia il preciso ordine sequenziale e la denominazione all'interno della serie alfabetica costituisce una componente costante delle grammatiche rivolte agli scolari delle prime classi di scuola elementare e uno strumento comunemente presente anche nei sillabari. Molto raramente oltre al nome del grafema vengono fornite indicazioni sulla sua pronuncia e soltanto nel caso qui di seguito riportato – tratto dal *Sillabario delle Scuole infantili di carità di Milano e Cremona* (Anon., 1839^a: 7) – le informazioni fonologiche fornite contemplano almeno alcune delle diverse possibili rese per digrammi e grafemi polivalenti: «Pronunzia: *a, bi, ci, di, e (largo) e (stretto), effe, gi, ghi, i, elle, gli, emme, enne, gni, o (largo) o (stretto), pi, qu, erre, esse, sci, ti, u, vi, zitta*».

Di norma le informazioni fornite fanno invece riferimento alle denominazioni delle lettere a prescindere dalle corrispondenze di queste con uno o più suoni, e presentano soprattutto nella prima metà del secolo una significativa quantità di varianti compresenti principalmente ma non soltanto in relazione alla vocale d'appoggio impiegata per la denominazione dei grafemi consonantici.

Riguardo a questo aspetto, fino agli anni Sessanta – con frequenza decrescente – molti autori ammettono come equivalenti la versione con *bi, ci, di*, ecc. – di norma presentata come 'toscana'²⁴ o 'fiorentina'²⁵ – e quella con *be, ce, de*, ecc., genericamente attribuita alle «altre parti d'Italia» (Anon., 1846: 3). Malgrado la censura di alcuni

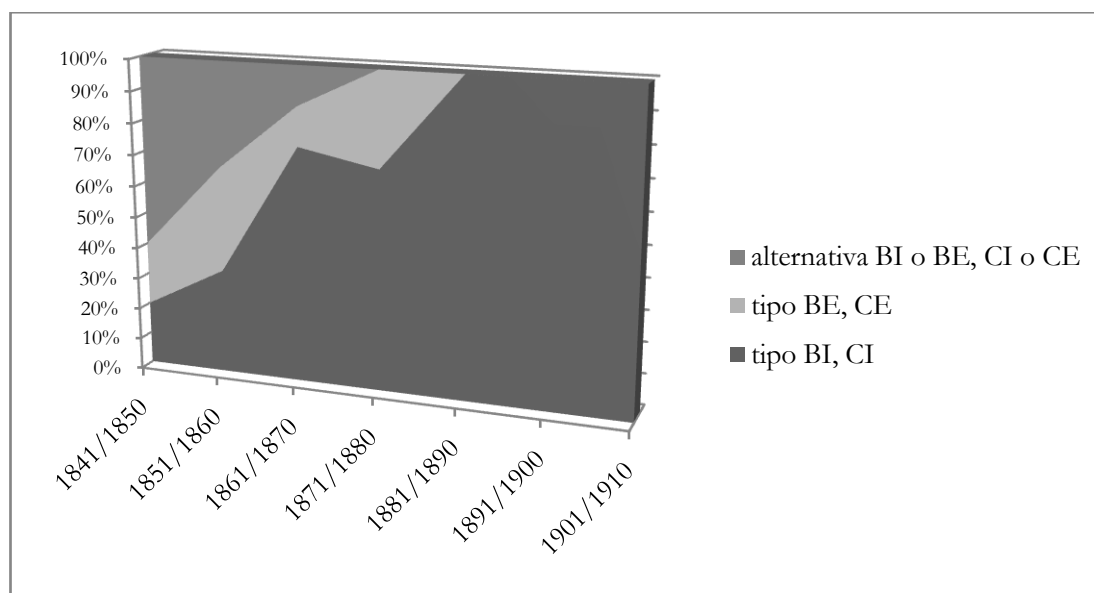
²⁴ Vanzon (1834: 13n): «Nel modo di pronunziare le consonanti *b, c, d, g, p, t*, i Toscani differiscono dagli altri italiani, i quali pronunziano coll'*e* dicendo, come i Latini usavano, *be, ce, de, ge, pe, te*. Le altre consonanti si profferiscono da tutti gl'Italiani nello stesso modo»; Piccinini (1840: 142): «si possono pronunziare in due modi, cioè *be, ce, de, ge, ef, ac, el, em, en, pe, qu, er, es, te, ve, zeta* oppure *bi, ci* [...] *vi, zeta*; questa è la pronunzia de' Toscani; si avvalgono del primo modo gli altri Italiani»; Bellisomi (1842: 2): «Le consonanti si possono pronunziare in due modi, cioè: *bi, ci, di*, [...]; oppure così: *be, ce, de*, [...]. I Toscani usano solo della prima maniera». Nella sua *Grammaire italienne en 20 leçons* Vergani propone il modello in *e* («La langue italienne a vingt-deux lettres, qu'on prononce ainsi: *a, bé, tché, dé,...*») tuttavia precisando in nota: «les Toscanes prononcent *bi, ci, di, gi, pi, ti*».

²⁵ Anon. (1846: 3): «Alla maniera fiorentina si pronunziano: *a, bi, ci*, [...]; nell'altre parti d'Italia le lettere *b, c, d, g, p, t, v*, si pronunziano *be, ce, de*, [...]; ognuno segua quel modo che più gli piace». Per Graziani (1882: 29) la soluzione alla maniera fiorentina costituisce invece una prescrizione: «Le lettere dell'abbicci si pronunziano alla maniera fiorentina in questo modo: *a, bi, ci, di* [...].»

intellettuali e letterati²⁶, secondo i quali le letture con *i* costituiscono un indesiderato vezzo dei toscani infedele alla tradizione latina, nel ventennio successivo le raccomandazioni contenute nei testi d'ambito scolastico si orientano progressivamente verso queste, che risultano così definitivamente validate negli anni Novanta, per lo meno secondo la testimonianza di Morandi (1894: 3) il quale afferma che «*be, ce, de, ge, pe, te*, in luogo di *bi, ci*, ecc. sono antiquati e vivono solo in alcuni dialetti».

Il grafico 2, rappresentativo dell'andamento per decenni nel periodo compreso fra il 1840 e il 1910 secondo le 48 fonti del *corpus* contenenti l'esplicita indicazione delle denominazioni dei grafemi, conferma in effetti la collocazione del definitivo abbandono dei modelli di lettura *be, ce, de*, ecc.²⁷ alla fine degli anni Ottanta, ossia a conclusione del ventennio in cui Arrigo Castellani (1980: 34)²⁸ ipotizzò andasse collocata la progressiva affermazione delle alternative argentee in tutta la Penisola.

Grafico 2. *Vocale d'appoggio nella denominazione delle consonanti*



Alcuni fenomeni minori di polimorfia si erano risolti già prima: le designazioni *ef, el, em, en, er, es* (ad es. Donini, 1837; Piccinini, 1840; Bellisomi, 1842), ad esempio, risultano assenti nella manualistica della seconda metà del secolo.

Più a lungo si protraggono varianti grafiche di scarso rilievo, come quelle per «q», dai più trascritto con *cu* ma anche *qu* (ad es. Bellisomi, 1842; Dagnini, 1857; Fornaciari, 1882; D'Attilio, 1897), *q* (Anon., 1870^b) o – nelle grammatiche per francofoni – *con* (Vergani, 1844).

²⁶ Così Rocco Bombelli (1866: 47-48): «in Toscana ed in alcune altre provincie hanno sostituito per vezzo nelle mute la *i* alla *e*, dicendo *bi, ci, di* etc. invece di *be, ce, de* etc.; allontanandosi senza ragione dall'usanza dei padri e da quella più generale della nazione».

²⁷ Le ultime testimonianze del corpus che propongono le letture in *e* sono in effetti quelle di Anon., 1870^b; Agabiti, 1872; Castrogiovanni, 1873 e Pozzi, 1880.

²⁸ «Il tipo *bi, ci, di*» costituisce «un fiorentinismo che s'è generalizzato solo recentemente [...] e sembrerebbe aver prevalso, fuor di Toscana, verso il 1860-1880».

Significativa e duratura risulta invece la varietà delle denominazioni di alcuni altri simboli. È il caso di ⟨v⟩, le cui alternative denominazioni di *ve*, *vi* e *vu*²⁹ – prive nel nostro corpus di correlazioni con variabili diatopiche quali il luogo di stampa – si riflettono per ovvie ragioni anche su ⟨w⟩. I modelli proposti in ambito scolastico per quest'ultimo grafema riflettono allora il moltiplicarsi delle possibilità combinatorie di anteposizione o posposizione dell'aggettivo *doppio* (ad es. Donini, 1837: *doppio v*; Fornaciari, 1879: *vu doppio*), talvolta univertato al grafema (Ciscato, 1871: *vedoppio*), oltre che un'attribuzione di genere avvertita evidentemente come poco codificata (ad es.; Ciscato, 1861: *ve doppio*; Anon., 1859: *ve doppia*). La proliferazione delle varianti perdura così a lungo e – per lo meno rispetto ad alcune soluzioni – si protrae sino ai giorni nostri.

Convergono invece a fine Ottocento verso soluzioni condivise e corrispondenti a quelle attualmente in uso i modelli delle denominazioni relative a ⟨h⟩ (Bellisomi, 1842: *ac*), a ⟨k⟩ (Taverna-Comerci, 1835: *ca*³⁰; Borgogno, 1874: *cap*), a ⟨x⟩ (Anon., 1870^a: *iccase*; Forti, 1870: *igsa*; Ciscato, 1871: *icchese*; Barbieri, 1872: *iccasi* o *iccas*; Borgogno, 1874: *igs*; Troya, 1874: *cs* o *gs*; Fornaciari, 1879: *icse*), a ⟨y⟩ (Anon., 1870^a: *issilonne*; Barbieri, 1872: *ipsilonne*; Petrocchi, 1909: *issilon*)³¹ e a ⟨z⟩ (Dagnini, 1857: *zetta*; Forti, 1870: *zj*), ancora a inizio Novecento per alcuni *zita*³².

Relativamente a ⟨j⟩, l'appellativo di *i lungo* o *i lunga* prevale nel nostro corpus nella seconda metà del secolo, continuando talvolta ad affiancarsi come alternativa alle precedentemente preferite *je* (o *ie*, ad es. in Castrogiovanni, 1873), *ji* o occasionalmente anche *i doppio* (Donini, 1837) o *ióta* (Anon., 1873).

Infine, può valer la pena di introdurre una breve annotazione a proposito della designazione dell'insieme delle lettere, che secondo Rocco Bombelli (1866: 13n) si differenzia a seconda che il referente sia costituito dai grafemi della lingua italiana o da quelli rappresentativi di altri idiomi: «per *abbeccario* o *abbicì*, come dicono i Toscani, intendiamo propriamente il complesso delle nostre lettere; mentre colla voce *alfabeto* denominiamo la serie delle lettere di tutti i linguaggi». La differenziazione non sembra tuttavia né condivisa né generalizzata nel contesto didattico: i testi scolastici che citano le tre denominazioni o almeno due di esse ne illustrano spesso l'origine presentandole comunque come equivalenti³³. Almeno a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, d'altra parte, il termine *abbeccario*³⁴ si specializza – in combinazione o competizione con *sillabario* – nell'identificazione esclusiva del manuale per l'insegnamento della lettura e scrittura³⁵, mentre per fare riferimento all'insieme delle lettere italiane la dicitura progressivamente più diffusa diventa *alfabeto*³⁶.

²⁹ Il DOP, lemmatizzando *vu*, precisa «meno bene *vi*; antiq. o region. *ve*» e glossa: «*ve* modellata senza criterio sui vecchi nomi region. *be*, *ce*, *de*, ecc. delle lettere B, C, D, che però rappresentano sempre suoni esplosivi o affricati, non suoni fricativi come *v*, paragonabile semmai ai suoni di *effe*, *elle*, *emme*, ecc.; *vi* presentata senza nessun fondamento come forma 'toscana' nell'800 per il fatto d'esser conformata (di nuovo, senza criterio) ai nomi tosc. delle lettere *bi*, *ci*, *di*, ecc.».

³⁰ La forma *ca* è censita come variante di *cappa* dal DOP che la considera antiquata o regionale.

³¹ Morandi (1894: 4) segnala che «la lettera *y* (*ipsilon* e men comunemente *ipsilonne*)» viene pronunciata in Toscana *issilon*, *issilonne*.

³² Cfr. Anon., 1839; Anon., 1859; Mottura-Parato, 1872; Fongoli, 1885; Fanti, 1897; Marcellino, 1898; Rossi, 1910 e altri. Secondo Morandi (1894: 3) «*zita*, per *zeta*, è dell'uso letterario».

³³ Ad es. Bellisomi (1842: 1): «da serie di queste lettere chiamasi *abbicì* o più comunemente *alfabeto*, la qual denominazione è presa dalle due prime lettere della lingua greca, *alfa* e *beta*».

³⁴ Anche *abecedario* (Garelli, 1869).

³⁵ Cfr. invece ancora Troya (1842: 94): «Ora dovete imparare l'abbeccario come è qui disposto, ed alle lettere consonanti daremo un nome come se fossero sillabe: *a*, *be*, *ce* ...».

³⁶ La residualità di *abbicì* – che resta oggi in alcune locuzioni del tipo *essere all'a.* per *essere ai primi passi* – risulta con evidenza dal numero di occorrenze ricavabili attraverso l'esplorazione del *web* per mezzo dei

4. GENERE E NUMERO DEI GRAFEMI

L'attribuzione del genere femminile ai grafemi dell'italiano – su cui concordano, pur non escludendo il maschile qualora si sottintenda il sostantivo *segno* invece che *lettera* o *vocale* o *consonante*, le più autorevoli grammatiche dell'italiano contemporaneo e i principali dizionari³⁷ – è frutto di un percorso piuttosto accidentato che ancora nel corso dell'Ottocento vede la contrapposizione di ipotesi normative contraddittorie.

Osserva Donini (1837: 20) nel suo *Sillabario italiano teorico-pratico*:

gli antichi Grammatici ricercarono di qual genere fossero le lettere, e se si dovessero nominare la *be*, le *ce*, ec., oppure il *bi*, il *ci*, e conchiusero che le lettere A ed E si nominassero in genere femminile, ed I, O, U in genere maschile, tra le vocali; e così tra le consonanti F, L, M, N, R, S fossero femminili, B, C, D, G, P, T, Z, J, Q, V si nominassero con genere maschile. I moderni non si sono molto curati di questa catena grammaticale, e di questa divisione di sesso nelle lettere, ed hanno detto la O, la U, la I, la B, la D, la Z, la S, ecc.

Le indicazioni contenute nei sillabari e nelle grammatiche scolastiche rilevano e segnalano talvolta tale incertezza, come nel caso della *Miscellanea elementare* per le scuole della *Compagnia di Gesù* (Anon., 1846: 7) in cui si legge:

Delle lettere dell'alfabeto le vocali *a* ed *e*, e quelle consonanti che si appoggiano ad esse sono di genere femminile; le vocali *i*, *o*, ed *u*, e le consonanti che si appoggiano ad esse sono maschili. E così dirassi la *h*, la *f*, il *p*, l'*o*, il *q*. Questa regola presa dal Puoti è conforme alla sentenza di molti grammatici, alla quale per altro non pare che s'accordi l'opinione del Bartoli, del Vanzon, e dell'Ambrosoli, i quali stimano potersi adoperare a piacimento il genere maschile o femminile.

L'attribuzione di genere alle consonanti si può in effetti ispirare a tre differenti criteri. Secondo il primo, il genere varia a seconda che la denominazione del grafema cominci con un suono vocalico o consonantico. Così, secondo Vanzon (1834: 62) – che pure in effetti propende per la libertà di scelta³⁸ – «tra le consonanti, quelle il cui nome comincia da vocale tengonsi d'ordinario per femminili, onde la F, la L, la M, la N, la R, le S; e per maschili quelle che nell'articolazione loro fanno sentire prima la consonante, poi la vocale, perciò si dice il B, il C, il D, il G, il P, il Q, il T, il V; tranne Z che è femminile».

Un secondo criterio vuole invece che il genere del grafema discenda dalla vocale d'appoggio impiegata, per cui «fra le lettere sono di genere femminile quelle il cui nome termina in *a*, p. es. *h*, *z* (*acca*, *zeta*), di genere comune quelle uscenti in *e*, p. es. *l*, *m* (*èlle*, *èmmè*); e di genere maschile quelle che hanno il nome finito in altra vocale, p. es. *b*, *v* (*bi*,

motori di ricerca: Google restituisce, ad esempio, circa 283.000 risultati complessivi per *abbicci* e varianti, a fronte dei 45.600.000 per *alfabeto*.

³⁷ Ad es. Dardano, Trifone (1997: 607): «I nomi delle lettere dell'alfabeto sono solitamente di genere femminile: si dice *dalla a alla zeta*, sottintendendo la parola *lettera* oppure anche le parole *vocale* e *consonante* [...] Tuttavia è abbastanza comune anche l'uso del maschile».

³⁸ «Sembra per altro a noi che, riflettendo che le lettere di per sé non portan marchio di genere, se non in quanto si riferiscono ad alcun termine generale sottinteso, ad ognuno sia lecito il considerarle in quel modo che più gli piace, attribuendo loro indistintamente o il genere maschile o il genere femminile, secondo le rapporta o a *carattere*, o a *lettera*» (Vanzon, 1834: 62)

vu)» (Fornaciari, 1879: 5)³⁹. In considerazione della polimorfia delle denominazioni descritta nel paragrafo precedente, l'applicazione di questo principio non può evidentemente che creare dubbi e confusione. Probabilmente per questa ragione, le disposizioni provenienti dalla manualistica scolastica – quando presenti – sono raramente tassative⁴⁰ e tendono comunque a propendere fra Ottocento e Novecento per un terzo criterio prima solo marginalmente preso in considerazione⁴¹, ossia per il parametro relativo al genere del sostantivo sottinteso, parametro che gradualmente indirizza verso una preferenza per le rese femminili probabilmente motivata dalla prevalenza dell'implicito *lettera*⁴². Resta tuttavia in una condizione di protratta ambiguità il trattamento di alcuni specifici grafemi, come «v», ancora secondo Petrocchi (1909)⁴³ obbligatoriamente maschile, e «k», malgrado la terminazione in *-a* sino ad oggi soggetto a usi oscillanti.

Molto più precocemente normata appare la resa dei plurali: sull'invariabilità delle denominazioni dei grafemi l'accordo è infatti unanime (Fornaciari, 1879: 5: «per regola generale non se ne varia al plurale la terminazione; e si dice *dùe érre, dùe zèta*, ecc.))⁴⁴.

5. CONCLUSIONI

Nel condurre alla stabile identificazione dell'alfabeto italiano in 21 simboli in linea di massima univocamente designati, la tradizione didattica consolidatasi fra Ottocento e Novecento – pur concretamente anticipando alcune misure di semplificazione del sistema che le discussioni scientifiche continuavano a rimandare – non giunge ad introdurre interventi di razionalizzazione innovativi rispetto al canone grafematico basato sugli orientamenti tardocinquecenteschi e validato dagli indirizzi della tradizione scrittoria successiva.

Malgrado gli scopi pragmatici che li caratterizzano, i modelli scolastici concepiti per l'alfabetizzazione rinunciano, infatti, all'adozione di rappresentazioni che, allontanandosi dalle descrizioni tradizionali, avrebbero potuto almeno nel contesto didattico rivelarsi più funzionali e adeguati all'avvicinamento degli apprendenti al sistema di scrittura della lingua italiana⁴⁵. L'*abbicci* dell'italiano scolastico resta, così, ancorato alla trafila grafemica

³⁹ Più possibilista appare la posizione di Fornaciari nella versione originale della *Grammatica non compendata e accomodata per le scuole* (1879: 5), in cui una generalizzazione della norma verso il genere femminile è descritta come ammessa e diffusa («comunemente si fanno tutte femminili, sottintendendo l'appellativo *lettera*»).

⁴⁰ Ma ad es. Vergani (1844: 39): «Les lettres A, E, F, H, L, M, N, R, S e Z sont du genre féminin. Les suivantes I, J, O, U, B, C, D, G, P, Q, T et V sont du masculin».

⁴¹ «Altri dice un *b*, un *c*, un *i*, ecc.; ed altri una *b*, una *c*, un'*i*, ecc. Quando si consideri che le lettere di per sé non portano marchio di genere, se non in quanto si riferiscono ad alcun termine generale sottinteso, si vedrà esser lecito a ciascuno il pronunciarle in quel modo che più gli piace, rapportandole al nome *carattere*, o *elemento*, se attribuisce loro il genere maschile, e a *lettera*, se le considera come del genere femminile» (Bellisomi, 1842: 64).

⁴² Satta (1978: 30): «è lecito dire *una ti* come *un ti*, Scegliere il femminile è forse la cosa migliore».

⁴³ Vocali e consonanti «sottintendendo *lettera*, possono (ma non è comune) esser tutte femminili, eccettuato il *cappa* e il *vu*» (p. 7).

⁴⁴ Ma per il DOP il plurale va invece realizzato per «h» (pl. *acche*), per «w» (*vu doppi, doppi vi, vu doppie*, ecc.) e per «z» (forme ammesse: *le zete* o *le zeta* o *gli zeta*»).

⁴⁵ Generalmente oggetto di scarso interesse da parte dei linguisti, gli inconvenienti dell'attuale sistema grafematico dell'italiano sono passati in rassegna da Canepari (MAPI, 1999: 517), che propone un metodo bi-alfabetico basato «sui rapporti, naturali, tra suono e articolazione [...] nonché dell'altrettanto naturale rappresentabilità dei suoni tramite dei simboli (in parte corrispondenti alle normali lettere dell'alfabeto, in parte con qualche curiosa e divertente differenza)». Obiettivo della proposta non è, evidentemente, una

secondo la quale l'inventario dei simboli di tradizione latina costituisce un insieme chiuso e procede in modo sostanzialmente indipendente dai valori sonori che dovrebbe rappresentare. In quest'ottica, il concetto di *lettera* trova corrispondenza in singoli segni, a prescindere dalle combinazioni da questi realizzate per la resa di fonemi altrimenti non rappresentati: i digrammi non sono quindi considerati come unità grafemiche indipendenti mentre è attribuita autonomia ai simboli sovrabbondanti e diacritici; nelle presentazioni dell'alfabeto, i grafemi polivalenti sono, d'altra parte, ritratti attraverso uno solo dei loro possibili valori.

Studi condotti con differenti prospettive disciplinari hanno negli ultimi decenni messo in luce che, a differenza di quanto Croce riteneva, gli effetti del paradigma grafico-grafemico cui l'italiano è pervenuto non concernono soltanto «i bisogni dei maestri e degli alunni delle scuole elementari»⁴⁶, ma hanno avuto e hanno importanti effetti sulla storia della lingua e dei comportamenti linguistici degli italiani.

Le rappresentazioni del sistema grafemico radicatesi nelle prime fasi dell'alfabetizzazione scritta incidono, infatti, non soltanto sull'efficienza delle procedure di reciproca conversione fonema-grafema finalizzate alla ricezione e produzione di testi scritti, ma condizionano anche – seppure per lo più a livello implicito – numerosi altri ambiti d'uso e livelli della lingua. Esempi di interfaccia tra gli esiti della concettualizzazione grafemica e i comportamenti linguistici e culturali dei parlanti sono infatti frequenti: le rappresentazioni di natura grafemica acquisite nel contesto della prima alfabetizzazione possono non soltanto incidere in modo significativo su quantità e qualità delle pecche ortografiche destinate a cristallizzazione e sul conseguente costituirsi, a livello collettivo, di scritture semicolte idiolinguistiche⁴⁷, ma anche condizionare i giudizi linguistici e metalinguistici dei parlanti attraverso le elaborazioni cognitive da questi attivate⁴⁸, con effetti sulle operazioni orali di riconoscimento e decodifica dell'input uditivo⁴⁹ oltre che sulla pronuncia⁵⁰.

Le immagini del sistema grafemico possono d'altra parte innescare buoni o cattivi automatismi anche a livello morfo-sintattico. Nella compitazione di un codice fiscale o di una targa, è molto probabile che nessun parlante italiano pronunci i simboli «c» e «g» con resa velare, né che associ l'eventuale sequenza «gn» alla nasale palatale: i dispositivi che agiscono in circostanze di questo tipo attivano associazioni meccanicamente ricavate dalla sequenza alfabetica. Altrettanto meccanicamente, seppur con possibili implicazioni metalinguistiche, trovandosi di fronte a un grafema come «w», a cui in ambito scolastico sono attribuiti uno statuto e designazioni che tengono unicamente conto del valore consonantico, i parlanti italo-foni non solo tendono a tradurne il suono attraverso la fricativa labiodentale nei prestiti (come *wafer*) e nelle sigle (come WWF e WWW) ma anche a percepirne il valore di «w» a prescindere dalla corrispondenza con «u» nella lingua d'origine, e questo addirittura nel caso in cui il valore semivocalico sia stato importato nell'adattamento italiano, ciò che può evidentemente avere concrete conseguenze sulla scelta dell'articolo da anteporre⁵¹.

semplificazione del sistema, ma invece una sua revisione ai fini di una maggiore rappresentatività della realtà fonica.

⁴⁶ Op.cit., p. 155.

⁴⁷ Revelli, in stampa.

⁴⁸ Cfr. Laudanna, 2006.

⁴⁹ Per l'italiano cfr. Albano Leoni *et al.* (1999: 46).


⁵⁰ Come nel caso del cosiddetto “effetto Buben” per cui si rimanda a Chevrot, Malderez (1999).

⁵¹ Il fenomeno, illustrato da Luca Serianni in un articolo (*La Crusca per Voi*, n. 9, p. 8, poi riproposto dallo Sportello di Consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca:

D'altra parte, in una dimensione più genericamente culturale, rappresentazioni di stigma o prestigio veicolate dalla scuola e legate allo statuto dei diversi grafemi possono avere effetti, di rinforzo o reazione, rispetto alle abitudini e mode relative al loro uso e alla loro diffusione: oltre al facile esempio dell'onomastica ipocoristica e esotizzante o a quello delle grafie connotative, significativo appare il processo cui è stato esposto il grafema ⟨j⟩, che – per un certo periodo etichettato dal contesto scolastico come “arcaico” – dopo un arco temporale piuttosto breve è rientrato nel circuito dell'educazione linguistica per il tramite dell'insegnamento dell'inglese e, percepito e descritto a tutti gli effetti come “lettera straniera”, è ormai pressoché universalmente denominato (ingl. *jay*) e pronunciato conseguentemente, anche quando il termine che lo contiene appartiene chiaramente alla trafila latina o italiana (ad es. *junior*).

Rispetto agli interrogativi posti in premessa, quindi, le possibilità che il motore di alcuni fenomeni di innovazione linguistica si possa situare nel contesto dell'insegnamento elementare e che i conseguenti processi di cambiamento procedano dal basso verso l'alto e non in senso inverso appaiono più plausibili di quanto Croce ritenesse o fosse disposto a riconoscere⁵². L'ipotesi, poi, che le concettualizzazioni veicolate dalle presentazioni e rappresentazioni grafematiche possano indurre e far allignare fenomeni di percezione, comportamento e cambiamento linguistico a livelli della lingua più profondi di quello alfabetico trova d'altra parte conforto nella prospettiva che, preconizzando ciò che studi successivi avrebbero confermato anche in rapporto alle acquisizioni linguistiche individuali, Tullio De Mauro proponeva già nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita* (2003 [1963]: 225n), affermando:

col diffondersi dell'uso parlato la grafia tradizionale ha influito anzitutto sulla costituzione articolatoria e acustica delle unità fonematiche italiane e sulla persistenza o l'indebolimento della distinzione fonetica tra le varianti d'uno stesso fonema; in secondo luogo, sulla persistenza o l'indebolimento delle stesse distinzioni fonetiche rilevanti al fine della distinzione dei fonemi, cioè sulle cosiddette ‘opposizioni’ fonematiche [...]; inoltre ha influito sullo strutturarsi dei fonemi in serie che individuano i diversi lessemi e le diverse varianti morfematiche d'uno stesso lessema [...]; la grafia, infine, ha agito sulle norme fonologiche regolanti la giuntura dei vari lessemi nella frase. Insomma, l'influenza della grafia nello sviluppo diacronico e nella funzionalità sincronica del sistema fonematico italiano in ogni sua parte è un esempio cospicuo di uno di quei ‘documenti storici’ extralinguistici cui il linguista deve ‘all'ultimo’ rivolgersi per intendere ‘le circostanze che hanno potuto influire sulla genesi d'un mutamento linguistico’ (Martinet, *Elements*)

<http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/articolo-davanti-parole-straniere-inizianti->), risulta con evidenza in rapporto ai comportamenti dei parlanti nella scelta dell'articolo davanti a parole straniere inizianti per *w* e *sw*. Citando una nota di Pietro Janni («Lingua Nostra», LIII [1992]: 86-87), in cui viene osservato che il «normale parlante italiano è intimamente convinto che la *w* rappresenti (anzi ‘sia’) una consonante, come in *Walter*, e che solo per una convenzione ‘straniera’ si debba pronunciarla come la semivocale di *uomo*», rispetto a esiti come *lo swatch* osserva che «anche chi non parlerebbe mai di *svòcc* in riferimento al noto orologio, crede in fondo, in una specie di livello subconscio, che *Swatch* non cominci come *suocera*, *suora*, ecc. ma come *svogliato* o *svola*». 

⁵² In questo senso, il motivo dell'insuccesso delle proposte di revisione del sistema grafematico e ortografico che, provenendo dall'alto, si sono succedute negli ultimi secoli potrebbe non risiedere allora tanto, come Castellani (1962: 188) riteneva, «nella loro stravaganza, o nella loro incompletezza è timidà», quanto piuttosto nella loro asetticità rispetto al “basso”.

FONTI CITATE

- AeC (1900) = A. e C., *Nuovo Corso di Compiti di lingua italiana con brevi regole di grammatica per le scuole elementari superiori maschili e femminili in conformità dei vigenti Programmi Governativi*, G. B. Paravia, Torino (3^a ed.).
- Affori F. (1895), *Sillabario per l'insegnamento contemporaneo della lettura e della scrittura*, Enrico Trevisini, Milano-Roma (4^a ed.).
- Agabiti A. (1872), *Sillabario per le scuole reggimentali dell'esercito italiano*, G. B. Paravia e C., Torino etc.
- Anon. (1819) = *Principj di gramatica ad uso degli scolari delle scuole pie ed altre*, Stamperia dell'Osp. Apost. di S. Michele a Ripa, presso Carlo Mordacchini, Roma.
- Anon. (1839^a) = *Abbecedario e Sillabario per l'infanzia: edizione di proprietà e a beneficio delle Scuole infantili di carità di Milano e Cremona*, Pirota e C., Milano.
- Anon. (1839^b) = *Nuovo abbecedario morale e religioso*, Tip. Delle Scienze, Roma.
- Anon. (1846) = *Miscellanea elementare ad uso del primo e secondo ordine della classe infima di grammatica nelle scuole della Compagnia di Gesù, Da' Torchi del Tramater*, Napoli.
- Anon. (1859) = *Abbecedario sillabario e primo libro di lettura per le scuole rurali*, Stamperia di L.Grund, Vienna.
- Anon. (1860) = *Abbecedario e sillabario per l'infima classe delle scuole elementari nelle provincie venete*, Stamperia di L.Grund, Vienna.
- Anon. (1862) = *Abbecedario per uso delle scuole italiane ovvero il piccolo Lemmi arricchito di molti precetti d'educazione, massime morali, e novelle atte a ben formare il cuore dei fanciulli*. Nuovissima edizione corretta, Tipografia di Angelo Valenti, Pisa.
- Anon. (1864) = *Abbecedario ad uso delle scuole di mutuo insegnamento ovvero Metodo sicuro per istruire nella lettura i fanciulli*, Giacomo Moro, Firenze.
- Anon. (1869) = *Sillabario per le scuole elementari d'Italia*, Felice Paggi libraio-editore, Firenze, (3^a ediz con aggiunte).
- Anon. (1870^a) = *Nozioni elementari di grammatica italiana a uso del terzo corso*, Collegio degli Artigianelli, Torino.
- Anon. (1870^b) = *Sillabario per i bambini della prima classe elementare*, Carlo Blasig e Comp., Udine.
- Anon. (1873) = *Sillabario per la prima classe delle scuole elementari*, Stamp. di Carlo Gorischek, Vienna.
- Ayra (1884) = Ayra G. e P., *Manualetto dell'allievo di prima classe elementare nelle scuole italiane delle colonie*, G. B. Paravia e C., Torino etc. (4^a ediz. illustrata).
- Azzi C., Benedetti S. (1869), *Metodo per insegnare contemporaneamente nomenclatura, lettura, scrittura e retta pronunzia*, Tip. Faziola e C., Firenze.
- Banfi G. (1854), *Vocabolario Italiano ortografico. Premessovi un trattatello sull'ortografia italiana*, Giacomo Gnocchi, Milano.
- Barbieri M. (1872), *Nuovo sillabario figurato ossia nuovo metodo fonico sillabico ornato di oltre 200 figure*, Bologna, Stab.Tip. di Giac.Monti, 1872 (4^a ediz. riveduta e migliorata).
- Bavelli A. (1884), *Al bambino che vuole imparare contemporaneamente a leggere ed a scrivere*, Tip. Wilmant, Milano.
- Bellisomi F. (1842), *Grammatica della lingua italiana proposta per uso delle scuole elementari di Lombardia*, Giovanni Silvestri, Milano.
- Bindi D. (1867), *Principj di grammatica italiana per la 2^a classe elementare*, Libreria Scolastica di A. Casale e Comp., Firenze.
- Bombelli R. (1866), *Studi filologico critici sulla genesi forma e valore nelle lettere dell'alfabeto italiano*, Tip. e Lib. Pontificia, Roma e Torino.

- Bonfante G., Ferrero P. (1971), *Grammatica italiana per la scuola media*, Principato editore, Milano.
- Borgogno G. (1870), *Nozioni di grammatica italiana proposte alle classi elementari superiori ed alla prima classe tecnica*, G. B. Paravia, Torino.
- Borgogno G. (1874), *Nuovo sillabario secondo il metodo di scrittura e lettura contemporanea ad uso dei bambini dell'asilo infantile e della prima classe elementare inferiore e degli adulti nelle scuole serali e festive*, Stamperia Reale di G. Paravia e C., Torino.
- Buoncristiani F. (1898), *Sillabario intuitivo col metodo fonico-ideografico*, Giannelli, Pisa.
- Buonsanto V. (1820), *Abbicci morale, ovvero, Metodo facile per istruire i fanciulli nella lettura e negli elementi della storia cristiana*, Stamperia Società Filomatica, Napoli.
- Camboni A. (1873), *Prime nozioni di grammatica italiana esposte ai fanciulli della seconda elementare e corredate di opportuni esercizi*, Tipografia Azuni, Sassari.
- Capelli L. M. (1912), *Dubbi di lingua di grammatica e d'ortografia : repertorio alfabetico di brevi norme per parlare e scrivere correttamente*, R. Giusti, Livorno.
- Castrogiovanni G. (1870), *Sillabario secondo il programma legislativo per la sezione inferiore della prima classe elementare*, G. B. Petrini e comp., Torino, Milano, Firenze.
- Castrogiovanni G. (1873), *Sillabario secondo il programma per la prima classe elementare inferiore e compimento del sillabario per la classe superiore*, Libreria editrice G. B. Petrini, Torino.
- Celli G. (1886), *Sillabario per imparare la lettura contemporaneamente alla scrittura secondo il sistema fonico*, presso l'Autore, Milano (9^a ediz.).
- Ciscato B. (1871), *Sillabario o metodo contemporaneo di lettura e scrittura per le scuole diurne e serali*, Tip. Reale Burato, Vicenza.
- Collodi C. (1889), *Libro di Lezioni per la seconda classe elementare secondo gli ultimi programmi*, Felice Paggi, Firenze.
- Comba E. (1875), *Breve corso razionale di grammatica italiana corredato di esercizi d'applicazione ad uso degli alunni delle scuole tecniche, normali e magistrali*, G. B. Petrini, Torino.
- Cristofanini A. (1870), *Una prima idea al bambino della grammatica italiana*, Tip. Landi, Lucca (2^a ed. corretta ed accresciuta).
- D'Attilio N. (1897), *I primi passi a la scuola. Sillabario graduato per la lettura e la scrittura contemporanea*, Tip. G. e N. Colitti, Campobasso.
- Dagnini A. (1857), *Insegnamento della lingua italiana in 30 lezioni ossia studi su le forme grammaticali colle quali gl'italiani esprimono o debbono esprimere le loro idee*, parte II, Typographie de J. G. Carmanne, Liège.
- Demarco Fioritoni V. (1837), *Elementi di grammatica italiana compendiata per uso del comunale Ginnasio di Rieti*, Salvatore Trinchi, Rieti, 1837.
- Donini G. (1837), *Sillabario italiano teorico-pratico*, Tipografia Baduel da Vincenzo Bertelli, Perugia.
- Fongoli P. P. (1885), *Sillabario del bambino italiano ammaestrato contemporaneamente nei principi di Lettura e scrittura*, G. B. Paravia e C., Torino etc. (14^a ediz.).
- Fornaciari R. (1879), *Grammatica italiana dell'uso moderno: scrittura e pronunzia, parti del discorso e flessioni, formazione delle parole, metrica*, Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno: compendiata e accomodata per le scuole*, Sansoni, Firenze.
- Forti G. (1870), *Primi elementi di lettura sul metodo sillabico, ovvero Nuovo sillabario graduato ad uso degli allievi d'ambo i sessi della prima classe elementare, sezione inferiore e degli adulti*, Tipografia Moneti e Cagarelli, Mirandola.
- Gagliolo D. (1875), *Sillabario secondo il vero metodo della lettura e scrittura contemporanea ad uso delle scuole elementari maschili e femminili e degli asili infantili*, G. Civelli, Torino (4^a ed.).

- Garelli 1869 = Garelli V. (1869), *Nuovo abecedario ad uso delle scuole elementari ordinato in modo che la scrittura si accompagni alla lettura*, E. Moreno, Torino, 3a ed..
- Gelmetti 1884 = Gelmetti L. (1884), *Un ostracismo ingiusto nell'alfabeto italiano a danno della chiarezza e della regolarità. Studio comparativo ortografico con proposte per l'unità della pronunzia*, F.lli Dumolard, Milano.
- Ghelardi C. (1875), *Regole elementari della lingua italiana per le giovanette*, Tip. delle Letture cattoliche, Genova.
- Graziani G. (1882), *Metodo per insegnare la lettura contemporaneamente alla scrittura. Parte prima: il sillabario*, Francesco Perchiazzi ed., Aquila (2^a ed.)
- Graziani G. (1883), *Metodo per insegnare la lettura contemporaneamente alla scrittura. Parte seconda: compimento del sillabario*, Tipografia di B. Vecchioni, Aquila (2^a ed.)
- Lanza G. (1873), *Sillabario e prime letture per le scuole femminili delle campagne*, G. B. Paravia e C., Torino.
- Lavezzari G. (1872), *Primi elementi di grammatica insegnati agli scolari delle prime classi elementari colle regole principali di pronunzia e di ortografia e con esercizi di lingua*, Ditta Claudio Wilmant, Milano.
- Lipparini G. (1920), *Il Fiore di lingua. Regole pratiche ed Esercizi di Grammatica per gli alunni e le alunne del corso popolare della scuola elementare*, Carlo Signorelli Editore, Milano.
- Maestra (1861) = *Grammatica italiana compilata da una maestra elementare ad uso delle scuole*, Giocondo Messaggi Tipografo Libraio, Milano.
- Marcellino F. (1898), *La prima scuola. Sillabario, parte prima*, G. B. Paravia e C., Torino etc.
- Martiri N. (1875), *Sillabario graduato*, Stab. Tipografico dell'Unione, Napoli, 1875.
- Matticoli F. P. (1885), *Sillabario fonico sillabico per la lettura e scrittura contemporanea*, Tip. Unione dei maestri, Torino.
- Mauro M. A. (1875), *Lettere, sillabe e parole per insegnare a leggere e scrivere ai soldati analfabeti*, Pallotta, Roma (4^a ediz. riveduta e corretta).
- Mazzantini E. (1874), *Nuovo sillabario con esercizi di lettura, frasi, proverbi, massime, regole di buona creanza, raccontini e poesie infantili*, presso Massimo Ristori, S. Miniato.
- Melga M. (1867), *Nuova grammatica italiana ordinata alla istruzione primaria superiore ed alla speciale o tecnica inferiore*, Stamperia del Fibreno, Napoli.
- Morandi L. (1894), *Grammatica italiana: regole ed esercizi per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, G. B. Paravia e C., Torino.
- Mottura C., Parato G. (1872), *Nuova grammatica della lingua italiana con brevi nozioni intorno ai principali generi di componimento*, G. B. Paravia e C., Torino.
- Mottura C., Parato G. (1909), *Il piccolo compendio della Grammatica italiana ad uso delle scuole elementari. Nuova edizione riveduta*, G. B. Paravia e C., Torino.
- Muzzi L. (1863), *Sillabario secondo il metodo fonico pel magistero di leggere e scrivere*, Tip. Tofani, Firenze (3^a ediz.).
- Nicolussi G. (1873), *Sillabario pei sordo-muti e per gli asili infantili preceduto da una guida pel maestro*, Tip. A. Lamperti, Milano.
- Panerai P. (1903), *Paolino. Sillabario per le scuole rurali*, Società editrice Dante Alighieri, Roma-Milano.
- Panizzoni L. (1873), *Nuovo sillabario per la classe prima proposto per l'insegnamento contemporaneo della lettura e scrittura*, Tip. G. Civelli, Verona.
- Paoli P. (1868), *Abrégé de grammaire italienne*, Impr. de Ch.Lahure, Paris, 1868 (2^a edizione).
- Pescatori C. (1876), *Grammatica della lingua italiana per uso delle scuole tecniche, ginnasiali e magistrali*, Tipografia editrice della Gazzetta d'Italia, Firenze (5^a ed.).
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della lingua italiana per le scuole elementari inferiori*, Fratelli Treves editori, Milano.

- Petrocchi P. (1898), *Grammatica della lingua italiana a uso delle scuole elementari superiori*, Vallardi, Milano.
- Petrocchi P. (1909), *Grammatica della lingua italiana per le Scuole Ginnasiali, Tecniche, Militari, ecc.*, Fratelli Treves Editori, Milano (8° migliaio).
- Piazza E. (1897), *Grammatica italiana ad uso delle scuole secondarie (con oltre 250 esercizi pratici)*, Tipografia di Raff. Giusti, Livorno.
- Piccinini F. (1840), *Grammatica ragionata della lingua italiana di Francesco Soave a dialogo ridotta e interamente ricorretta, accresciuta ed a migliore metodo portata*, Tipografia Filantropica, Napoli (2^a ed.).
- Pozzi C. (1874), *Sillabario ossia esercizi graduati e simultanei di lettura, scrittura e calcolo mentale con appositi modelli litografici per gli allievi e per le allieve della prima elementare inferiore urbana e rurale nel primo semestre scolastico*, Ed. Pozzi Carlo, Torino (39^a ediz.).
- Pozzi C. (1880), *L'operaio e l'agricoltore italiano ammaestrato nei primi erudimenti del leggere, dello scrivere e del calcolo con adatti esercizi e modelli*, Tipografia Locatelli e C., Torino (6^a ed.).
- Pugliese P. (1962), *Lingua italiana moderna. Grammatica per la scuola media unificata*, Marietti, Torino.
- Raccuglia S. (1893), *Storia critica dei metodi usati per insegnare a leggere*, R. Sandron, Palermo (2^a ed. riveduta, corretta e accresciuta).
- Rigutini G. (1885), *La unità ortografica della lingua italiana*, Paggi, Firenze.
- Rinaldi B. (1888), *Questioni d'abbicci. La parola studiata ne' suoi elementi fonico-grafici. Ad uso delle Scuole Normali e dei Maestri Elementari*, Gr. Scioldo editore, Torino.
- Rossi 1910^a = Rossi L. (1910^a), *Libriccino per imparare a leggere e a scrivere con le parole normali. Prima parte*, G. B. Paravia e C., Torino (5^a rist. della 3^a ed. migliorata).
- Rossi L. (1910^b), *Libriccino per imparare a leggere e a scrivere con le parole normali. Seconda parte*, G. B. Paravia e C., Torino (3^a ed. migliorata).
- Satta L. (1978), *Educazione linguistica. Grammatica italiana per la scuola media con riferimenti al latino*, D'Anna, Messina-Firenze.
- Sensini M. (1996), *Il sistema della lingua. Dalle parole al testo*, Arnoldo Mondadori Scuola, Milano.
- Serra B. (1884), *Sillabario per i bambini delle sezioni inferiori urbane e rurali: parte seconda*, Tip. Guerzoni, Persiceto.
- Soli G. (1894), *Didattica per le scuole normali e pei maestri elementari*, Hoepli, Milano.
- Taverna G., Comerci N. (1835), *Corso d'insegnamento elementare. Studio della lingua italiana. Prime letture de' fanciulli*, Stabilimento dell'Ateneo, Napoli.
- Tonani C. G. (1909), *Grammatica ed esercizi di lingua italiana ad uso delle Scuole Elementari Superiori*, Tip. Frat. Lobetti Bodoni, Saluzzo.
- Troya V. (1842), *Guida pratica per usare con frutto l'Abecedario e Sillabario nelle scuole elementari del professor Vincenzo Troya*, Stamperia Reale, Torino.
- Troya V. (1874), *Sillabario proposto alle scuole serali e festive per ammaestramento degli adulti analfabeti, etc.*, Stamp. Reale di Torino di G. B. Paravia, Torino.
- Vanzon C. A. (1834), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, Dai Torchi di Luigi Angeloni, Livorno (2^a ediz.)
- Vergani A. (1844), *Grammaire italienne en 20 leçons par Vergani; augmentée de IV nouvelles Leçons par le professeur Moretti*, Tipografia De' Gemelli, Napoli.
- Vidotto G. (1903), *Impariamo! Corso di letture per le scuole elementari. Sillabario*, Società editrice Dante Alighieri, Roma-Milano.
- Viglione D. T. (1827), *Compilazione di un nuovo abbicci e sillabario copiosissimo*, Tipografia Reale Albergo dei Poveri, Napoli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Cutugno F., Laudanna A. (1999), “L’attivazione di rappresentazioni fonemiche durante il riconoscimento del parlato: una risorsa metalinguistica?”, in Benincà P. *et al.* (a cura di), *Fonologia e morfologia dell’italiano e dei dialetti d’Italia*, Bulzoni, Roma, pp. 35-52.
- Castellani A. (1962), “Proposte ortografiche”, in *Studi linguistici italiani*, III (1962), pp.188-191.
- Castellani A. (1980), “Italiano e fiorentino argenteo”, in *Studi linguistici italiani*, VII (1967-70), pp. 3-19, poi in Id., *Saggi di linguistica e filologia italiana e romanza (1946-1976)*, vol. I, Salerno Editrice, Roma, pp. 17-35.
- 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 unitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Chevrot J. P., Malderez I. (1999), “L’effet Buben: de la linguistique diachronique à l’approche cognitive (et retour)”, in *Langue française*, 124 (1), pp. 104-25.
- Coluccia R. (1992), “Grafematica”, in Cortelazzo M. A., Mioni A. M. (a cura di), *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*, Bulzoni, Roma, pp. 183-194.
- Cornagliotti A. (1988), “Lingua e scrittura”, in Holtus G., Metzeltin M., Schmidt C. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. 4 (*Italienisch, Korsisch, Sardisch & Italiano, corso, sardo*), Niemeyer, Tübingen, pp. 379-392.
- Croce B. (1911), “Nuovi tentativi di riforma dell’ortografia italiana” in *La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia*, 9, pp. 155-158.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- De Mauro T. (2003 [1963]), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.
- DOP = *Dizionario italiano multimediale e multilingue d’ortografia e di pronunzia* redatto in origine da Migliorini B., Tagliavini C., Fiorelli P.; riveduto, aggiornato, accresciuto da Fiorelli P., Francesco Borri T., Rai-Eri, Roma, 2010.
- Dota M. (2012), “Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 137-164:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2277/2504>.
- Giovanardi G. (1988), “Ferdinando Caccia e l’ortografia settecentesca”, in *Lingua nostra*, 49, pp. 97-108.
- Laudanna A. (2006), “Ortografia”, in Id., Voghera M. (a cura di), *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 27-47.
- MAPI = Luciano Canepari, *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna, 1999.
- Maraschio N. (1994), “Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 1° (*I luoghi della codificazione*), Einaudi, Torino, pp. 139-227.
- Migliorini B. 1983 [1960], *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Palermo M., Poggiogalli D. (2011), *Grammatiche di italiano per stranieri dal ’500 a oggi. Profilo storico e antologia*, Pacini Editore, Pisa.
- Pizzoli L. (2004), *Le grammatiche di italiano per inglesi (1550-1776). Un’analisi linguistica*, Accademia della Crusca, Firenze.

- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Cesati, Firenze.
- Prada M. (2012-2013), “Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell’italiano nella Grammatica di Giannettino”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-353.
- Prada M., Sergio G. (2011), “A come alpino, U come ufficiale. L’italiano insegnato ai militari italiani”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia unita. L’italiano e lo stato nazionale*, Cesati, Firenze, pp. 539-563.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell’italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Revelli L. (in stampa), “Grafematica e ortografia della lingua italiana: questioni acquisizionali, tra norma e sistema”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Atti del XIV Congresso della Società internazionale di Linguistica e Filologia italiana*, Madrid 4-6 aprile 2016.
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di A. Castelvechi, Utet, Torino.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2013), *Storia dell’italiano nell’Ottocento*, il Mulino, Bologna.

TERMINOLOGIA METALINGUISTICA NELLA GRAMMATICOGRAFIA E NELLE PRATICHE SCOLASTICHE POSTUNITARIE

Luisa Revelli¹

1. PREMESSE

Secondo la definizione di Silvana Ferreri², la *riflessività linguistica* è «la possibilità costitutiva delle lingue di offrirsi all'analisi per mezzo delle lingue stesse e di approntare risorse per ogni tipo di attività riflessiva che si renda necessaria per l'impiego delle lingue». L'insegnamento scolastico utilizza tradizionalmente tale possibilità costitutiva facendo riferimento a un metalinguaggio grammaticale che – a prescindere dagli aspetti contenutistici e dalle scelte metodologiche, più o meno variabili nelle diverse epoche storiche, ai differenti livelli scolari e a seconda degli stili d'insegnamento – viene di norma considerato *lingua di lavoro* necessaria per la *riflessione* e per il potenziamento delle competenze linguistiche. Caratteristica della terminologia metalinguistica è però anche l'indefinitezza: significative discontinuità si riscontrano in diacronia, con l'evolvere dei sistemi linguistici e dei modelli adottati per descriverli; ambiguità e incoerenze dovute a polisemie e ridondanze sinonimiche caratterizzano, anche in sincronia e pure negli ambiti specialistici, gli apparati nomenclatori descrittivi di una stessa lingua e, a maggior ragione, di lingue diverse³.

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

¹ Università della Valle d'Aosta.

² Ferreri, 2009: 23.

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

Nel rilevare i casi di polimorfia o concorrenza all'interno del serbatoio terminologico grammaticale ci proponiamo di verificare anche se quella tendenza alla parcellizzazione nomenclatoria spesso addebitata all'insegnamento grammaticale tradizionale⁴ sia rilevabile e documentata, nello specifico spaccato storico preso in esame, anche relativamente all'ambito della scuola di base.

Le fonti considerate sono, in primo luogo, costituite da un *corpus* di grammatiche inscrivibili nella categoria della manualistica scolastica, destinate agli alunni della scuola elementare, inferiore e superiore. Fra le moltissime edite o ristampate entro il primo decennio del Novecento⁵ sono qui oggetto di specifica attenzione le trattazioni minori, latamente definibili *di consumo*⁶, eventualmente proposte anche all'interno di *libri sussidiari*, in genere redatte da ispettori scolastici o insegnanti che nella stesura dei testi per loro stessa dichiarazione facevano riferimento alla diretta esperienza didattica come presupposto e come fine⁷. Va osservato che i manuali di questo tipo risultano difficilmente riconducibili a specifici filoni o orientamenti teorici⁸: la necessità di selezionare soltanto alcuni contenuti ritenuti fondamentali per la scolarizzazione di un pubblico infantile e in molti casi altrimenti destinato all'analfabetismo; di finalizzare, quindi, l'insegnamento dell'italiano a scopi di mediazione culturale piuttosto che di vero e proprio acculturamento; di privilegiare canoni linguistici e normativi di matrice spesso spregiudicatamente eterogenea funzionali a principi di iniziazione divulgativa; di impiegare conseguentemente, in esercizi e spiegazioni, modelli pragmatici creati *ad hoc* piuttosto che esempi letterari; queste e altre specificità fanno della manualistica autoprodotta dal contesto scolastico una categoria atipica, che pur nella sua marginalità e rapida obsolescenza deve nel complesso aver contribuito alla costituzione di una varietà d'italiano progressivamente identificabile con quell'*italiano scolastico* destinato a caratterizzare non soltanto gli ambiti educativi per tutto il XX secolo⁹.

Al fine di verificare come e quanto le proposte grammaticali della manualistica trovino effettivo riscontro operativo nelle prassi didattiche è poi presa a riferimento una seconda tipologia documentaria: quella rappresentata in esercitazioni e compiti contenuti in un corpus di quaderni di scuola datati tra il 1880 e il 1915 conservati in copia digitale

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

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

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

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

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

⁹ Cfr. Revelli, 2013.

all'interno dell'archivio del Progetto CoDiSV (*Corpus Digitale delle Scritture scolastiche d'ambito Valdostano*)¹⁰.

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

La comparazione delle tre categorie di fonti – condotta attraverso un approccio quali-quantitativo, ovvero tenendo in cauta considerazione anche alcuni aspetti legati alla frequenza delle occorrenze dei singoli lessemi del vocabolario metalinguistico¹¹ – si propone in sintesi di verificare l'uniformità e stabilità della nomenclatura impiegata e, seppur per riflesso indiretto, di formulare alcune considerazioni rispetto alla coerenza tra le indicazioni programmatiche nazionali, i contenuti della manualistica scolastica e le prassi di didattica della grammatica concretamente messe in atto nella scuola elementare del primo cinquantennio postunitario.

Note sulle fonti

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

– Per i rimandi alla manualistica¹² sono introdotte le seguenti abbreviazioni:

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

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

Fontana = Tullio Fontana [Regio Ispettore Scolastico], *Esercizi grammaticali lessicologici. Lessicologia per le scuole elementari. Parte seconda per gli alunni della 4^a classe in conformità dei Programmi per le Scuole elementari approvati con R. Decreto 29 Novembre 1894*, Torino, G. B. Paravia, 1898 (2^a ed.).

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

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

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

- Janin = Rocco Janin¹³, *Un po' di tutto per la Classe Quarta. Libro Sussidiario contenente: Grammatica, Aritmetica e Geometria, Geografia, Storia, Educazione morale e Istruzione civile, Nozioni varie. Con illustrazioni e cartine geografiche colorate. In conformità ai programmi governativi*, Ivrea, Tipografia Viassone, 1914.
- Lavezzari = G. Lavezzari, *Primi elementi di grammatica insegnati agli scolari delle prime classi elementari colle regole principali di pronunzia e di ortografia e con esercizi di lingua*, Milano, Ditta Claudio Wilmant, 1872.
- Maestra = *Grammatica italiana compilata da una maestra elementare ad uso delle scuole*, Milano, Giocondo Messaggi Tipografo Libraio, 1861.
- Mariotti = P. Mariotti, *Lezioni a memoria per la classe terza elementare in forma di domande e risposte, intorno alla storia, geografia, doveri, diritti, grammatica e aritmetica e coi pronti soccorsi in caso di malori improvvisi*, Genova, Stabilimento d'arti grafiche Caimo & C., s.d. [1898] (11^a ed.).
- Menghi = Giuseppe Menghi [Maestro e Direttore nelle Scuole Comunali di Venezia], *L'artiere italiano. Secondo libro di lettura proposto per le scuole serali e festive*, Torino-Roma-Milano-Firenze, Ditta G.B. Paravia e Comp., 1884 (6^a edizione).
- Parato-Mottura = Giovanni Parato e Carlo Mottura, *Il piccolo compendio della Grammatica italiana ad uso delle scuole elementari. Nuova edizione riveduta*, Torino, Paravia, 1909.
- Petrocchi 1887 = Policarpo Petrocchi, *Grammatica della lingua italiana per le scuole elementari inferiori*, Milano, Fratelli Treves editori, 1887.
- Petrocchi 1898 = Policarpo Petrocchi, *Grammatica della lingua italiana a uso delle scuole elementari superiori*, Milano, Vallardi, 1898.
- Pozzi = Carlo Pozzi, *L'operaio e l'agricoltore italiano ammaestrato nei primi erudimenti del leggere, dello scrivere e del calcolo con adatti esercizi e modelli*, Torino, Tipografia Locatelli e C., 1880 (6^a ed.).
- Puoti = Basilio Puoti, *Regole elementari della lingua italiana, prima edizione lucchese fatta sulla XII di Napoli e nuovamente annotata*, Lucca, Tipografia di Giovanni Baccelli, 1850 (1^a ed. 1833).
- Rigutini = Giuseppe Rigutini, *La unità ortografica della lingua italiana*, Firenze, Paggi, 1885.
- Scavia = Giovanni Scavia, *Nozioni di grammatica italiana ad uso delle scuole elementari superiori. Nuova edizione approvata con Decreto Ministeriale del 1° giugno 1858*, Torino, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Comp., 1858.
- Segalini = Edoardo Segalini, *Nozioni di Storia, Geografia, Diritti-Doveri, Grammatica e Nozioni varie conformi ai nuovi programmi governativi ad uso delle Scuole elementari inferiori maschili e femminili. 8^a edizione*, Milano, Edoardo Segalini Autore-Editore, 1905.
- Silvestri = Giuseppe A. Silvestri, *Nuova Grammatica Italiana dell'uso moderno insegnata per gradi ed esempi agli alunni ed alle alunne di 4^a e 5^a elementari*, Torino, Direzione del Giornale l'Unione dei maestri e G. B. Paravia, s.d. [1894].
- Tonani = C.G. Tonani, *Grammatica ed esercizi di lingua italiana ad uso delle Scuole Elementari Superiori. In conformità dei Programmi e delle Istruzioni Ministeriali 29 Gennaio 1905 e con l'approvazione delle Commissioni Provinciali*, Saluzzo, Tip. Frat. Lobetti Bodoni, 1909.
- Troya = Vincenzo Troya, *Guida pratica per usare con frutto l'Abecedario e Sillabario nelle scuole elementari del professor Vincenzo Troya*, Torino, Stamperia Reale, 1842.

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

2. TERMINOLOGIA METALINGUISTICA NELLA DIDATTICA POSTUNITARIA

Nel corso del primo cinquantennio postunitario i documenti ministeriali volti a definire obiettivi, contenuti e metodi delle attività didattiche da mettere in atto nella scuola elementare si avvicendano con ritmi incalzanti. Ai *Programmi per la scuola elementare* annessi al Regolamento del 15 settembre 1860 e corredati da un apparato di note metodologiche (*Istruzioni ai maestri e commento ai programmi*) segue, nel 1867, un nuovo testo di raccomandazioni (R.D.1492 del 10.10.1867) a loro volta rapidamente superate dai nuovi programmi del 1888 (i cosiddetti “Programmi Gabelli”), integrati a breve distanza dal Ministro Baccelli (R.D. 525 del 29 novembre 1894), e sostituiti, a inizio secolo, dai programmi redatti da Francesco Orestano (R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905), in vigore fino al 1923¹⁴.

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

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

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

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

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

queste raccomandazioni movevano dall'intendimento di bandire dalla scuola abusi gravi, come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte. Ma in alcune scuole fraintesero il

¹⁴ Cfr. De Fort, 1996.

concetto e lo svisarono a segno da credere che la grammatica non dovesse aver parte alcuna nell'istruzione elementare: di questo pregiudizio i cattivi effetti durano ancora.

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

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

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

Pur rimanendo le reali pratiche linguistiche di partenza degli allievi sullo sfondo¹⁵, appare chiaro che i principi sottesi alle dichiarazioni di principio e alle indicazioni metodologiche presenti nei documenti ministeriali postunitari convergono nell'orientare gli approcci didattici dagli usi alle regole, dalle dimensioni concrete a quelle astratte e anche dall'oralità alla scrittura.

Prospettive di questo tipo trovano riscontri puntuali negli abbecedari o sillabari proposti nelle prime fasi dell'insegnamento¹⁶, in cui i saperi grafici e ortografici sono veicolati da seppur generiche indicazioni fonologiche e articolatorie e per i quali conseguentemente la dimensione della pronuncia costituisce un presupposto imprescindibile; risultano invece distanti dalle prospettive adottate nelle trattazioni

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

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

propriamente grammaticali, che anche in presenza di capitoli dedicati all'*ortoeopia*¹⁷ sorvolano sull'inventario dei fonemi della lingua italiana per introdurre direttamente le lettere dell'alfabeto.

Così, soltanto Petrocchi (1887) – che addirittura introduce anche nelle grammatiche scolastiche le grafie ortofoniche concepite per le sue opere lessicografiche¹⁸ – illustra e distingue il livello dei fonemi da quello dei grafemi, precisando che «i suoni della nostra lingua, con le vocali aperte e le chiuse, gli essi e le zete dolci e aspre, sono ventisette; le lettere corrispondenti a quelli sono nell'alfabeto comune ventuna» (p. 1). Per tutti gli altri autori l'oggettiva difficoltà di «proporre in modo inequivoco e oggettivo un concreto esempio di pronuncia 'usuale' [...] davvero presente nell'esperienza diretta di alunni e maestri»¹⁹ si traduce nell'introduzione senza premesse della presentazione diretta dei grafemi²⁰ che possono includere sbrigative presentazioni della distinzione tra *vocali* – che «fanno suono o voce da sé sole» – e *consonanti*, che «esprimono soltanto le articolazioni, cioè i movimenti della lingua e delle labbra» (Maestra) o che «non hanno voce da sé, né si possono pronunziare se non sono accompagnate da qualche vocale» (Lavezzari)²¹ o, ancora, che «non hanno suono, se non sono unite alle vocali» (AeC). Le vocali presentate sono sempre cinque: soltanto Maestra e Silvestri precisano che «e, o in certe parole hanno un suono stretto, in altre hanno un suono largo».

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

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

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

¹⁹ De Blasi, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le attività di questo tipo documentate nei quaderni non sono mai così sistematiche e approfondite: agli alunni si chiede, al più, di identificare il numero di sillabe in parole date (1899 [656]: *Sottolineare le parole di tre o più sillabe: Le vacanze sono finite, ora incominciano le scuole*) o di spezzarle (1900 [469]: *Scomponete le seguenti parole in sillabe: A-bi-ta-zio-ne, al-le-*

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

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

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

²⁵ Analogamente in Puoti, p.10.

gri-a, be-ne-fì-cien-za, bu-fe-ra...); di riconoscere *dittonghi* e *trittonghi* (AeC: 7: *Esercizio orale. Riconoscere nel seguente racconto le parole polisillabe e le monosillabe, i dittonghi e i trittonghi*) o di produrre esempi (1900 [469]: *Trovate [...] 3 nomi dittonghi, 3 trittonghi*; 1902 [1239]: *Scrivete [...] dieci parole in cui entrino dittonghi e dieci parole in cui entrino trittonghi*).

Rispetto all'*accento grafico* (*accento scritto* in Parato-Mottura), alcuni autori si limitano a prevedere l'impiego obbligatorio e generalizzato del solo *accento grave* (*accento tout court*) in fine di parola e, con valore distintivo, nei monosillabi (Scavia; AeC; D'Alessandro), secondo la tradizione modellata sull'uso greco di fatto destinata a protrarsi, pur fra oscillazioni e ricorsive proposte di revisione, fino a Novecento inoltrato²⁶.

Introducendo la distinzione tra *è* ed *é*, soltanto Silvestri propone l'inserimento dell'*accento acuto* anche nei polisillabi tronchi terminanti per *-i* e *-u*: tutti gli altri autori che citano il segno lo indicano come facoltativo in corpo di parola negli omografi²⁷. Che la segnalazione dell'esistenza di questa soluzione persegua scopi unicamente ricettivi è più o meno esplicitamente chiarito dagli stessi autori (Lavezzari: 23: «Se la posa della voce cade sull'ultima vocale bisogna assolutamente segnare con l'accento grave, negli altri casi si fa uso dell'accento acuto, ma non è necessario») e dimostrato dal fatto che nelle produzioni degli allievi l'accento viene, soltanto e nella migliore delle ipotesi, inserito nelle posizioni obbligatorie e spesso segnato con un semplice tratto pressoché orizzontale che prelude a quell'accento a barchetta (˘) al quale, soprattutto dalla seconda metà del Novecento, tenderanno a uniformarsi anche in ambito scolastico le realizzazioni manoscritte degli altri due segni²⁸.

Non compare mai nelle scritture in lingua italiana, benché sia invece ben testimoniato nei quaderni di lingua francese (ad es. 1902 [1239]), l'*accento circonflesso*, da usarsi secondo alcuni manuali «per indicare la soppressione di qualche sillaba nel corpo della parola; come: *côrre* da *cogliere*, *trârre* da *traere*, *tôrre* da *togliere*» (Silvestri: 88), per «indicare l'*o* e l'*e* aperta come in *rôcca*, *vôlta*, *sêrpe*, ecc.» secondo le spiegazioni di altri (Maestra: 22).

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

I casi di polimorfia nella denominazione dei segni paragrafematici (*segni d'interpunzione* in Maestra e Silvestri; *segni della punteggiatura* in Lavezzari)³⁰ riguardano il *punto domandativo*, *interrogativo*, *di domanda* o *d'interrogazione* (Scavia; Parato-Mottura); il *punto esclamativo* o *d'esclamazione* (Scavia; Lavezzari; Parato-Mottura) o *punto ammirativo* (Maestra; Rigutini); le

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

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

²⁸ Revelli, 2013: 172-174.

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

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

virgolette (Silvestri), definite da alcuni *virgolette marginali accoppiate* in quanto «si pongono al margine di ogni linea quando si riferiscono in un discorso le parole altrui» (Maestra: 26).

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

Nei manuali più corposi o minuziosi le sezioni dedicate all'ortografia comprendono, infine, la presentazione di alcune rappresentazioni dei fenomeni di fonetica sintattica, che vengono motivati da ragioni di *eufonia* («cioè per suono gradito o per vezzo di lingua»: Maestra: 241) e in genere distinti in casi di *troncamento*³³ e di *accrescimento*. Nella prima categoria vengono fatti rientrare gli esiti dell'apocope e dell'elisione; nella seconda gli usi dell'*i*-prostetica, di *-d* eufonica e del raddoppiamento sintagmatico³⁴. I diversi fenomeni vengono descritti con dovizia di regole ed esempi ma mai denominati: secondo un principio di gradualità, lo stesso Petrocchi evita nelle grammatiche destinate alla scuola elementare l'utilizzo dei tecnicismi (*assimilazione, dissimilazione, epentesi, sincope, crasi, apocope, aferesi, metatesi...*) che invece abbondano nella descrizione *Dei Fenomeni delle parole* contenuta nei suoi manuali per le *Scuole Ginnasiali, Tecniche, Militari*.

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

Pochi sono, in effetti, gli autori che scelgono di presentare soltanto i contenuti ritenuti fondamentali per il pubblico di riferimento. È il caso di Segalini, D'Alessandro e Fontana che nei loro testi rivolti rispettivamente agli alunni delle elementari inferiori, della 3^a e della 4^a classe limitano la trattazione a *nomi, articoli, aggettivi, pronomi e verbi*. Più frequentemente, anche quando proposte in forma di agili compendi (ad esempio

³¹ Mortara Garavelli, 2003: 36.

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

³³ Silvestri (pp. 95-97), che introduce il troncamento nel capitolo dedicato all'apostrofo, giustappone invece ai casi di *accrescimento* quelli di *alterazione delle parole*, attuati «ora per abbreviare le espressioni, ora per evitare l'incontro di suoni aspri – che riescono incomodi alla pronunzia e sgradevoli all'orecchio –, ora per dare maggior garbo alle parole e dolcezza alla pronunzia». Gli esempi citati riguardano principalmente casi di concrezione («l'unire due parole insieme: *stamane, stamattina, stasera...*») e le varianti ottenute *mutando una vocale in una consonante* (*notaro per notaio*), *mutando una consonante in un'altra* (*servare per serbare*) od anche *mutando il posto di una consonante* (*giugnere per giungere*).

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

Lavezzari, 40 pagine totali o Parato-Mottura, 48 pagine) o di porzioni interne a libri sussidiari (Janin), le sezioni dei testi dedicate alle parti del discorso presentano in un unico volume la rassegna completa, che secondo la tradizione all'epoca pressoché definitivamente assestata comprende nove categorie³⁵, distinte in *declinabili / indeclinabili* (Maestra, Lavezzari) o *variabili / invariabili* (Silvestri, Janin).

Le denominazioni correnti, sempre scritte con lettera maiuscola, sono quelle di *Nome, Articolo, Aggettivo, Pronome, Verbo, Avverbio, Preposizione, Congiunzione, Interiezione* o più raramente *Interposto* (Maestra, come in Puoti). A ciascuna di esse sono dedicati specifici capitoli di lunghezza mutevole: la presentazione delle singole parti è in genere strutturata attraverso definizioni ed esempi, raramente corredata da esercizi (Fontana, AeC, Tonani). Talvolta l'autore sceglie di esporre la materia secondo il modello dialogico a domanda e risposta: il canone proposto non è però, in questi casi, ispirato ai principi maieutici adottati, ad esempio, nella *Grammatica di Giannettino* del Collodi³⁶, ma identifica invece quell'approccio che già Francesco Fuoco ebbe a definire come *perfetto pappagallismo*³⁷, esclusivamente finalizzato alla preparazione degli allievi alla successiva esibizione di conoscenze definitorie. Così avviene ad esempio in Mariotti, che propone sequenze di domande e risposte meramente destinate alla memorizzazione di enunciazioni preconfezionate, come nell'esempio seguente (pp. 30-31)³⁸:

D. *Che cosa è il Nome?*

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

D. *Quali sono i nomi propri?*

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

D. *Come si scrivono i nomi propri?*

R. I nomi propri si scrivono con lettera maiuscola.

D. *Quali sono i nomi comuni?*

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

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

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

³⁷ «E qui giova osservare di essersi stranamente confuso il *Metodo dialogico* col *Metodo socratico*. Quello importa, che alla tale dimanda si attacchi tale risposta. In esso la memoria fa tutto, e l'intelligenza non è necessario che vi prenda parte veruna. Variate per poco le parole della dimanda, ed il fanciullo non più vi risponderà. Anzi se questa variazione mette una rassomiglianza apparente tra essa ed un'altra dimanda, si vedrà il fanciullo dare la risposta di questa, e non di quella. Ed ecco in qual modo il *Metodo dialogico* addiviene un vero gioco di parole, un perfetto pappagallismo. Non così il *Metodo socratico*, il quale si propone a via di dimande di guidare colui, che risponde ai primi elementi di ogni cosa, spingerlo a scoprire da se medesimo la verità, o a smentire l'errore» (Francesco Fuoco, 1835: 105).

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

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

Nei quaderni, le attività didattiche dedicate ai sostantivi sono frequenti e prevedono semplici esercizi di identificazione (1891 [161]: *Sottolineare i nomi*), di produzione di esempi con caratteristiche date (1900 [469]: *Scrivete venti nomi di città*; 1902 [1239]: *Scrivete calligraficamente tanti nomi di città, poi tanti nomi di persone quante sono le lettere dell'alfabeto, procedendo con ordine dall'A fino alla Z*), di conversione per genere e numero (1882 [162]: *Mettere al plurale i nomi seguenti: libro, penna, calamaio...*, anche in riferimento a particolarità ed eccezioni, ad es. 1899 [656]: *Mettere al plurale: il bue, un uovo, un dito, il braccio...*) e di individuazione di primitivi e derivati (1899 [222]: *Dite da quale nome primitivo sono derivate le parole seguenti: sartoria, boccone, grembiule...*).

Per ciò che concerne l'*aggettivo* (*adiettivo* in Rigutini), va preliminarmente ricordato che in ambito italiano esso comincia ad essere trattato in modo sistematico come parte autonoma del discorso soltanto nel corso dell'Ottocento, essendo prima universalmente considerato sottoclasse dei nomi⁴⁰. Conseguentemente, il fatto che i manuali scolastici esaminati gli attribuiscono un proprio ruolo svincolato, che ancora Puoti aveva preferito non accogliere, sembra evidenziare una certa propensione all'innovazione.

Rispetto alle definizioni classificatorie⁴¹, alla categoria dei *qualificativi* – che «esprimono le qualità degli esseri tanto morali quanto fisiche» (Maestra: 59) viene in genere giustapposta quella degli *indicativi* che «indicano di quali e di quante cose si parli» (Segalini, p. 39). Questo secondo gruppo può comprendere al proprio interno un numero di sottoclassi più o meno differenziate a seconda delle scelte dei singoli autori più ancora che delle dimensioni dell'opera. Risultano citate nei manuali più essenziali (ad es. Lavezzari) soltanto le categorie dei *possessivi* e *numerali* o *cardinali*, con l'eventuale

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

⁴⁰ Cfr. Scarano, 1999.

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

aggiunta di *ordinativi* e *dimostrativi* (Fontana), mentre le descrizioni più dettagliate includono anche *indefiniti*, *quantitativi*, *universali*, ripartizioni che rimandano a referenti non del tutto coincidenti. Piuttosto ambigua appare, in particolare, la categoria dei *determinativi*, che per qualcuno si distingue da quella dei *dimostrativi*, comprendendo soltanto i tipi *stesso*, *medesimo* e *altro* (ad es. Parato-Mottura), mentre per altri la include e sostituisce (Maestra). Nella lista più nutrita, fornita da Scavia, entrano anche *partitivi* e *universali*.

Si tratta in ogni caso di classificazioni assenti nelle esercitazioni documentate dai quaderni, che di norma prendono in considerazione soltanto gli aggettivi qualificativi – spesso semplicemente denominati *qualità* (1899 [222]: *Trovate tre oggetti ai quali appartengano le qualità seguenti*; 1899 [656]: *Date 12 qualità fisiche ad uno scolaro poscia 19 qualità morale*) o *attributi* (1900 [469]: *Formate proposizioni che abbiano per attributo le parole dolce, amaro...*) – che gli allievi devono essere in grado di identificare, flettere o assegnare a sostantivi dati⁴².

Maggiormente approfondito nei quaderni appare il livello di conoscenza prevista in relazione ai *verbi*. Alla flessione sono dedicate lunghe sequele di pagine compilative di paradigmi⁴³ ispirate al principio secondo il quale «coniugare il verbo è recitarne per ordine tutte le voci, variandone la desinenza secondo il *modo*, il *tempo*, la *persona*, il *numero*» (Parato-Mottura: 26). In quest'ambito, l'unica dicitura descrittiva che differisce da quelle poi consolidate⁴⁴ è quella di *soggiuntivo* per *coniuntivo*⁴⁵, che prevale nei manuali (Scavia, Silvestri; Segalini; Parato-Mottura; Tonani) così come nei quaderni (1882 [162], 1884 [159], 1885 [160], 1888 [595], 1891 [161], 1894 [862], 1899 [222], 1906 [1234]) ancora nel primo decennio del Novecento. Per converso, soltanto Lavezzari include nel congiuntivo il condizionale, secondo la precedente tradizione grammaticografica italiana ed europea⁴⁶.

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

Benché già nelle *Istruzione ai maestri del 1860* sia previsto che a partire dalla terza classe il maestro «nella coniugazione dei verbi irregolari d'ogni ragione faccia notare i verbi riflessi⁴⁷, gli impersonali⁴⁸ e i difettivi, la maniera di dar la forma passiva ad un verbo» i

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

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

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

⁴⁵ *Congiuntivo* invece in Puoti, Maestra, Lavezzari, D'Alessandro, Janin.

⁴⁶ Cfr. Sgroi, 2004.

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

⁴⁸ L'etichetta di *unipersonali* viene impiegata da Silvestri 1894 (p. 69) in riferimento a «certi verbi difettivi che si coniugano solamente nella terza persona», presentati distintamente dagli impersonali. Sono citati nella categoria degli *unipersonali* verbi come *piovere*, *balenare*, *folgorare*, *tuonare*, *lampeggiare*, *nevicare*, *abbuiare*,

contenuti dei quaderni fanno riferimento soltanto alle categorie di *modo, tempo, persona e numero* applicate ai classici verbi *attributivi* regolari, come *amare, temere, sentire*. Nella documentazione grigia mancano quindi, del tutto o quasi, occorrenze di etichette basiche come *ausiliare* (ma cfr. invece 1914 [173]), *transitivo e intransitivo, attivo e passivo*⁴⁹, che pure le grammatiche propongono abbastanza sistematicamente.

Nella definizione dei *pronomi di persona* l'ordinale è preferibilmente posposto (*di persona prima, di persona seconda*, ecc. in Parato-Mottura: 19 sgg.). Ai pronomi sono dedicati nei quaderni esercizi di identificazione (1891 [161]: *Sottolineare i pronomi*), completamento (1900 [601]: *Mettere i pronomi mancanti nel seguente esercizio*; 1914 [173]: *Trascrivere le seguenti frasi sostituendo ai punti il pronome appropriato*), sostituzione (1900 [601]: *Sostituire nel seguente esercizio il pronome te alla parola tu*), classificazione (1899 [222]: *Dite la natura dei pronomi che si trovano nei seguenti esempi*) e produzione (1908 [725]: *Formate delle proposizioni coi seguenti nomi e pronomi*; 1906 [1234]: *Con alcuni pronomi di persona 1^a, alcuni di persona 2^a ed alcuni di persona 3^a fate altrettante proposizioni*). Ben testimoniate nelle esercitazioni manoscritte sono anche le attività di conversione dei pronomi allocutivi finalizzate a esercitare gli allievi al rispetto delle norme di accordo e di cortesia nel *dare del tu, del lei, del voi* secondo le consuetudini sociali e pragmatiche dell'epoca⁵⁰.

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

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

Per ciò che concerne le *parti invariabili del discorso*, i testi compiono scelte significativamente differenziate. L'argomento *congiunzioni* manca, ad esempio, in Fontana, Segalini e D'Alessandro. Fra i testi che presentano invece anche questo contenuto, alcuni si limitano a fornirne una definizione distinguendo fra *congiunzioni semplici e composte*⁵³, a offrire esempi d'uso (Parato-Mottura) ed eventualmente a proporre

annottare, grandinare; nella classe degli *impersonali* «certi verbi che non hanno soggetto personale. Esempio: *disconviene, torna bene, tocca a me*, ecc.».

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

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

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

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

⁵³ Secondo Scavia (p. 83) la congiunzione «dicesi *composta* se consta di più parole riunite insieme o disgiunte, come *ossia, oltre che*», tuttavia «alle congiunzioni composte di più parole disgiunte si può anche

esercizi di completamento (AeC); altri si addentrano in una ridda di elenchi ed etichette, spesso alternative e concorrenti: così, le *copulative* (Janin, Scavia) possono essere altrimenti denominate *aggiuntive* (Maestra) o *addizionali* (Silvestri); la dicitura *disgiuntive* (che in Maestra comprende *alternative* e *sostitutive* o *surrogative*) si alterna a quella di *avversative* (Janin; Scavia); cioè, ossia sono *dichiarative* per Maestra e Scavia, *spiegative* per Tonani; *dunque, perciò, laonde* sono *illative* o *conchiusive* per Maestra, *consecutive* per Tonani, *conclusive* per Janin e Scavia.

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

A categorie semantiche sono ricondotti anche gli *avverbi* (*avverbi* in Maestra), generalmente ripartiti nelle classi dell'*affermazione*, *negazione*, *dubbio*, *luogo*, *tempo*, *maniera* ed eventualmente anche *quantità* (ad es. AeC). Oltre a citare la distinzione tra *avverbi semplici* e *composti*, alcuni autori definiscono *modi* o *frasi avverbiali* alcune «maniere di dire, formate per lo più da una preposizione e da un nome, solo o accompagnato da un aggettivo» (Silvestri: 75) come ad esempio *alla rinfusa*, *di mano in mano*, *a bello studio*, *a mani vuote*, *all'erta*, ecc.

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

I contenuti relativi alle *parti del discorso*, che occupano di norma le sezioni centrali e più voluminose dei manuali, sono poi richiamati a proposito dell'*analisi grammaticale* (*analisi etimologica* in Maestra⁵⁵), cui alcuni manuali dedicano uno specifico capitolo di presentazione prevedendo che essa consista, secondo la tradizione, nella «classificazione delle parole secondo la loro specie e le varie loro modificazioni» (Scavia: 90). Alcuni autori precisano che «nei verbi bisogna distinguere, oltre la specie e la coniugazione, il modo, il tempo, il numero e la persona; nelle altre parti variabili il genere e il numero» (Silvestri: 78), omettendo indicazioni circa le parti invariabili del discorso; altri, come Maestra (p. 230), prevedono invece che vengano dotati di etichette specifiche anche avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni.

Nel *corpus* di quaderni qui esaminato gli esempi della classica *analisi grammaticale* sono abbastanza rari e svolti secondo differenti livelli di dettaglio che, mancando spesso nei

dare il nome di *modi congiuntivi*». Per Tonani (p. 80) «le congiunzioni formate dall'unione di più parole si dicono *modi congiuntivi*».

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

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

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

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

Analogo processo di semplificazione si osserva in relazione all'*analisi logica*, che nei quaderni viene talvolta proposta congiuntamente a quella grammaticale (ad es. 1890 [117], [118]) e prevede di norma la sola identificazione di *soggetti*, *predicati* e *attributi*, ossia delle categorie considerate fondamentali anche dalle grammatiche scolastiche. In queste ultime il *predicato* può essere denominato semplicemente *verbo* (ad es. Scavia; Silvestri), eventualmente distinto in *nominale* e *verbale* (AeC; Parato-Mottura; Tonani) o anche etichettato come *attributo* («L'attributo è quello che indica l'esistenza semplice o modificata attribuita al nome, per cui esso è sempre un verbo», Maestra: 261), secondo il modello descrittivo introdotto dalla tradizione portorealista e accolto dalla grammaticografia francese⁵⁶.

I quaderni documentano che, almeno a partire dalla terza classe, può essere prevista anche la capacità di riconoscimento dei complementi, che però – salvo rare eccezioni⁵⁷ – è sufficiente l'allievo distingua in *diretti* e *indiretti* (1906 [1234]: *Riconoscere i complementi diretti e i complementi indiretti nelle seguenti proposizioni*). L'adozione di questa ripartizione essenziale trova riscontro anche in alcuni manuali destinati alle elementari superiori⁵⁸, come Parato-Mottura (p. 10), che propone in aggiunta soltanto il *vocativo* come «complemento che serve a chiamare le persone a cui volgiamo il discorso», e AeC (p. 10), in cui si precisa:

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

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

⁵⁶ Bouard, Mosca, 2016.

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

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

Quando? Come? Perché? Con chi? Quanto? Con che mezzo? i complementi di luogo, di tempo, di maniera, di causa, di fine, di compagnia, di quantità, di mezzo, ecc.».

Oltre all'*oggetto*, i complementi citati sono di norma quelli di *specificazione, termine, agente, luogo, tempo, maniera* (Tonani) con l'eventuale aggiunta del *vocativo* (Parato-Mottura; Silvestri)⁵⁹: si tratta, tutto sommato, di un inventario circoscritto, distante dalle rappresentazioni di pedanteria della tradizione grammaticale pedagogica descrittive di ingombranti e pletoriche classificazioni⁶⁰.

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

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

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

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

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

3. CONCLUSIONI

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

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

Appare molto probabile che – più che a intenzionale adeguamento alle prescrizioni dei documenti programmatici ministeriali o a consapevole adesione a principi teorici antigrammaticalisti⁶¹ – le scelte minimaliste dei maestri della scuola elementare postunitaria siano da imputare a ragioni pragmatiche e circostanziali, da un lato correlate al pubblico eterogeneo, spesso dialettologo e discontinuo nella frequenza delle lezioni; d’altro lato dipendenti da probabili lacune della stessa parte docente, che – in molti casi priva di un’adeguata formazione – evitava quindi gli eccessi di tecnicismo anzitutto per motivi di forza maggiore. Di fatto, l’insegnamento grammaticale nella scuola elementare postunitaria risulta dispensato dagli eccessi delle prassi classificatorie considerate paradigmatiche dell’insegnamento tradizionale, evidentemente riservate al corpo docente più selezionato e al pubblico privilegiato degli ordini di scuola superiori.

È però sufficiente guardare ai decenni successivi per constatare come la didattica sia andata estendendo anche alla prima alfabetizzazione i propri apparati. Le curve diacroniche di andamento di espressioni come *analisi grammaticale* e *analisi logica* (grafico 1) e dei termini basilari per denominare le parti del discorso (grafico 2) consentono di registrare nel lessico di frequenza dell’italiano scolastico basato sugli spogli dei quaderni dell’archivio CoDiSV⁶² una debole intensificazione delle occorrenze nel primo ventennio del Novecento, una decisa impennata collocata nel periodo postbellico e

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

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

postcrociano, un'improvvisa flessione parallela alle istanze di innovazione didattica degli anni Sessanta-Settanta e un successivo, evidente picco nell'ultimo quinto di secolo:

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

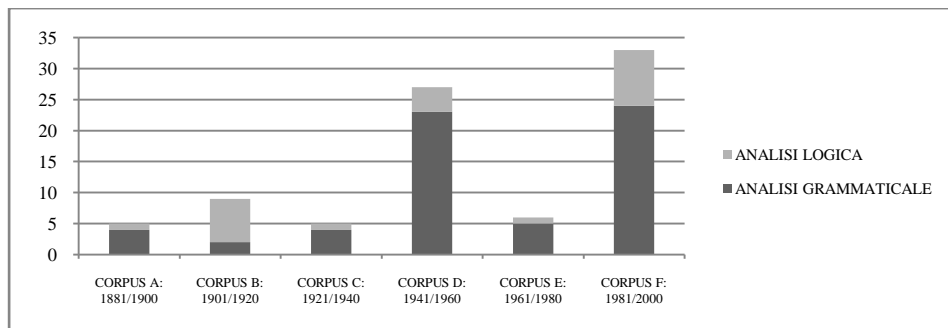
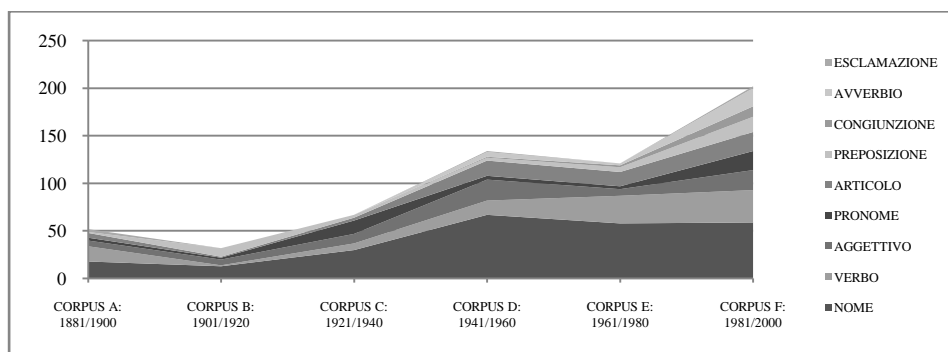


Grafico 2: *Parti del discorso: andamento diacronico nel corpus CoDiSV*



Oltre a legittimare l'affermazione definitiva di alcune espressioni a detrimento di altre prima privilegiate (*frase per proposizione, punteggiatura per interpunzione, esclamazione per interiezione, accrescitivo per aumentativo, contrari per contrapposti, sinonimi per doppianti, ecc.*), soprattutto l'ultimo trentennio del Novecento vede poi imporsi nella manualistica «un fastidioso orecchiamento del nuovo (...) che spesso si risolve in mero terminologismo»⁶³: se la nomenclatura mutuata dalle teorie strutturaliste e i modelli della grammatica valenziale trovano spazio principalmente nell'ambito della scuola secondaria, si impone invece sin dalle prime classi elementari la presenza di tecnicismi prima assenti (*digramma*⁶⁴, *prefisso*, *suffisso*, ecc.), in molti casi legati a modelli d'analisi ispirati alle teorie della comunicazione (*linguaggio non verbale, linguaggio iconico, linguaggio*

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

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

gestuale, decodificazione, mittente, destinatario, ecc.) in un quadro di crescente esibizione microlinguistica (*enunciato minimo* o *nucleare*, *espansione*, ecc.)⁶⁵ e di aumentato interesse per la descrizione minuziosa di fatti e fenomeni della lingua precedentemente tralasciati o osservati in una prospettiva semplificata o generale⁶⁶.

In conclusione – malgrado le rappresentazioni comuni dell’insegnamento tendano a dipingere con curve declinanti scenari di progressivo impoverimento dei programmi di grammatica (e un parallelo, conseguente calo dei saperi) – un’analisi comparativa di testi e quaderni di fine Ottocento e fine Novecento mette invece in luce, per lo specifico caso della scuola elementare, un’intensificazione della didattica grammaticale nel più recente dei due segmenti temporali considerati e una corrispettiva anticipazione del relativo metalinguaggio alle prime classi, in cui la nomenclatura specifica penetra precocemente, seppur in prima battuta ancora mitigata dal *diminutivum puerile* di *paroline*, *regolette* e *pensierini*.

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

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2008), “Dall’Ottocento a oggi”, in Mortara Garavelli B. (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza, Roma-Bari, pp. 178-210).
- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- Bouard B., Mosca A. (2016), “«Attribut» et «Prédicat» dans les grammaires françaises et italiennes, 17e-19e siècles”, in Buchi E., Chauveau J-P., Pierrel J-M (éd.), *27ème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Nancy, France, 15-20 juillet 2013, Strasbourg, ÉLiPhi.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell’italiano edite dal 1860 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (1995), *L’italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- De Blasi N. (1993), “L’italiano nella scuola”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- De Blasi N. (2004), “L’italiano parlato e la scuola tra Ottocento e Novecento”, in di Van Deyck R., Sornicola R., Kabatek J. (a cura di), *La variabilité en langue (Langue parlée et langue écrite dans le présent et dans le passé)*, Communication & Cognition, pp. 25-53.
- De Fort E. (1996), *La scuola elementare dall’Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (2011), “«Eppur la si muove»: persistenze e innovazioni nelle *langues de l’éducation* dall’unità del Regno alla Repubblica democratica”, in Nesi A., Morgana

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

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

- S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia Unita*, Franco Cesati, Firenze, pp. 15-37.
- Demartini S. (2015), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento*, Franco Cesati, Firenze.
- Ferreri S. (2009), “Riflessività e livelli di riflessione linguistica”, in Baratter P., Dallabrida S. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-32.
- Fuoco F. (1835), *Saggio su I sofismi Pedagogici, e Grammaticali. Introduzione allo studio grammaticale, e filologico*, edizione seconda, arricchita di due saggi, Napoli, Dalla Stamperia Filantropica, Napoli.
- Lorenzi F. et al. (2013), “Metalinguaggio e terminologia nelle discipline linguistiche”, in Bosisio C., Cavagnoli S. (a cura di), *Atti del XII Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 303-325.
- Manni P. (2001), *Polcarpo Petrocchi e la lingua italiana*, Franco Cesati, Firenze.
- Maraschio N. (1990), “Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione” in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, I, pp. 139-227.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Patota G. (1993-94), *I percorsi grammaticali*, in Serianni L., Trifone P. *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino I. pp. 93-137.
- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Franco Cesati, Firenze.
- Prada M., Sergio G. (2011), “A come alpino, U come Ufficiale. L'italiano insegnato ai militari italiani” in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia Unita*, Franco Cesati, Firenze, pp. 541-565.
- Raicich M. (1983), “I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento” in Porciani I. (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Olschki, Firenze, pp. 473-491 (poi in *Di grammatica in retorica*, Archivio IZZI Roma, 1996, pp. 43-88).
- Revelli L. (2014), “Pronomi allocutivi e deissi sociale: dall'asimmetria alla reciprocità nell'interazione diadica bambino-adulto”, in Bertolino F. (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Trasformazioni e cambiamenti attraverso le testimonianze dei quaderni*, Aracne, Roma, pp. 147-206.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Scarano A. (1999), “Storia grammaticale dell'aggettivo. Da sottoclasse di parole a parte del discorso”, in *Studi di grammatica italiana*, 18, pp. 57-90.
- Serianni L. (1990), *Storia della lingua italiana. Il secondo Ottocento. Dall'Unità alla prima guerra mondiale. Il secondo Ottocento*, Bologna, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2011) “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, Corrà L., Paschetto W. (a cura di) *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-96.
- Sgroi S. (2004), “Congiuntivo e condizionale nella *Grammatica ragionata della lingua italiana* (1771) di Francesco Soave (con un excursus nella tradizione grammaticografica)”, in Marazzini C., Fornara S. (a cura di), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento. Atti del Convegno (Vercelli, 21 marzo 2002)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 53-233.
- Sobrero A. A. (1997), “Il peso della grammatica”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 489-502.



ISSN: 2037-3597