

LA PEDAGOGIA LINGUISTICA DI GIULIO TARRA

Michela Dota¹

1. INTRODUZIONE

Per Giulio Tarra² i principi della glottodidattica speciale non sono dissimili da quelli della glottodidattica generale, persuaso com'è della congruenza dei loro obiettivi. Infatti, in un intervento edito sulla rivista *Patria e famiglia* nel 1862, Tarra afferma di aver

esposto quanto si pratica nelle scuole dei sordomuti [...]; ma non mi pare che se tali principi e tal modo siano logici e naturali, facili e accessibili a tutti, abbiano ragione di essere usati per allievi d'una che d'altra condizione (Tarra, 1934: 46)

Per questo motivo la sua attività non fu decisiva soltanto per il progresso della didattica speciale, ma partecipò al più ampio panorama di proposte educative sorte nell'Italia post-unitaria e, in particolare per il nostro discorso, delle proposte di educazione linguistica e di alfabetizzazione in italiano L1. Anzi, la prospettiva speciale da cui principiano le sue iniziative lo indusse a sviluppare un sincretismo metodologico singolare, che coniuga le proposte glottodidattiche fiorenti nella scuola italiana ottocentesca con i ritrovati educativi propri alla didattica per sordomuti³, tamponandone così la marginalità e l'estraneità percepita⁴.

Con “pedagogia linguistica” il contributo intende riferirsi ai processi di educazione linguistica sottesi al metodo orale puro propugnato da Tarra, che saranno analizzati in relazione alle questioni più pregnanti per l'educazione linguistica scolastica del tempo. In particolare, i paragrafi successivi si soffermeranno sulle proposte per incoraggiare l'uso della lingua italiana tra gli studenti, sul ruolo ritagliato per i dialetti e, più in generale, sulle caratteristiche del metodo glottodidattico tarriano. Questi temi saranno sviluppati ricorrendo alle prolusioni di Tarra riprodotte tra il 1875 e il 1883 sulla *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, alle postume *Crestomazia delle sue opere* per cura di Giuseppe Soldatini e agli *Scritti Pedagogici* raccolti da Giuseppe Fanciulli, insieme ad altre opere citate all'occorrenza.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Per un inquadramento biobibliografico dell'educatore, oltre alle notizie presenti in questi Atti, si rinvia alle monografie di Carlo Perini (1896, 1889a, 1889b e 1914), al recente studio di Debè, 2014 e alla voce “Giulio Tarra” in DBE.

³ Grazie al recupero dell'opera di de L'Epeè, che contribuì a riabilitare il sordomuto nell'immaginario settecentesco (cfr. Gecchele, 2008: 112). Altri retrodatano le prime esperienze di istruzione col metodo orale alla prima metà del secolo XV, con i tentativi di Pedro de Ponce (si veda nell'Appendice il documento riprodotto dal BU [10 febbraio 1884: 113], che ripercorre le tappe dell'affermarsi del metodo orale sino al congresso di Milano). L'utilizzo del termine sordomuti nel saggio farà riferimento alle consuetudini dell'epoca.

⁴ La didattica speciale, invero, è stata a lungo trascurata anche dalla storiografia: si vedano le considerazioni nell'*Introduzione* a Sani, 2008.

2. LA RIFORMA PEDAGOGICO-LINGUISTICA DI GIULIO TARRA

Per afferrare immediatamente la riforma di Tarra basterà ricordare le occasioni cui si abbinano le sue prolusioni, ossia i saggi pubblici che costituivano l'esame finale del percorso di studi annuale dei suoi allievi. L'esame consisteva nella messa in scena di conversazioni tratte dai suoi *Dialoghi famigliari e scenici*, su cui torneremo. I *Dialoghi* spaziano da «dialoghetti che corrispondono ad azioni giornalieri» sino a «commedie che svolgono con ampiezza la parlata familiare» (Tarra, 1934: 94)⁵. In essi vengono a riprodursi i cosiddetti giochi comportamentali, ossia quei giochi di ruolo che esercitano schemi comunicativi condivisi e che hanno i loro primi prototipi nelle interazioni naturali tra madre e figlio. Il dialogo scenico, sebbene svolto davanti al pubblico, ha il pregio di attivare questi schemi comunicativi in condizioni emotivamente sicure, poiché il copione verbale è preconstituito e memorizzato, e inalterabile da eventualità reali come il fallimento della comunicazione o vere e proprie rotture del gioco. Inoltre, in quanto gioco a tutti gli effetti, il dialogo scenico consente all'apprendente sordomuto di riaffrontare e gestire la frustrazione legata all'evento reale dell'interazione dialogica quotidiana con gli udenti e in pubblico. D'altra parte, quanto per il sordomuto tanto per un potenziale apprendente udente, il dialogo scenico consente di esercitare non solo la componente uditiva, bensì anche gli elementi extra-uditivi come la lettura labiale, gli elementi paraverbali e la conoscenza dell'argomento (cfr. Gitti, 2008: 70). In questo modo, pur nell'artificialità del contesto didattico, in relazione al proprio atto linguistico l'apprendente esperisce un *feedback* senso-motorio realistico, funzionale all'educazione della competenza pragmatica e socio-comunicativa della lingua. Nel dialogo scenico, in definitiva, la mera competenza verbale-articolatoria ha la possibilità di arricchirsi nella più poliedrica competenza linguistica.

Ma la rilevanza dei *Dialoghi famigliari* è ulteriore: insieme ai dialoghi e alle conversazioni di carattere quotidiano raccolti nel secondo e nel terzo volume delle *Lettere graduate*, essi partecipano a un filone emergente nella pubblicistica scolastica del tempo, orientata alla agognata, eppure spesso trascurata, didattica dell'italiano parlato, cui si apparentano gli analoghi *Dialoghi di lingua parlata* di Enrico Franceschi. È noto che per la revisione delle scelte linguistiche Franceschi ricorse al prezioso aiuto di Niccolò Tommaseo⁶, interlocutore vitale anche per Tarra⁷. Ma esiste una parentela elettiva anche tra Tarra e Franceschi, svelata dallo stesso Tarra, che novera Franceschi, insieme a Gian Battista Giuliani, tra i consigli di lettura dispensati nella prefazione ai propri *Dialoghi*, ribadendo così la propria simpatia per le molteplici ramificazioni della filiera pubblicistica filo-toscana e manzoniana.

⁵ Per la precisione, Tarra prevede quattro gradi di dialoghi, preannunciandoli al lettore nell'introduzione all'opera: «nel primo ti presento dei dialoghetti staccati e più semplici, che corrispondono alle tue azioni giornalieri; nel secondo dei dialoghi più complessi e successivi, che potrai imitare riproducendo in lingua nazionale le famigliari conversazioni di cui sarai attore e spettatore; nel terzo raccolsi dei piccoli drammi o dialoghi scènici che potranno servirti ad esercizio della recitazione rappresentativa, tanto dilettevole, e insieme tanto utile a far vivere la lingua parlata; [...] finalmente nel quarto aggiungi due Commedie che svolgono con maggior ampiezza la parlata famigliare e aprono la via all'esercizio drammatico» (Tarra, 1876: 5-6).

⁶ Papa, 2012.

⁷ In proposito, vd. il par. 3. nel saggio di Massimo Prada in questi Atti.

2.1. Un saggio linguistico dei “Dialoghi familiari e scenici”

Come preannuncia il titolo, i *Dialoghi* di Tarra vertono, con l’eccezione dei più variegati dialoghi scenici, sulla quotidianità prototipica di un bambino borghese della Milano di metà Ottocento⁸. La scelta tematica è imposta, oltre che dal destinatario, dalla consapevolezza che

ci riesce più agèvol cosa il parlare e lo scrivere in lingua italiana del cielo e della terra, di fisica e di filosofia, che non d’un fatterello, d’un diàlogo doméstico avvenuto tra le pareti d’un ùmile officina o nel grembo della famiglia. È la dove il dialetto ci ha prevenuti; è la dove siamo più déboli nel linguággio nazionale (Tarra, 1876: 5).

Gli argomenti sono soltanto in parte tangenziali con i corrispettivi *Dialoghi* del Franceschi, incentrati, come è noto, sulla villeggiatura della protagonista torinese in quel di Firenze; la congruenza si verifica, allora, tra i primi «dialoghi successivi e complessi» (I. La levata, II. La pulizia, III. A colazione) e i dialoghi d’apertura del Franceschi (I. Il buon giorno, II. Il caffè, III. Il baule sfatto. La pettinatura.; IV. La famiglia*** e i suoi ospiti. Un giro per l’appartamento. Usi di casa). La discrepanza tra i luoghi testuali di giuntura (sezione mediana in un caso e sezione incipitaria nell’altro) si deve, oltre che alla disparità dei temi, al carattere più elaborato e prolisso dei turni dialogici del Franceschi, rispetto all’essenzialità di quelli del Tarra, persino nelle commedie finali. La difformità è naturalmente prodotta dal diverso destinatario previsto per ciascuna delle due opere, circostanza che induce Tarra a corredare le parole polisillabiche di un accento grave per segnalare la posizione della sillaba tonica (non il timbro, coerentemente all’insegnamento fonemico e fonetico praticato a monte; vd. § 3); dunque ad esempio *prènderti, velocipede, chicchere*, ecc. L’espedito, ricorsivo anche nelle note per il maestro, non appare invece in Franceschi, che non si avvale di segni ortoepici, pure diffusi nella manualistica scolastica del tempo orientata alla didattica del parlato⁹.

Per il resto la fenomenologia linguistica conferma un’elevata affinità tra le due opere, data la convergenza comune sul fiorentino dell’uso vivo, che tuttavia, almeno per Tarra, non comporta una piena e cieca aderenza alla prassi linguistica manzoniana. Infatti, sul piano grafo-fonetico, il contoide *d* eufonico è conservato anche tra vocali diverse, contrariamente all’opzione manzoniana¹⁰: *ed io* 10, 38 e *passim*; *ed ora* 39 e naturalmente *ed* è 178, ecc. Nella morfologia, ugualmente premanzoniane sono la conservazione di *egli* ed *ella* soggetti (38, 176, *quello ch’ella sa* 178), peraltro preservati da scrittori toscani quali Collodi¹¹, insieme all’atteso *ella* allocutivo di rispetto¹² (*ella ci starà, e ci starà tranquillo* 180); l’uso di *lui, lei, loro* come soggetti esclusivamente in sede focalizzata (*è stata lei...sono state*

⁸ La città di Milano è evocata dai riferimenti a Porta Venezia (58) e al «Museo presso i giardini pubblici» (12), cioè il Museo di storia naturale, fondato nel 1844.

⁹ Esempio per l’attenzione ortoepica in età postunitaria è la produzione di Policarpo Petrocchi, dalla grammatica (Petrocchi, 1887: XII-XVI e *passim*) all’Antologia (Petrocchi, 1888). Per una panoramica esaustiva sul tema si rinvia a De Blasi, 1993, 1997, 2004, 2008, 2011 e 2014, in particolare alle pp. 176-182 e 195-204. Si veda inoltre Dota, 2015.

¹⁰ Vitale, 1986; Serianni, 1986. I numeri di pagina affiancati alle occorrenze si intendono riferiti ai soli *Dialoghi familiari e scenici* di Tarra.

¹¹ Prada, 2018a.

¹² Manzoni impiega *ella* come allocutivo, ma gli preferisce *lei* nel romanzo (Serianni, 1986). *Ella* era la norma corrente soprattutto nelle scritture epistolari: Antonelli, Chiummo, Palermo, 2004: 146; Savini, 2002: 67.

loro 178) e l'opzione per le preposizioni articolate sintetiche (*pei* 8 e *passim*, *colla/e* 9, 11 e *passim*)¹³. In morfosintassi è mantenuto l'uso dei pronomi soggetto atoni *gli* e *la*, insieme alla forma piena *egli*, vitali nel fiorentino coevo eppure fortemente ridotti da Manzoni; il secondo, marcato anche per gli scrittori toscani¹⁴, è espunto dal Milanese anche per la consonanza con le abitudini linguistiche settentrionali¹⁵. Nei dialoghi di Tarra questi pronomi sono ampiamente documentati, soprattutto *la*: «guarda come la viene» 13, «l'è un pezzo che ci penso» 37, «Gli è perché penso alla lezione» 37, «ho paura che oggi la mi voglia andar male» 39, «se viene a sapere anche questo, la mi stà fresco» 178, «la dia retta a me» 179, «La m'è costata questa letterina?» 182 ecc.

Sebbene queste eccezioni respingano alcuni punti cruciali della riforma del Gran Lombardo, la restante fenomenologia abbraccia pienamente le coordinate della sua ricerca del parlato¹⁶. Dunque, rispettando l'ordine della disamina linguistica, per la fonetica sono ampiamente praticate, sin dai primi dialoghi, le elisioni (*cb'io* 10, *t'annoì*, *c'imparo* 11, *m'annoierai* 11, *ott'ore* 36 ecc.) e le apocopi, anche sillabiche (*ve' ve'* 'vedi' 14, *diè* 19, *vo'* 'voglio' 37, 179, 185 ecc.) oltre che postvocaliche (*de'* 9, *pe'* 36), con effetti di allegro notevoli e talvolta ipertrofici rispetto a un'auspicabile mimesi realistica dell'oralità informale («queste sòn parole [...] la sua mamma vuol bèn èsser contenta» 183). Manzoni, dunque travisato, è il trattamento del dittongo velare, lontano dalla decisa monoliticità manzoniana (spesso connessa a singoli lessemi), che sbaraglia l'allotropia. Con poche eccezioni (sempre *scola*), i dialoghi di Tarra oscillano tra il monottongo del fiorentino coevo parlato familiare e le corrispettive varianti dittongate, consolidate nella tradizione e nella prosa coeva: dunque si fanno apprezzare sia *fuoco* 19, *uova* 49, *vuoto* 39, ma pure *nuovo* 17 e *novo* 27; *cuore* 14, 40, 182 e *core* 37 («mette in còre»); sia *buono/a/i/e* 12, 38, 40, 176 e *passim*, sia *bòn*, in protonia sintattica (*bòn gusto* 17, *bòn latte* 37, *bòn core* 38, *bòn figliolo* 38, *bòn Tonino* 40, *bòn ora* 40, *bòn fanciullo* 41, *bòn cuore* 52 ecc.)¹⁷; e ancora *casserole* 68, *citrioli* 69, *smòvere* 178 ecc. Sono naturalmente assenti forme antiche come *cuopro* in luogo del documentato *copro* 14; d'altro canto non erano del tutto estranee alla manualistica scolastica di nativi toscani attenti all'uso vivo¹⁸.

Sempre manzoniana è l'opzione per il monottongo dopo consonante palatale, dunque *gioco/giochi* 9, 181 e *passim*, *torajolo* 37, *barcajolo* 176, ma Tarra accoglie, in modo esclusivo, anche *figliolo* 18, 182 e *figliole* 176, forme respinte dal Manzoni per la loro

¹³ Sulla prassi linguistica manzoniana rispetto ai pronomi soggetto e alle preposizioni articolate cfr. Vitale, 1986 e 2000; Serianni, 1986; Savini, 2002; Quattrin, 2011.

¹⁴ Prada, 2012-13: 307-308; in *Giannettino* forme simili sono ben documentate (Prada, 2018a).

¹⁵ Il fenomeno è attestato, benché più rarefatto, anche nei dialoghi del torinese Franceschi (ad esempio, «Gli è vero» 2, «L'è da ridere» 178). In proposito, cfr. Papa, 2012: 719-720, che considera altresì l'evoluzione del fenomeno nella diacronia editoriale dell'opera.

¹⁶ Consimile è la fisionomia linguistica delle *Lettere graduate*, soprattutto nei dialoghi, come emerge dalle analisi di Matteo Grassano e Massimo Prada incluse in questi Atti.

¹⁷ Manzoni opterà per *bono* e *core*, varianti scarsamente diffuse nella prosa coeva, soltanto dopo gli anni Quaranta: Vitale, 2000; Savini, 2002: 2-3; Mencacci, 1989: 35. Nei suoi dialoghi, invece, almeno nella terza edizione impiegata per questa indagine, Franceschi privilegia *scuola* (36 occorrenze) a *scola* (16), *buono* è quasi egemone, mentre *cuore* e *core* sono a pari merito (35 occorrenze contro le 37 monottongate). Invece «la prima edizione dei *Dialoghi* evidenzia la persistenza del dittongo non solo nell'ambito della borghesia colta, ma anche nella parlata dei servi di casa [...]. A partire dalla seconda edizione, paiono subire un incremento gli esempi di monottongo, indipendentemente dal ceto sociale di appartenenza» (Papa, 2012: 717-718). L'oscillazione tra forme dittongate e monottongate, infine, si osserva anche nella produzione scolastica di Collodi: Prada, 2018a.

¹⁸ Prada, 2018a.

marcatezza diafasica e diastratica¹⁹. Il monottongo può essere preferito pure per alcuni derivati in *-uolo* (*faccendole* 15 ma *lenzuoli* 36), secondo l'uso vivo non sempre rispecchiato dall'*habitus* prosastico di toscani e toscanisti²⁰. I dittonghi, inoltre, non sono estesi analogicamente ai corradicali rizoatoni, poiché è rispettata la regola del dittongo mobile: *giocare* 8, 9, *sonare* 39, *arrotati* 72 ecc.

Quanto al vocalismo atono, per l'oscillazione *e/i* protonica, il tipo *gettare*, più diffuso nella prosa coeva e preferito da Manzoni, è prevalente (*getto* 14, *gettandovi* 19, *gettassi* 185 ecc.) ma non esclusivo (*gettato* 72). D'altro canto compare *citrioli* 69, forma lemmatizzata in TB, ma certo non predominante nella prosa coeva²¹.

Quanto alla coppia *giovane/giovine*, la cui oscillazione dura per tutto l'Ottocento²², Tarra privilegia *giovane* 37, forma ritenuta più corrente nella seconda metà del secolo e largamente diffusa già dal tardo Settecento, mentre *giovine*, benché ancora codificata dalle grammatiche del secondo Ottocento²³, è percepita di livello più elevato²⁴.

Per *e/u* pretonica si registra il tipo *eguali* 15, garantito dalla tradizione letteraria, al pari delle opzioni per l'oscillazione delle vocali velari in protonia (*udendola* 40, sempre *obbedire*, *obbedirò* 28 e *passim*).

Quanto al nesso *-ar/-er-* in protonia, a fronte dell'ormai stabilizzato *meraviglia* 57, Tarra impiega il più raro *musarola* 25²⁵.

Rispetto al consonantismo, invece, per l'oscillazione tra consonanti sorde e sonore la scelta ricade talvolta sulla tradizione letteraria (il tipo *secreta* 70), talvolta sull'uso vivo e insieme sulla tradizione letteraria (il tipo *lagrime* 182 e il tipo *dugento*²⁶), talaltra sulla maggiore correntezza nella prosa del tempo (*castigato* 39, *castigo* 180), secondo opzioni opposte alla prassi della revisione dei *Promessi sposi*; fa eccezione la convergenza su *codesto*.

Quanto all'alternanza tra affricate palatali e alveolari, il tipo *pronunziare* 38 è congruente con la prassi manzoniana del romanzo, poiché conforme all'uso vivo fiorentino, suffragato dalla tradizione tosoletteraria. Giustificata, inoltre, a questa altezza cronologica è l'opzione per *solfanello* 29 in luogo di *zolfanello*²⁷.

Tra gli accidenti generali, infine, trova attestazione la prostesi davanti a *s* impura (*in iscena* 178, *in istanza* 185), fenomeno libresco e ancora corrente nel secondo Ottocento, drasticamente ridotto da Manzoni negli scritti non romanzeschi a partire dagli anni

¹⁹ Sulla marcatezza di *figliolo* cfr. Serianni, 2001: 53 e n. 34. Anche Franceschi accorderà il suo favore alla forma monottongata, incrementando quella alternativa soltanto a partire dalla terza edizione dei *Dialoghi* (Papa, 2012: 718-719).

²⁰ Poggi Salani (1990: 399), Prada (2012-13). In Franceschi, infatti, *faccendole* 2. Cfr. anche l'*habitus* di De Amicis nella sua prima prova letteraria (Dota, 2017).

²¹ Per l'intervallo 1861-1900, il *corpus* DiaCoris documenta soltanto *cetriolo*, peraltro esclusivo in GB, P e RF (*citriuolo*), che documentano piuttosto la forma popolare con metatesi *trecciolo*.

²² Cfr. Serianni, 1986: 159, 162. Cfr. anche le grammatiche di Corticelli, 1856: *passim* e Fornaciari (1882: 21), che le alternano indistintamente o le considerano equivalenti. Nella Quarantana Manzoni introduce, ma senza sistematicità, la forma con vocale anteriore al singolare, per riscontro col fiorentino vivo.

²³ Cfr. Prada, 2012-13: 282.

²⁴ Poggi Salani, 1994b: 458.

²⁵ P ritiene più comune *muserola*, esclusivo in RF, mentre TB lemmatizza il tipo *musarola*. GB lemmatizza quest'ultima forma, rinviando alla variante più comune. Il *corpus* DiaCoris registra soltanto *museruola* già nell'intervallo 1861-1900.

²⁶ Sulla storia di *dugento* e delle varianti *duecento* e *duegento* cfr. Castellani, 1985 e la breve nota di Marzullo, 2003.

²⁷ RF lemmatizza soltanto *zolfanello*, ritenuto più comune da TB e da GB, che vi rinvia in corrispondenza del lemma *solfanello*; viceversa P registra soltanto la forma con sibilante. Nel *corpus* DiaCoris i due allotropi fanno registrare le stesse occorrenze nel periodo 1861-1900, ma *zolfanello* diventa esclusivo già nell'intervallo temporale successivo (1900-1922).

Trenta²⁸. La sincope, invece, fa registrare il tipo *morranno* (14), in luogo del tipo non sincopato dell'uso toscano e degli scriventi puristi, generalmente rigettato dal Manzoni della Quarantana²⁹.

Per il settore pronominale, oltre alle osservazioni già riportate, si rileva una certa propensione alla pronominalizzazione dei soggetti *tu* ed *io*, spesso nelle interrogative («Come ti chiami tu?», «quanti anni hai tu?» 7), anche in contesto non contrastivo. Questa tendenza, che può apparire pletorica data la natura *pro drop* dell'italiano, non è estranea a certa letteratura toscana³⁰.

Fedele al parlato informale, oltre al dativo etico («che m'andavi lontano lontano» 182), è invece la reduplicazione pronominale, tramite dislocazione o topicalizzazione (campionando casualmente: «E me dunque, mi si lascia a casa, eh? Ma a me non me n'importa nulla» 178, «poi mi castigano me» 177), non solo egocentrica («Ti piacciono a te gli uccelli?» 18).

Marcato in diastratia è l'uso di *ci* in luogo di *gli* dativale («ed io ho un lucherino che vien fuori di gabbia [...] È singolare: ci vorrai bene, eh?» 10) e in luogo di *loro* («mia madre non vuole ch'io tenga uccelli: e poi abbiamo due gatti che ci farèbbero presto la festa» 10, «Ne vedo tanti quando vado ai giardini pubblici, e ci porto sempre qualcosa da mangiare» 10), che presuppone un'implicita sostituzione di *gli* per *loro*, ammissibile per i manzoniani, ma marginale nella grammaticografia coeva³¹.

Una tale apertura all'informalità non può che autorizzare l'egemonia di *ci* locativo su *vi*, in linea con l'opzione manzoniana³² («c'imparo tante cose, e ci vedo il signòr maestro e i compagni» 11, «C'imparo a bèn parlare, a leggere», «Ci sono tante bèstie» 13 ecc.); non è perciò documentato il tipo tradizionale *vi ha*, bensì il tipo *ci ha*: «ce n'ha de' buoni, ce n'ha de' cattivelli» 12. Il clitico *ci* affiora altresì in funzione attualizzante, nel tipo *averci* («Che ci hai di sorbetti?» 51), comune nel romanzo manzoniano e nella prosa di Verga³³.

Per il pronome interrogativo, la variante dell'uso scritto *che cosa*, sensibilmente maggioritaria, coesiste in tra *o/uo* libera con le varianti dell'uso familiare accolte da Manzoni *che?* e *cosa?*, ugualmente presenti in Toscana, benché dosate nella grammaticografia dei nativi³⁴; ne sono esempi: «E cosa ne fate?» 9, «che cos'impari di bello a scola?» 11, «che hai?» 16, ecc.

Per la morfologia nominale, consueti per una prosa filo-toscanista³⁵ sono i numerosi alterativi, taluni prevedibili (*fratellini* 8, *fratellino* 36, *sorelline* 182, *giacchetta*³⁶, *cravattina* 35 ecc.), altri più peregrini (*cucinetta* 9, *storditello* 28, *superbette* 178, *cattivaccia* 180, *chiacchierine* 184 ecc.). Sempre dell'uso vivo toscano è l'uso di *punto* avverbiale («E non li hai seguiti punto?», «non mi piacciono punto» 28) e del dimostrativo, usato perlopiù in funzione di aggettivo, *codesto/a* (*passim*).

²⁸ Savini, 2002: 43-44; Mencacci, 1989: 33-34; Quattrin, 2011: 46. D'altra parte, il toscano Collodi rimpingua il fenomeno per l'ultima edizione in vita del *Giannettino*: Prada, 2018a.

²⁹ Vitale, 1986: 37, n. 556; Serianni, 1986: 202 e ss.

³⁰ A tal proposito è esemplare il dialogato di *Pinocchio*; il connotato regionale del fenomeno persuaderà Collodi a dosarlo con cautela nella *Grammatica* (Prada, 2012-13: 310).

³¹ Cfr. il panorama offerto in Prada, 2012-13: 311-312.

³² Vitale, 1986: 29, n. 222; Poggi Salani, 1990: 410; parimenti nelle lettere (Savini, 2002: 40-41), negli scritti linguistici posteriori al Trenta (Quattrin, 2011: 112) e nelle tragedie (Vitale, 2000: 130).

³³ Bruni, 2007: 164.

³⁴ Prada, 2012-13: 316-317.

³⁵ Cfr. Serianni, 1986, Coletti, 1993: 276 e per la produzione pedagogica Prada, 2012-13: 343-4, Fresu, 2012: 559; per De Amicis, campione dei diminutivi, si rinvia a Dota, 2017 e riferimenti.

³⁶ La voce potrebbe non essere un alterativo, bensì un toscanismo «che non ha valore diminutivo» (Poggi Salani, 1992: 448).

Per la morfologia verbale, invece, sono numerose le forme perifrastiche con sfumatura deontica “avere a/da + infinito”, conformi all’uso vivo fiorentino e proprie della tradizione toscoletteraria³⁷: «non s’abbia da tornare» 175, «ha da piangere di consolazione» 183, «ho da studiare io» 177. Si rileva inoltre la perifrasi, dell’uso colloquiale familiare, “essere lì (li) per + infinito” in luogo della più comune perifrasi di pari valore imminenziale “stare per + infinito” («è lì per sonare» 39).

Sempre del fiorentino vivo sono le forme analogiche, esclusive, della prima persona dell’indicativo presente (i tipi «*V’o* a casa» 11, «*sfo* una camicia» 15), nonché la quarta persona verbale analitica («quando piove *noi si sta* in casa» 9), perlopiù condannata dalla grammaticografia coeva e esibita con cautela, in contesti marcati, nella grammatica dal toscano Collodi³⁸.

Tra i participi passati, invece, si registra l’esclusività della forma debole *veduto*, in luogo di *visto*, da sempre in oscillazione libera e non specializzata tra genere prosastico e poetico, malgrado le dicotomie sancite dai grammatici antichi sino al primo Ottocento³⁹; il tipo *compiti* (7) si alterna a *compiuto* 182, in accordo a un’oscillazione libera al tempo.

In morfosintassi, è consueto l’uso dell’articolo determinativo davanti a nomi femminili, consuetudine tanto toscana quanto settentrionale, esibita con cautela da Manzoni e da certa grammaticografia⁴⁰: ad esempio, «la Clelia» 35, «Di alla Clelia» 49, «prima ch’io dubitassi della Clelia» 66, «la Fulvia, l’Adele, la Giacinta» 175.

Dell’articolo determinativo si rileva inoltre l’assenza con i singenionimi («tu hai babbo e mamma?», «E tuo babbo che mestiere fa?» 7), contrariamente all’uso vivo toscano⁴¹, nel quale, nelle varietà informali, l’articolo può anteporsi all’aggettivo possessivo⁴². Della prosa sette-ottocentesca è anche la struttura *il primo*, ereditata dal francese e presente negli scritti manzoniani⁴³, da Tarra ibridata col tipo autoctono *per primo* («parlarci per il primo» 177).

Per la collocazione dei pronomi clitici, l’enclisi non è attestata; si registra invece la risalita del clitico in presenza di verbi servili, secondo le consuetudini dell’uso fiorentino e centro-meridionale⁴⁴ («il ghiaccio ci vuol stare un pezzo» 14).

Notevole è l’uso del perfetto indicativo per eventi puntuali svoltisi in un passato recente e di continuità rispetto al momento dell’enunciazione, secondo l’uso centromeridionale e normativo⁴⁵, difforme dalle consuetudini settentrionali; un esempio per tutti: «che cosa hai fatto questa mattina? La mamma m’ha svegliato alle sei: [...] mi

³⁷ Morandi, Cappuccini, 1895: 198.

³⁸ Prada, 2012-13: 289-290.

³⁹ Serianni, 2009: 221; in particolare: «L’uso letterario dei primi secoli, in realtà, non sembra confermare le partizioni dei grammatici, se non forse per *visto* (di cui la *LIZ* non offre esempi in prosa anteriori al XV secolo); d’altra parte *visto* e *veduto* ricorrono entrambi nella lirica dugentesca (poeti siciliani, Guittone), nella *Commedia* dantesca, nei *Rerum vulg. fragmenta*: è difficile su questa base ricavare i termini di un’opposizione stilistica tra le due forme» (ivi: 221-222). Cfr. anche Patota, 1987: 122-124. Morandi, Cappuccini, 1895: 173; Petrocchi, 1887; Fornaciari, 1882: 249 li considerano equivalenti.

⁴⁰ Prada, 2012-13: 300. Come mostrano Grassano e Prada in questi Atti, il fenomeno è documentato pure nelle *Lecture graduate*, dalla prima stampa a quelle più tarde.

⁴¹ Prada, 2012-13: 299-300 e n. 180.

⁴² La connotazione doveva essere lieve, se nella sua grammatica Collodi alterna liberamente il tipo *tua sorella* e *la tua sorella*: Prada, 2012-13: 300. La forma *mio babbo*, tuttavia, sarebbe ipercorretta e spuria (Poggi Salani, 1992: 443).

⁴³ Sull’ascendenza francese cfr. Piotti, 1991: 177; per il Manzoni degli scritti linguistici: Quattrin, 2011: 120. Anche De Amicis lo rimpingua tra la prima e la seconda edizione della *Vita militare*: Dota, 2017.

⁴⁴ Per il fenomeno e per la sua propagazione ottocentesca cfr. Prada, 2012-2013: 313-315.

⁴⁵ Cfr. il significativo moto correttorio nel *Giannettino* di Collodi, volto a «surrigare, in un numero abbastanza rilevante di casi, nelle condizioni previste da GR., il passato remoto al passato prossimo» (Prada, 2018a).

ridestai pienamente: *feci* la pulizia della stanza e della persona, *recitai* l'orazione, poi *mangiai* [...] quindi *studiai* la lezione e la *recitai* alla mamma, e presi i miei libri, me ne *venni* a scola» 40 (*corsivi miei*).

Quanto all'accordo tra soggetto e verbo, è attestata la struttura dell'uso vivo informale e popolare che accorda il nome collettivo col verbo al plurale⁴⁶ («a tanta gente che patiscono il freddo»), insieme al *c'è* seguito da soggetto plurale⁴⁷ («non c'è santi» 178). Anche la concordanza tra participio passato e complemento oggetto è costante («avrà lette queste righe» 182) e può estendersi anche al participio passato contenuto nella relativa restrittiva⁴⁸ («la lezione che ho studiata»).

Per la reggenza dei sintagmi preposizionali si rileva il tipo «Sto proprio in Monza» 21, ossia l'uso di *in* + toponimo di città per esprimere lo stato in luogo, alternativo alla reggenza con *a* nell'uso prosastico coevo⁴⁹.

Pure adeguata alla mimesi del parlato spontaneo è l'incidenza del *che* indeclinato, temporale («qualche giorno che piove» 9), più tollerato dalla grammaticografia del tempo⁵⁰, o dalla sfumatura causale-consecutiva («che hai che sei così allegro» 16).

Nella sintassi, oltre allo stile nominale («Qua a me il trinciante» 48), non potevano mancare i fenomeni di messa in rilievo indispensabili per la mimesi del parlato; si incontrano dunque le frasi scisse («è lei che ha da parlare» 184), più rare, e numerose dislocazioni a sinistra (ad esempio, «E le tue orazioni le hai recitate?» 36, «di tempo ce n'è abbastanza» 37, «noi la nostra lezione la studiamo sempre» 178) e a destra («da sai codesta lezione?» 37, «che m'importa a me?» 177, «vo' farla contenta la mia mamma» 185), fondamentali alla coesione della turnazione dialogica e al mantenimento del *topic*: «Non la sai la lezione?... Non l'hai detto il tuo scritto? / Lo scritto l'ho fatto alla bell'e meglio ieri» 39. Pertinente al parlato informale è inoltre il foderamento⁵¹: «Tu poi facesti quel diascolio che facesti...» 178.

Per la testualità, sono cospicue le congiunzioni *e/ma* in attacco di turno, anche in funzione di segnali discorsivi. Altri segnali discorsivi sono ampiamente rappresentati nei

⁴⁶ Il costrutto, autorizzato nelle scritture letterarie, è ritenuto accettabile nella grammaticografia, specie in quella manzoniana, che comunque ne segnala la marcatezza: cfr. Prada, 2012-13: 322-323.

⁴⁷ Anche questa seconda manifestazione della concordanza a senso è praticata da Manzoni e dai suoi seguaci (cfr. Morandi, Cappuccini, 1895: 188), con l'eccezione di De Amicis, che la novera tra gli eccessi di toscanismo (De Amicis, 1876: 216).

⁴⁸ Il fenomeno di matrice letteraria toscana è in regresso nella prosa dell'Ottocento, benché ancora vitale nella prima parte del secolo (sulle *Operette*, cfr. Vitale 1992: 136). Nel medesimo periodo il participio invariato conosce una forte espansione, timidamente perorata anche da Manzoni nella Quarantana (Rohlf, 1966-69, III: § 725, Nencioni 1993: 284), sebbene non coerentemente applicata nella scrittura epistolare (Savini, 2002: 165-169), né negli scritti linguistici (Quattrin, 2011: 155-6), e sostenuta anche da parte della grammaticografia (Prada, 2012-13: 320-321). Le due alternative, conviventi nella stampa giornalistica dell'Ottocento (Masini, 1977: 89, Scavuzzo, 1988: 75), sembrano spartirsi l'asse diafasico fino al primo Novecento: «la lingua familiare preferisce la forma invariata in *o*, la letteraria questa o l'accordata secondo che l'oggetto preceda o segua. Es. *letto la lettera* opp. *letta la lettera*; *La lettera che è letto* o *che è letta*. Tanti errori non avete commesso mai o commessi mai» (Goidànich, 1919: 67; cfr. Fornaciari, 1884: 309-10).

⁴⁹ Cfr. ad esempio l'uso deamicisiano nella *Vita militare* (Dota, 2017).

⁵⁰ La grammaticografia contemporanea respinge il *che* connettivo generico (Catricalà, 1994: 101), sebbene le sfumature temporali e locali obbligatorie siano tollerate; anche quando il *che* è subordinatore polivalente è ammessa soltanto la sfumatura temporale (ivi: 102), causale e consecutiva (ivi: 104), modalità cui perlopiù si attengono i latori delle modalità del parlato nello scritto, quali Manzoni (cfr. Bonomi, 2002-03: 271), Collodi (cfr. Prada, 2012-13: 324 e 2018a), De Amicis (Dota, 2017; Grassano, 2018), Franceschi (1874: 253 e *passim*), Verga (Dardano, 2008; Alfieri, 2016) e altri.

⁵¹ Sabatini 1985: 243. Per la sua disseminazione nella letteratura cfr. Corno, 2010: 435; per la produzione scolastica cfr. Dota, 2015; Fresu, 2014.

dialoghi, declinati nelle loro varie funzioni di fatismi (*vedi? Ecco* 36), di cambio di tema (*sentiamo un po'* 40), di controllo della ricezione del messaggio (*eh?, capite?* 177), ecc.

Quanto al lessico, la mimesi dell'oralità informale comporta l'accoglimento di genericismi (*roba*, ad es. 19, 175, 185; *cosa*, ad es. «le mie cose di scola» 13, «una cosa da leccarsene le dita» 187), forme analitiche in luogo dell'opzione sintetica (*essere di casa per abitare*: «dove stai di casa?» 7; *più bene* 37, 40 in luogo di *meglio*), l'esibizione di locuzioni dell'uso vivo, talvolta con riscontro diretto nei *Promessi sposi* («poco più poco meno»⁵², «faremo un buco nell'acqua»⁵³ 177, «non c'è santi»⁵⁴ 178, «alla fin dei conti»⁵⁵ 178, «se non ottengo colle buone, otterrò colle brusche»⁵⁶ 179), in linea con la letteratura educativa coeva⁵⁷, nonché di rafforzativi dell'uso colloquiale, come nella locuzione già trecentesca *bell'e* + aggettivo o participio («bell'e compiuto», «bell'e fatta» 182) o di lessemi dell'uso toscano familiare, dalle voci bandiera del filo-toscanismo quali *babbo* 7 e *passim*, *balocchi* 8, *granata* 36 'scopa', alle più peregrine come *pannilant*⁵⁸ 14, *diascolio*⁵⁹, il gioco *spannuccia*⁶⁰ 39, il poetico ma pure scherzoso⁶¹ *sartore* 74 ecc.

I *Dialoghi*, del resto, costituiscono un'ulteriore occasione didattica per consolidare e ampliare la nomenclatura domestica: lo confermano le note rivolte ai maestri («Sullo stesso tema si faccia diàlogizzare fra gli scolari; - e poi, nello stesso modo, sulle stanze della loro casa; - sugli oggetti che possiedono; - sulle piante e i fiori del loro giardino, del loro orto; - sugli strumenti del mestiere del loro padre e padrone; -ecc.» 9) e la struttura di alcuni turni dialogici, simili a compendiosi cataloghi tematici («E c'è anche il servizio da tavola? / Sì, ci sono la marmittina, le scodelline, i tondini, i piatti da portata, l'insalatiera, il vassòio, la zuccheriera, le chichere, il bricco e tante altre cose» 8-9). Al vocabolario domestico potrà aggiungersi, più oltre, quello settoriale, ugualmente appartenente all'orbita esperienziale dei bambini (come le locuzioni tecniche della danza *in prima*, *in tre tempi*, *in quattro tempi* 78 ecc.), insieme ai pochi, dosatissimi, stranierismi (*omnibus*⁶², *tibet*⁶³).

⁵² La locuzione compare già in Dante (Convivio: *poco dal più al meno*), ma nella sua morfologia moderna è attestata in letteratura a partire da Imbriani (GDLI). DELI ne rintraccia la prima occorrenza nella stampa milanese del 1807.

⁵³ La locuzione *fare un buco nell'acqua* compare in Fagioli ed è recuperata da Manzoni nei *Promessi sposi*, da Giusti, Nievo ecc. (GDLI). DELI ne documenta l'occorrenza nella letteratura milanese del XVII secolo, con Maggi.

⁵⁴ La prima documentazione letteraria si deve a Tommaseo, che lo registra in TB, e a Faldella (GDLI; DELI).

⁵⁵ In Foscolo il primo impiego letterario (*in fine del conto*), ma la locuzione nella sua forma moderna compare in Manzoni.

⁵⁶ La locuzione *colle buone o colle cattive* nell'Ottocento è impiegata da Verga; prima, da Goldoni (*se non varranno le buone, varranno le cattive*; GDLI) e da Varchi (1565; DELI).

⁵⁷ Sul ruolo di Pinocchio nella propagazione della fraseologia idiomatica è imprescindibile lo studio di Pizzoli (1998). Sull'analoga funzione ricoperta dalla prosa del De Amicis, in particolare con *La vita militare*, libro di lettura per le scuole reggimentali e non solo, cfr. Dota, 2017; per la prosa giornalistica: Grassano, 2016. Nel Franceschi le locuzioni spuntano sin dalla prima pagina: *dormire sodo* «si dorme sodo» 2.

⁵⁸ Cfr. GB, TB. La voce è già attestata in Boccaccio.

⁵⁹ TB: «Fam. eufem. di DIAVOLIO. Men grave di questo. Di rumore, di confusione, d'agitazione. Colla forma frequent., e col suono più acuto, pare dica talvolta un po' più di Diascoletto; e che sia un po' più usit.».

⁶⁰ La lessicografia coeva (GB, F, RF, P, TB) non lemmatizza la voce.

⁶¹ Cfr. P s.v. *sartore*. TB rileva soltanto il connotato aureo, mentre GB non menziona alcuna connotazione, mentre RF afferma che «è assai meno comune di sartò».

⁶² *Omnibus* 'grande carrozza pubblica a cavalli, per il trasporto di passeggeri nelle grandi città, prima dell'avvento del tram', è attestato dal 1832 (DELI).

⁶³ La voce *tibet* o *thibet*, ellissi di *lana del Tibet*, è documentata in italiano a partire dal 1832 (Sergio, 2010: 180, 560-561).

In ultima analisi, benché non immediatamente concernente la riproduzione del parlato, ma d'attestazione inevitabile in quanto essa si avvale del *medium* scritto, è la restante fenomenologia grafo-fonetica, per la quale il testo tarriano fa rilevare una discreta allotropia.

L'uso del grafema <j> a inizio di parola (*jeri* 14, 179, *jer sera* 178), sempre meno frequente nella prosa coeva e progressivamente tralasciato dalla grammaticografia⁶⁴, non è sistematico, anche per gli stessi vocaboli (*ieri* 39, *ier sera* 41). Talvolta *j* può riaffiorare in posizione interna di parola (*barvajolo* 176; ma altrove *gioia* 184).

I plurali dei singolari in *-io*, invece, privilegiano l'uscita in *-ii* (*studii* 15, *sgorbii* 17, *savii* 29, *varii* 78), applicata da Manzoni⁶⁵ ma concorrente a questa altezza cronologica col semplice *-i*, col tipo *-î* e col sempre più raro *-j*⁶⁶.

Infine, è consueta nel secondo Ottocento la resa grafica di alcuni suoni palatali tramite <i>⁶⁷, come in *leggiera* 39.

3. TARRA E LA PEDAGOGIA LINGUISTICA MANZONIANA

Come illustra Polimeni (2011), la consonanza intellettuale tra Tarra e Manzoni è indiscutibile.

L'opzione metodologica di conferire nell'insegnamento scolastico la priorità al parlato⁶⁸, interpretato da Tarra quale grimaldello per l'inclusione sociale dei sordomuti, trova il suo vettore obbligato nella scelta manzoniana di eleggere a lingua nazionale l'uso linguistico vivente e comune in Toscana. Ma le rispettive visioni educative convergono anche su altre questioni, come il ritenere «esagerata e dannosa» l'importanza conferita alla lingua scritta nell'educazione linguistica. Parimenti condivisa è l'irrinunciabilità dell'educazione alla proprietà linguistica, a fronte delle limitazioni cognitive, e perciò esistenziali, che un patrimonio lessicale vago nella denotazione potrebbe procurare; Tarra ne aveva riscontrato gli effetti osservando le conseguenze dell'uso esclusivo del linguaggio mimico-gestuale per l'istruzione dei sordomuti⁶⁹.

⁶⁴ Sull'impiego del grafema <j> e di quelli concorrenti nel Rigutini e in altri grammaticografi e lessicografi nell'Ottocento, si rinvia a Prada, 2012-13: 274-275, Prada, 2017 e Prada, 2018a.

⁶⁵ Vitale, 1986 e 2000: 129, n. 10.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Migliorini, 1960: X e XII.

⁶⁸ Nelle pagine introduttive ai *Dialoghi* scriverà «non basta lo scriverla in una lettura, in una composizione riflessa e più o meno artificiale [...] né sarai davvero Italiano se non saprai ben parlare la lingua d'Italia» (Tarra, 1876: 4).

⁶⁹ Sulla superiorità della parola a scapito del linguaggio segnico Tarra spende ampie considerazioni, ritenendo il secondo meno adeguato per esprimere i concetti astratti e più ingannevole nello sviluppare un giusto discernimento tra fantastico e reale; in questo senso la parola indurrebbe il sordomuto «a ragionare colla calma e coll'ordine convenienti» (Tarra, 1914: 22), mentre «da sintassi della lingua mimica non risponde ai procedimenti logici del pensiero, come vi corrisponde la parola articolata» (Tarra, 1914: 17). In diversi luoghi Tarra sostiene che la parola, «di origine divina», sia «pienamente conforme alla natura dell'uomo razionale» (cfr. anche Tarra, 1886: 66, nt. 1: «Faccia rilevare il maestro come tutto quanto noi sappiamo supremo nel mondo ci è dato dagli altri per mezzo dell'udito; come senza un tal senso e quindi senza parola, l'uomo resti nella somma sventura ch'è la cecità morale, l'ignoranza di tutto»; oppure si veda la lettura *L'uomo è la più nobile creatura*: Tarra, 1914: 179). Sebbene da queste asserzioni filtri il credo antropocentrico cristiano (cfr. Tarra, 1883: 181; Tarra, 1875: 747), la linguistica moderna (ad esempio con Vygotskij, Lurija e Oléron) ha confermato che la lingua ha un ruolo centrale nell'acquisizione dell'intelligenza simbolico-concettuale e nel controllo dei dati percettivi, fatto intuitivamente registrato da Tarra, almeno nella considerazione che «la parola sarebbe anche il mezzo più naturale per la conservazione dell'istruzione ricevuta» (Tarra, 1914: 8).

In sintesi, il principio che guida le riflessioni dei due lombardi è garantire una scuola davvero inclusiva e democratica. Da questa prospettiva devono leggersi le considerazioni di Tarra sul dialetto, sulla sua ammissibilità nell'educazione linguistica scolastica e sulla discreta tolleranza verso gli incipienti italiani regionali⁷⁰. Nella prolusione *sulla semplicità del mezzo per istruire i sordo-muti*, Tarra sostiene che «il dialetto paesano [...] per tre quarti è ancora la lingua nazionale smozzicata, più alterata nel gergo che nella radice, più variante all'orecchio di chi l'ascolti che all'occhio di chi lo legga dalle labbra»⁷¹. Malgrado Tarra ritenga il dialetto «una diminuzione» della lingua, come molti è persuaso di una sostanziale unità di fondo tra italiano e dialetti, che non richiederebbe un impegno cognitivo diverso nell'apprendimento dell'uno o degli altri.

Tuttavia, se si abbraccia l'ottica sociolinguistica manzoniana, la lingua è soprattutto strumento di partecipazione alla vita sociale; dunque la scelta di estromettere dalla scuola il dialetto come lingua per le interazioni sociali, pur essendo quello spendibile nel proprio perimetro municipale, non dipende da fattori intra-linguistici, quanto invece da una volontà di parificare i diritti comunicativi tra sordomuti e udenti in vista della partecipazione alla più ampia comunità nazionale. Per dirla con le parole del sacerdote, «quando si tratta d'istruzione e di educazione primaria, non c'è aristocrazia di forma, né divisione di classi. La lingua nazionale italiana, come l'istruzione, è un diritto di tutti i figli del bel paese a qualunque condizione appartengano»⁷². Quindi, continuando,

Se invece il sordo, anche povero, parlerà coi vocaboli della lingua nazionale, sarà compreso da tutti, sia perché una gran parte dei dialetti non sono che una corruzione di quella [...], sia perché ormai la crescente istruzione comunale ne va sempre meglio propagando l'intelligenza e l'uso anche nel popolo artiero e campagnuolo [...]. Quando poi la lingua madre sia abbastanza conosciuta, tornerà conveniente, opportuno e facile, aggiungergli la notizia pratica e anche l'uso delle più usate e comuni forme del linguaggio volgare della provincia (*Della parola*, in Tarra, 1934: 193).

Di queste considerazioni datate 1872, oltre all'ottimismo sulla reale diffusione dell'italiano, già assunto a lingua madre, colpisce il ruolo comunque ritagliato per il dialetto nelle aule scolastiche, che discosta il Nostro dal generale ostracismo del tempo per le parlate vernacolari⁷³. Per questo motivo Tarra è più prossimo ai comparatisti⁷⁴, tanto da proporre di accodare al percorso scolastico consueto un periodo «per l'apprendimento [...] dell'uso della lingua abusiva, che negli Istituti non toscani diventa, ne convengo, una necessaria appendice alla cognizione della lingua nazionale» (Tarra, 1934: 194).

⁷⁰ Tarra ne disquisisce nella prolusione al saggio finale della scuola del 1875, ossia *Della semplicità del mezzo per istruire i sordo-muti*, nonché in *Della Parola (Scritti pedagogici)*.

⁷¹ «Risultamenti e speranze», nella *Crestomazia* (Tarra, 1914: 31).

⁷² Tarra, 1875: 754.

⁷³ Tarra non vi si oppone per la constatazione che «siamo più deboli nel linguaggio nazionale» proprio «là dove il dialetto ci ha prevenuti» (Tarra, 1934: 93), ossia nella narrazione della quotidianità, focale nel suo metodo, come vedremo. Sulle considerazioni di alcuni oralisti sull'opportunità di insegnare ai sordomuti l'italiano o il dialetto si veda il capitolo 3 nel contributo di Cecilia Demuru in questi Atti.

⁷⁴ Sull'approccio glottodidattico comparatista, promulgato già nel Settecento da Padre Cesari e da Padre Soave, nonché sostenuto nell'Ottocento dai loro eredi e da Graziadio Isaia Ascoli, si vedano le considerazioni in Catricalà, 1995. Nel primo Novecento il comparativismo nella didattica dell'italiano conobbe un rinnovato impulso con Ernesto Monaci e Giuseppe Lombardo Radice; sul tema si rinvia a De Martini, 2010 e riferimenti, a Dota, 2015 e 2018 e riferimenti.

Per scongiurare l'incancrenirsi dell'emarginazione sociale, il sostrato dialettale non dovrebbe intaccare l'italiano, che Tarra vorrebbe omogeneo dal punto di vista diatopico; sollecita perciò i suoi allievi a non «badare ai pregiudizj portati in noi dal nostro uso regionale; la lingua italiana deve prendersi com'è e scriversi e parlarsi con unità di forme in tutto il paese» (Tarra, 1886: 3, nt. 1). Perciò non esita a stigmatizzare le peculiarità regionali persino con accuse impressionistiche («suona male, è uggioso»: *ibid.*), salvo ammettere, in qualità di compilatore di manuali scolastici, che una vera risciacquatura è possibile «per quanto lo permettono l'orecchio, lo studio e il buon volere d'un lombardo, che alla fin fine non può mai smentire sè stesso» (Tarra, 1886: X). Quindi i regionalismi lombardi come *offeliere*, che punteggiano i libri di lettura⁷⁵, possono interpretarsi sia come *lapsus calami*, sia come inserti consapevoli perché appartenenti al paesaggio linguistico esperito quotidianamente dagli allievi e dalle persone con cui interagiranno.

4. IL METODO GLOTTODIDATTICO DI TARRA

Come si è detto, il metodo confezionato è identico per udenti e sordomuti, con l'aggiunta, per i secondi, di un corso propedeutico costituito da esercizi per l'apparato fonatorio, che li renda abili alla fonazione⁷⁶. Tarra vi dedica pagine accurate, precisando l'ordine di insegnamento delle consonanti, e prima delle cinque (non sette) vocali:

Per riguardo all'ordine, si procede razionalmente, dietro lo studio della genesi dei suoni e delle loro modificazioni, dall'esterno all'interno, dai più semplici ai più complessi, dai più ai meno sentiti. Tra le vocali quindi, ritenendo l'*a* come la modificazione più semplice della voce e base d'ogni fonazione, si passa poi ai suoi restringimenti che lo modificano nel senso verticale dell'*o* e dell'*u*, e in seguito a quelli che lo modificano nel senso orizzontale delle *e* e dell'*i*. Le seconde modificazioni dell'*ò* e dell'*è* si riservano in seguito, a quando l'esercizio e l'osservazione arrivino a poter percepire le gradazioni di secondo ordine, le distinzioni più fine delle specie nel genere. [...] Appena che la vocale è formata, per darle misura, vita e consistenza, si passa ad accoppiarla tosto a qualche consonante. La consonante è sempre, innanzi tutto, fatta rilevare e riprodurre mediante l'attenzione alla sua particolare posizione e al suo movimento, non che ai fenomeni che l'accompagnano che sieno percettibili al tatto; quindi la si fa unire alle vocali note per formarne le sillabe. L'insegnamento delle consonanti procede dalle più visibili, semplici e mute, per passar poi alle complesse, più interne e rumorose. Esso si semplifica assai, aggruppando fra loro quelle che hanno affinità per l'interna posizione, il movimento e gli annessi fenomeni. Con tal criterio per es.: il *p* apre la via la *t* e questo al *c* (combinato coll'*a* e coll'*o* ossia palatino) [...] A questo primo gruppo, per la medesima ragione e col medesimo processo, tien dietro il secondo, che comprende la *f*, la *s* la *z* sibilante (composta di *t* e di *s* come in *pozžo*, *mazzà*, *tàzzà*)⁷⁷.

Segue uno specchietto di sintesi (riprodotto di seguito), progettato in modo che

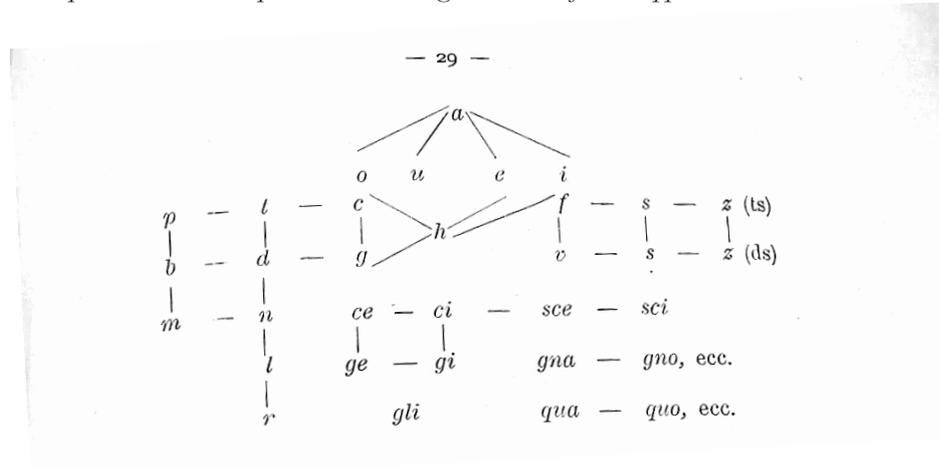
⁷⁵ Sulle *Lecture graduate* si vedano i contributi di Matteo Grassano e di Massimo Prada in questi Atti. Il par. 4.4. di Prada riporta altri campionamenti di regionalismi settentrionali.

⁷⁶ Fusina, 2008: 288. In casi di difficoltà, le prime vocalizzazioni sono indotte provocando il riso, l'esclamazione di sorpresa o il pianto (Tarra, 1914: 20-21).

⁷⁷ *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo*, in Tarra, 1914: 27-28.

le consonanti, così ordinate orizzontalmente, presentano le loro affinità per la pronuncia e le più spiccate differenze per la lettura labiale, mentre verticalmente presentano le affinità più difficili a rilevarsi per la lettura labiale, ragione che rende logico il loro disparato e comparativo insegnamento (ivi: 29).

Figura 1. *Specchietto di sintesi per l'ordine di insegnamento dei fonemi approntato da Tarra*



Riguardo, invece, alla vera e propria istruzione linguistica comune, l'unità fondamentale della comunicazione è identificata nella proposizione, perché essa è l'unità minima in cui un concetto (che per Tarra presuppone l'azione) raggiunge un'espressione linguistica compiuta. L'approccio di Tarra, però, non è olistico, ma analitico-sequenziale, cioè basato sulla gradualità dell'acquisizione delle tessere linguistiche per arrivare al dialogo, ovvero una combinazione di proposizioni.

Per costruire le proposizioni è perciò propedeutico consolidare la nomenclatura⁷⁸, che sarà organizzata per temi, a partire da quelli più familiari e prossimi allo studente sino a quelli più distanti dalla sua quotidianità. Per conseguire una programmazione che segua davvero la logica percettiva o intuitiva⁷⁹, per cui «la cosa cerca il suo nome, non

⁷⁸ La priorità nomenclatoria nella didattica dell'italiano è sancita tanto dalle misure proposte nell'*Appendice alla Relazione manzoniana*, quanto nelle raccomandazioni approntate dal ministero per il concorso dei vocabolari dialettali (BU, 1890: 663-664), nonché nei programmi per le prime classi delle scuole elementari (cfr. Civra, 2002; Raicich, 1985: 357-380).

⁷⁹ Sull'ambiguità dell'attributo *intuitivo* si leggano le considerazioni del Fornari negli *Atti del congresso internazionale [...] per il miglioramento delle sorti dei sordomuti* (Atti, 1881: 159): «noi Italiani abbiamo abbozzato puerilmente, la parola intuitivo ed intuizione. I Tedeschi pei primi, io penso, usarono la parola *Anschauung*, ma *schauen*, guardare, è un atto materiale. L'*Anschauung* fu dai Francesi tradotto per *intuition*; e noi dai Francesi, senza badarci un momento, come usiamo, con troppa intima fraternità abbozzammo a chius'occhi l'idea (e sta bene) e la parola *intuizione* (e sta male). Io non so davvero se i Francesi abbiano il verbo *intuire* per l'atto materiale di semplicemente vedere, guardare; ma per noi Italiani questo verbo una voce filosofica e fino a ieri sera rimase nel lessico dei filosofi, che, non dico per dire, le fecero sempre onore. Quindi se dicessi che una madre insegna per *intuizione*, il filosofo mi potrebbe domandare come mai ci avvenga. La stessa osservazione mi faccio lecito di fare sulla parola *percezione* col suo derivato *percettivo*. Nell'insegnamento materno, nelle scuole popolari è parola nuova, che può esser soggetta a critiche, ad interpretazioni. Perciò chiedo si lasci ove sta, che ci sta bene, finché la filosofia positivista non ne la cacci. Ripeto: io sto per un verdetto composto di parole chiare e trasparenti; e basterebbe il dire che l'insegnamento della lingua deve essere anzitutto oggettivo, pratico e logico». E cfr. Tarra nella *Compendiosa esposizione del metodo*: «Questo metodo (che comunemente vien detto intuitivo, ma che più

viceversa», l'insegnante «deve farsi bambino» e fingersi col suo allievo al centro di immaginarie sfere tematiche, o diremmo oggi domini comunicativi, tra loro concentriche⁸⁰. Dunque «con tal criterio, considerando il nostro allievo centro delle sue impressioni, il punto di partenza dell'istruzione è quello in cui si trova: le cose ch'egli usa, tratta ed ama, e le azioni ch'egli giornalmente fa e vede fare sono l'oggetto naturale del primo insegnamento linguistico», mentre la materia successiva dovrà essere «Ogni luogo in cui vive ed agisce debb'esser campo d'osservazione e d'insegnamento: ciò che vi fa, ciò che vi dice, ciò che vi pensa» (Tarra, 1879: 1002). Si può ritenere questo impianto teorico una prefigurazione del novecentesco metodo ecologico proposto dal sociologo Urie Broferbrenner, nell'ambito degli approcci glottodidattici umanistico-affettivi⁸¹.

Considerando invece la ripartizione e la progressione del materiale linguistico, Tarra conferisce il podio dell'istruzione linguistica al nome e al verbo, esercitati sin da subito, il primo in relazione alle sue collocazioni aggettivali più tipiche (ad es. Tarra menziona *cavallo bianco / nero / bajo*), variate con inserimento della copula (*il cavallo è bianco*), e il secondo in base a quello che oggi chiameremmo valenza⁸², quindi evitando l'isolata declinazione verbale in favore della produzione di frasi che, sebbene minime, esauriscono il significato del verbo e l'idea da questo evocata nella sua interezza.

La declinazione isolata del paradigma verbale è perciò ritenuta «un errore logico, approvato da tutte le grammatiche classiche», dal cui rigido dogmatismo Tarra dichiara di astenersi. Al pari della legislazione scolastica del tempo, infatti, Tarra biasima il metodo grammaticale in quanto «l'ordine delle esigenze mentali del fanciullo, [...] non corrisponde [...] a quello tracciato dalle grammatiche»⁸³, poiché esse presenterebbero in

propriamente deve dirsi percettivo, perché si basa sulla percezione diretta dei corpi e delle loro attinenze» (Tarra, 1914: 10).

⁸⁰ Le sfere sono denominate anche ordini di intellezioni, seguendo le orme di Rosmini, cardine teorico del Nostro.

⁸¹ Luise, 2003: 18 e ss.

⁸² Sul concetto di valenza nella glottodidattica dell'italiano, anche L2, vd. almeno Sabatini, 2008; Sabatini, Camodeca, De Santis (2011) e Lugarini, Dota (2018).

⁸³ Tarra, 1879: 1001. La riserva sulla grammatica è condivisa anche dal coevo rettore dell'Istituto statale per sordomuti di Milano, Pasquale Fornari (sul quale si veda l'articolo di Elisa Marazzi in questi Atti). Nella sua relazione del congresso Fornari menziona alcuni principi sull'insegnamento grammaticale del tutto allineati con le indicazioni più generali del ministero dell'istruzione: «nel mio opuscolo *Il sordomuto che parla* già aveva definito la grammatica uno studio riflesso sulla lingua, che supponeva questa; ed essere però un controsenso l'insegnarla prima che la lingua fosse più o meno appresa. Il mio modo di vedere fu confermato dalla visita negli istituti tedeschi, dove la grammatica formale, propriamente detta, è riservata all'ultima classe. Ben è vero che la sostanza grammaticale è abilmente compenetrata nei libri di lettura, come è naturalmente nella parlata di ogni popolo. Un buon libro di lettura deve contenere, senza che appaja, tutte le forme grammaticali, sì che queste diventando immediatamente forma viva di pensiero, si apprendano, come nella convivenza sociale, con la lingua» (BU, 1884: 349). Nel libro di lettura, infatti, «l'insegnamento è predisposto per la materia e per la forma, procedendo dal facile al difficile, dal semplice al composto» (*ibid.*). Si comprende perciò la cura dello stesso Tarra per le proprie letture graduate, non per nulla annoverate nei Bollettini ministeriali tra i testi consigliati come letture domestiche o di premio (si vedano gli elenchi nei bollettini del 1895, 1896 e ss., riprodotti in Barausse, 2008), per poi divenire veri e propri libri di lettura adottabili, stando agli elenchi del 2 agosto 1906. Inoltre, il gradimento delle letture graduate da parte della più ampia comunità scolastica è testimoniato dalla pubblicazione di un sillabario e di un compimento preparatori e ideati *ad hoc* per le stesse; li segnala l'elenco del bollettino ufficiale del ministero del 25 ottobre 1895 e l'aggiunta dell'ottobre del medesimo anno. I due testi, purtroppo irreperibili per chi scrive, sono: Stocchi prof. L., *Sillabario di preparazione alle letture graduate di Giulio Tarra*. Testo per la prima classe (1° semestre. Prima edizione illustrata, Milano, G. B. Messaggi, 1895-96 e Stocchi L., *Compimento al sillabario, in preparazione alle letture graduate di Giulio Tarra*. Testo per la prima classe (2° semestre), Milano, G. B. Messaggi, 1895-96.

modo disgiunto ciò che nell'idea è concomitante, senza peraltro esplicitare una gerarchia nella tassonomia individuata⁸⁴. Acutamente Tarra riconosce che «si segue la traccia segnata dalle grammatiche per insicurezza e non regolamentazione dell'insegnamento pratico della lingua». Su queste basi, quindi, l'insegnamento non diviene una prassi consolidata, scandita e dunque pronta per l'uso⁸⁵. Per parte sua Tarra provvede i docenti di alternative per insegnare le parti del discorso: lo fa non solo teorizzando la prassi induttiva, per cui l'allievo deve inferire «il piccolo codice grammaticale»⁸⁶ dal testo esperito o prodotto, cioè dalla pratica della lingua, bensì anche variando l'uso consueto dell'insegnamento delle parti del discorso. Ad esempio, all'inizio dell'istruzione linguistica l'articolo determinativo, che in molte grammatiche coeve⁸⁷ segue immediatamente il nome anticipando aggettivi e verbo,

non è mai insegnato né applicato che unito a quei pochi nomi con cui deve essere sempre congiunto per l'assoluta individualità di loro natura, come il sole, la luna etc... [...] Quindi degli oggetti presentati o indicati s'ammaestra il ragazzo a dire il numero e nulla di più: uno, due, tre se sono determinati: uno, dei, alcuni, pochi, molti, se sono indeterminati o complessivi»⁸⁸ (Tarra, 1934: 37).

Ne consegue una revisione dell'ordine di insegnamento delle parti del discorso in ottica funzionale, non metalinguistica, quasi generativa nell'intuire la matrice comune tra l'articolo e gli altri determinanti. Del resto Tarra contesta apertamente talune definizioni perpetuate dalle grammatiche eppure errate, che in quanto tali guastano la pratica didattica. A titolo esemplificativo, rileva che le grammatiche «accennano l'interiezione come una parte del discorso, mentre non è che un abbreviamento, una sintesi d'un intero giudizio, d'un completo concetto» (Tarra, 1877: 407); Tarra dunque ne sottolinea il valore olofrastico.

Se questi espedienti e revisioni appaiono singolarità eccentriche nel panorama educativo del tempo, invero sono ispirati dagli stessi principi che informarono le linee guida della prima legislazione scolastica per la lingua italiana, nonché la pratica e le proposte teoriche ed editoriali di altri insegnanti milanesi quali, prima di Tarra, Francesco Soave⁸⁹ e Francesco Cherubini⁹⁰, o a Tarra contemporanei come il piemontese Gianfrancesco Capurro o il siciliano Antonino Traina⁹¹. Come questi Tarra ricava i cardini del proprio impianto teorico, reinterpretandoli, dall'opera *L'insegnement regulier de la langue maternelle* dell'abate Girard, reso noto nell'Italia settentrionale da padre Soave (Morgana, 2003)⁹². A Girard si deve il principio di gradualità, l'idea di procedere

⁸⁴ *Discorso*, in Tarra, 1914: 10.

⁸⁵ Negli stessi anni la tensione al livellamento inerziale sulle consuetudini preconfezionate a scapito dei nuovi metodi è simmetricamente biasimata dalla relazione ministeriale circa lo stato della scuola italiana per l'a.s. 1895-1896 (BU, 1897: 27).

⁸⁶ Ivi: 406.

⁸⁷ Ad es. Bassano, 1874; Bindi, 1867; Borgogno, 1870; Camboni, 1873; Mottura, 1871; Mottura, Parato, 1872 ecc.

⁸⁸ Si intravede l'intuizione della parificabilità dei determinativi, tra articoli e quantificatori. Su questo aspetto innovativo delle descrizioni grammaticali, radicato nella grammaticografia razionalista, si veda il contributo di Prada (2018b) incentrato sul Fabriani.

⁸⁹ Cfr. Morgana, 2003.

⁹⁰ Cfr. Dota, 2018.

⁹¹ Per entrambi Dota, ics e Dota, 2015.

⁹² Nel Meridione, invece, l'opera di Soave è divulgata da padre De Cosmi (cfr. De Blasi, 1997: 31, n. 11), insieme a Vitale Rosi, autore di un manuale di scuola preparatoria della prima metà dell'Ottocento,

dal noto (ciò che è familiare e amato) all'ignoto, ossia per Tarra i referenti assenti nel contesto enunciativo, non visibili o astratti. Girardiana è anche l'impostazione dell'istruzione linguistica induttiva e pratica, cioè sviluppata da subito con gli esercizi a scapito dell'istruzione grammaticale esplicita. In sintesi, è un metodo baconiano⁹³ e materno, che emula cioè la madre nella sua disposizione naturale all'insegnamento linguistico. Per questi motivi esso è ritenuto logico e razionale, facile e accessibile a chiunque, per tornare alle qualità menzionate nella citazione iniziale⁹⁴. L'invito rivolto ai maestri a «sostituire la madre presso i nostri alunni»⁹⁵ sottende però altre urgenze, avvertite soprattutto negli istituti per la didattica speciale: riconquistare il sordomuto alla dinamica prototipale dell'insegnamento percettivo linguistico, sottrattogli per patologia, è il primo passo di un percorso reinclusivo nella vita di relazione, e più ampiamente sociale⁹⁶, che impedisce il deplorabile, eppur consueto, disconoscimento della persona sorda come soggetto⁹⁷.

Dunque Tarra non è mero ricettacolo ed esecutore di proposte pedagogiche consolidate, ma pedagogista ed educatore raffinato, che dialoga anche in modo critico coi propri maestri: senza indugio si oppone al metodo del canto⁹⁸ per i sordomuti, prediletto proprio dal suo mentore padre Pendola⁹⁹, e non risparmia il sarcasmo contro chi rese «la scuola primaria una specie di ricreatorio, disponendo la traccia del primo insegnamento sopra una serie di balocchi [...] in modo che gli scolaretti imparassero giocherellando»¹⁰⁰, ossia il pedagogista Fröbel¹⁰¹, dal quale Tarra pure ereditò la centralità dell'esperienza oggettuale ai fini dell'educazione.

impostato secondo i principi girardiani, e a Giuseppe Zulli che ne recepisce gli insegnamenti riorganizzandoli in un fortunato manuale di nomenclatura per la scuola post-unitaria. Su questi lavori meno noti del metodo girardiano oltre la frontiera post-unitaria si tornerà in altra sede.

⁹³ Lo stesso principio guida del metodo baconiano (ossia che ogni conoscenza deve risultare da un approccio sperimentale e induttivo) è infatti già divulgato nel *Memoriale* del seicentesco Wolfgang Radtke (1571-1635), oppositore dell'apprendimento mnemonico, ritenuto innaturale e costrittivo. Il pensiero di Radtke contribuì a costituire la base del pensiero del primo pedagogista moderno Comenio (Cambi, 2003: 132). Sostanzialmente Girard avrebbe riattualizzato una traccia latente e carsica nella cultura pedagogica europea.

⁹⁴ In proposito, cfr. l'intuizione di Niccolò Tommaseo (1851: 248) nel suo *Dell'educazione*. «La grammatica, che, dopo lunghe esperienze, si facesse pe' mutoli, essendo di tutte la più semplice, verrebbe ad essere proficua a' parlanti altresì».

⁹⁵ Tarra, 1879: 1143.

⁹⁶ Tarra sottolinea che i sordomuti fatti per arte parlanti «sono più facilmente ammessi nelle officine, il loro lavoro è più considerato e meglio retribuito», e non sarebbero più tacciati di asocialità (cfr. Gecchele, 2008: 358).

⁹⁷ Che è poi quanto accade in generale ai membri delle classi sociali umili nella prospettiva dei signori, come ben illustrano *I promessi sposi*. Tarra lo sottolinea nell'intervento intitolato *Il sordomuto davanti alla legge*, ben consapevole che per una vera rivoluzione nella vita quotidiana, anche nella pratica didattica, sarebbe stato necessario ridiscutere previamente la figura del sordomuto in quanto soggetto giuridico. Questa polemica evidenzia l'avanguardia dell'esperimento tarriano nell'intero panorama europeo, non persuaso dell'esclusività del metodo orale (cfr. *Il congresso nazionale dei maestri francesi dei sordo-muti a Lione*). Più pronta, invece, è la ricezione della proposta tarriana da parte del Ministero dell'Istruzione pubblica, che «volendo dare maggiore incremento e più sicura efficacia alla educazione dei sordomuti per mezzo della parola articolata e scritta» (BU, novembre 1878: 771), dispone nel 1878 con De Sanctis l'istituzione di un diploma speciale per l'insegnamento orale dei sordomuti.

⁹⁸ Tarra, 1875: 752.

⁹⁹ Gecchele, 2008: 356 e ss., in particolare le pp. 370-375. Di Pendola e del suo metodo dà notizia Tarra stesso: *Il padre Tomaso Pendola apostolo dei sordomuti*, su cui Sani, 2006: 24 e ss.

¹⁰⁰ Tarra, 1879: 1000.

¹⁰¹ Su Fröbel vd. Cambi, 2003: 204-205. Si ricorda che la ricezione ufficiale del metodo oggettuale di Fröbel da parte dei nostrani programmi elementari si ha solo nel primo Novecento, con le *Lezioni di cose*

Lungi dal sollevare polemiche sterili¹⁰², la vivacità dei contrappunti alle proposte alternative, e nella didattica speciale e in quella generale¹⁰³, insieme alla divulgazione argomentata delle proprie idee¹⁰⁴, rendono padre Tarra un'avanguardia della pedagogia linguistica italiana post-unitaria e un suo alfiere nel più ampio contesto europeo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2016), *Verga*, Salerno Editrice, Roma.
- Antonelli G., Chiummo C., Palermo M. (2004), *La cultura epistolare nell'Ottocento: sondaggi sulle lettere del CEOD*, Bulzoni, Roma.
- Bassano G. (1874), *Grammatica della lingua italiana, corredata di molti esercizi pratici proposta agli alunni delle classi superiori elementari da Bassano Griffini*, Società tip. editrice Vitali, Lodi.
- Bindi D. (1867), *Principii di grammatica italiana per la 2.a classe elementare secondo il programma governativo 10 ottobre 1867*, Tip. delle Murate, Firenze.
- Borgogno G. (1870), *Nozioni di grammatica italiana proposte alle classi elementari superiori*, 6^a ed. riveduta, Paravia, Torino.
- BU, settembre 1878 = “Diploma speciale per l'insegnamento orale dei sordo-muti”, in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione*, Novembre 1878, vol. IV, pp. 771-772.
- BU, febbraio 1884 = “Memoria sul Congresso Internazionale per il miglioramento delle sorti dei sordi-muti tenuto in Bruxelles nell'agosto 1883 e intorno ai vari Istituti stranieri pei sordi-muti”, in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione*, febbraio 1884, vol. X, pp. 109-117.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Camboni A. (1873), *Prime nozioni di grammatica italiana: esposte ai fanciulli della seconda elementare e corredate di opportuni esercizi*, Tipografia Azuni, Sassari.
- Castellani A. (1985), “Duecento”, in *Studi linguistici e filologici per Carlo Alberto Mastrelli*, Pisa, Pacini.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammatica e testualizzazione: il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, M. Valerio, Torino.
- Coletti V. (1993), *Storia dell'italiano letterario: dalle origini al Novecento*, Einaudi, Torino.
- Corno D. (2010), “Epanalessi”, in *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, Istituto dell'enciclopedia italiana, Roma, pp. 434-435.
- Corticelli S. (1856), *Regole ed osservazioni della lingua toscana ridotta a metodo*, Paravia, Torino [1a ed. Nella Stamperia di Lelio della Volpe, Bologna, 1745].
- Dardano M. (2008), *Leggere i romanzi: lingua e strutture testuali da Verga a Veronesi*, Carocci,

(1905). Molto più precoce l'approdo negli asili infantili, come attestano i documenti pubblicati sui bollettini tardo ottocenteschi, relativi ai corsi frobeliani per le maestre dei giardini d'infanzia.

¹⁰² Si ricordino anche quelle contro il Metodo misto, ossia orale, mimico gestuale, coadiuvato dall'alfabeto manuale (su cui cfr. Radutzky, 2004 in Volterra, 2004), contenute ne *Il congresso nazionale dei maestri francesi dei sordo-muti a Lione*; cfr. anche Sani, 2006.

¹⁰³ Tarra offre anche spunti generalmente validi per la didattica della scrittura e della lettura, per la quale è caldeggiata la prelettura quale notevole aiuto nell'educazione speciale.

¹⁰⁴ Si veda in aggiunta la sua illustrazione dei tre metodi ritenuti più in voga al tempo, nell'intervento *Dell'insegnamento dell'obietto ai Sordo-Muti fatti per arte parlanti* (Tarra, 1879: 999-1000).

Roma.

- DBE = *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Bibliografica, Milano, 2013.
- De Amicis E. (1876), *Pagine Sparse. Seconda edizione*, Treves, Milano.
- Debè A. (2014), *“Fatti per arte parlanti”: Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EDUCatt, Milano.
- De Blasi N. (1993), “L'italiano nella scuola”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino, 1993-1994, I. *I luoghi della codificazione*, pp. 383-424.
- De Blasi N. (1997), “L'interesse per la buona pronuncia e per la lingua parlata in alcuni testi didattici ottocenteschi”, in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente. Atti dell'Incontro di studio di Milano* (16 maggio 1996), Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano, pp. 29-56.
- De Blasi N. (2004), “L'italiano parlato e la scuola tra Ottocento e Novecento”, in 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, Holstraat, pp. 25-53.
- De Blasi N. (2008), “Il modello fiorentino”, in Id., *Piccola storia della lingua italiana*, Liguori, Napoli, pp. 87-97.
- De Blasi N. (2011), “Scuola e lingua”, in *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, II, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1295-1298.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- DELI = *Il nuovo etimologico. DELI. Dizionario etimologico della lingua italiana*, a cura di Cortelazzo M., Cortelazzo M.A., volume unico, con cd-rom, Zanichelli, Bologna, 2^a ed., 1999.
- DiaCoris = *Corpus diacronico dell'italiano scritto (1861-2001)*, consultabile in rete all'indirizzo corpora.dslo.unibo.it/DiaCORIS/.
- Dota M. (2015), “«In aiuto all'unità della lingua e contro gli errori provenienti dal dialetto». Il sillabario e il vocabolario di Antonino Traina”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 2, pp. 169-196:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6813/6743>.
- Dota M. (2017), *La vita militare di Edmondo De Amicis. Storia linguistico-editoriale di un best seller postunitario*, FrancoAngeli, Milano.
- Dota M. (ics), “«Pigliar d'assalto la lingua italiana». Il metodo Capurro per le scuole reggimentali”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*. Frankfurt a.M., Peter Lang.
- F = Fanfani P., *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1863.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno*, 2^a ed., Sansoni, Firenze.
- Franceschi E. (1874), *Dialoghi di lingua parlata*, 3^a ed. riveduta dall'autore e compiuta con nuovi dialoghi, Tip. e lib. San Giuseppe, Torino.
- Fresu R. (2012), “La lingua dell'editoria educativa femminile italiana nell'Ottocento: linee di ricerca”, in Putzu I., Mazzon G. (a cura di), *Lingue, letterature, nazioni. Centri e periferie tra Europa e Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 534-576.
- Fresu R. (2014), “Sintassi dialogica e strategie del parlato nel teatro educativo femminile di fine Ottocento”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XII Congresso SILFI - Società internazionale di linguistica e filologia italiana, Helsinki 18-20 giugno 2012, Cesati, Firenze, 347-356.

- Fusina F. (2008), “Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)”, in Sani R. (2008), (a cura di), pp. 251-292.
- GB = Giorgini G., Broglio E., *Novo dizionario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, 4 voll., Cellini, Firenze, 1870-1897.
- GDLI = *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, fondato da Salvatore Battaglia, diretto da Giorgio Barberi Squarotti, 21 voll., UTET, Torino, 1961-2002; Supplemento, diretto da Edoardo Sanguineti, ibid., 2004; 2009; Indice degli autori citati, a cura di Giovanni Ronco, ibid., 2004.
- Gecchele M. (2008), “L’Istituto ‘privato’ e ‘vescovile’ per i sordomuti di Trento”, in Sani R. (2008), (a cura di), pp. 293-344.
- Ghislandi E. (1868), “Avviso”, in *Il maestro degli adulti*, II, 1, p. 312.
- Goidànich P. G. (1919), *Grammatica italiana ad uso delle scuole*, 2^a ed., Zanichelli, Bologna.
- Grassano M. (2016), “Su alcuni aspetti della prosa giornalistica di Edmondo De Amicis: espressioni idiomatiche e discorso diretto”, in Pierno F., Polimeni G. (a cura di), *L’italiano alla prova. Lingua e cultura linguistica dopo l’Unità*, Cesati, Firenze, pp. 159-182.
- Grassano M. (2018), *La prosa parlata. Percorsi linguistici nell’opera di Edmondo De Amicis*, FrancoAngeli, Milano.
- LIZ = *LIZ 4.0: letteratura italiana Zanichelli* in Cd-Rom, a cura di Stoppelli P. e Picchi E., Bologna-Roma, Zanichelli-L’Espresso, 2001.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell’italiano. Fondamenti e metodi per l’insegnamento dell’italiano L1/L2/LS*, EdiSES, Napoli.
- Luise M. C. (2003), (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- Marazzi E. (2018), “Gli editori postunitari e la didattica dell’italiano tra cartelloni e manuali”, in *Italiano LinguaDue. Atti del Convegno Lessici e grammatiche dell’italiano tra Ottocento e Novecento*, 10 (2018), 1, pp. 122-148:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10940>.
- Marzullo M. (2003), “Duecento, duecento e dugento”, in *Lingua italiana. Consulenza linguistica*, rubrica del sito web dell’Accademia della Crusca:
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/ducento-duecento-dugento>.
- Masini A. (1977), “Svolgimenti diacronici in alcuni usi grammaticali ottocenteschi”, in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*. Atti dell’incontro di studio del 16 maggio 1996, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano, pp. 57-69.
- Mencacci O. (1989), *Le correzioni alle “Osservazioni sulla Morale Cattolica”*, Università italiana per stranieri, Perugia.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Morandi L., Cappuccini G. (1894), *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Paravia, Torino.
- Morgana S. (2003), “Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l’infanzia. Dall’età delle Riforme alla Restaurazione”, in Ead., *Capitoli di storia linguistica*, LED, Milano, pp. 271-302.
- Mottura C. (1871), *Cento regole di grammatica italiana: con brevi nozioni e norme intorno ai principali generi di componimento ad uso delle classi elementari superiori*, presso G. B. Paravia e Comp., Firenze.
- Mottura C., Parato G. (1872), *Cento regole di grammatica italiana: con brevi nozioni e norme intorno ai principali generi di componimento ad uso delle classi elementari superiori*, 9^a ed., presso G. B. Paravia e Comp., Firenze.

- P = Petrocchi P., *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Treves, Milano.
- Papa E. (2012), “Alla ricerca dell’italiano parlato: Enrico Franceschi tra Manzoni e Tommaseo”, in *Coesistenze linguistiche nell’Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Aosta/Bard/Torino 26-28 settembre 2011), Bulzoni, Roma, pp. 709-722.
- Patota G. (1987), *L’Ortis e la prosa del secondo Settecento*, presso l’Accademia della Crusca, Firenze.
- Perini C. (1896), *Vita di Giulio Tarra*, Messaggi, Milano.
- Perini C. (1889a), *L’abate Giulio Tarra ne’ suoi trentaquattro anni d’insegnamento*, Tip. Pont. S. Giuseppe, Milano.
- Perini C. (1889b), *L’abate Giulio Tarra quale istitutore de’ sordo-muti*, Ufficio della Rassegna nazionale: coi tipi di M. Cellini e c., Firenze.
- Perini C. (1914), *Giulio Tarra nella sua vita di studente, di sacerdote e di educatore*, Seconda edizione, Tip. Salesiana, Milano.
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della Lingua italiana per le scuole elementari inferiori*, Treves, Milano.
- Petrocchi P. (1888), *Antologia italiana di prosa e poesia per le scuole elementari superiori, primi corsi militari, commerciali, ecc.*, Giacomo Agnelli, Milano.
- Piotti M. (1991), “La lingua di Gian Domenico Romagnosi: Della costituzione di una monarchia nazionale rappresentativa”, in *Studi e saggi linguistici*, XXXI, pp. 161-212.
- Poggi Salani T. (1990), “Paragrafi di una grammatica dei *Promessi Sposi*”, in *Studi di Grammatica italiana*, XIV, pp. 395-413.
- Poggi Salani T. (1992), “La Toscana”, in Francesco Bruni (a cura di), *L’italiano nelle Regioni*, UTET, Torino, 2 voll.: I: *Lingua nazionale e identità regionali*, pp. 402-461.
- Poggi Salani T. (1994), “La Toscana”, in Bruni F. (a cura di), *L’italiano nelle Regioni*, 2 voll., UTET, Torino, II: *Testi e documenti*, pp. 419-469.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell’Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2012-13), “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. (2017), “La grammaticografia preunitaria per la scuola elementare in un testo dalla tradizione bipartita: *l’Introduzione alla grammatica italiana* di Giovanni Gherardini, in Prada M., Sergio G. (a cura di), *Italiani di Milano. Studi in onore di Silvia Morgana*, Ledizioni, Milano, pp. 381-416.
- Prada M. (2018a), “*Giannettino* tra sillabario e grammatica: un’analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 310-356: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10405>.
- Prada M. (2018b), “Un momento del razionalismo linguistico in Italia: la grammatica per non udenti di Severino Fabriani (1845, 1875)”, in *Italiano LinguaDue*. Atti del Convegno *Lessici e grammatiche dell’italiano tra Ottocento e Novecento*, 10, 1, pp. 261-303: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10949>.
- Quattrin R. (2011), *Gli scritti linguistici manzoniani: analisi fonomorfológica e sintattica*, tesi di dottorato (a.a. 2010/2011), Università degli Studi di Milano.
- Radutzky E. (2004), “Alfabeto manuale”, in Volterra (2004), pp. 231-240.
- Raicich M. (1985), “Lingua materna o lingua nazionale: un problema dell’insegnamento elementare dell’Ottocento”, in Alfieri G. *et alii*, *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*. Atti del congresso internazionale per il IV Centenario dell’Accademia della Crusca, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 357-380.

- RF = Rigutini G., Fanfani P. (1891), *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Barbèra, Firenze.
- Rohlf G. (1966-1969), *Grammatica storica dell'italiano e dei suoi dialetti*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Sabatini F. (1985), "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-184 [ora in Id., *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a c. di V. Coletti et alii, Liguori, Napoli, 3 tt., tomo II, pp. 3-36].
- Sabatini F. (2008), *Lezioni milanesi: seconda lezione, Forma e funzione delle "parti del discorso". La centralità del verbo, con i suoi "argomenti", nella frase Classificazione dei verbi secondo le "valenze"*, Irre Lombardia, Milano.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Sani R. (2008), (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800: istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino.
- Savini A. (2002), *Scrivere lettere come si parla: sondaggio sulla lingua dell'epistolario manzoniano (1803-1873)*, Centro nazionale studi manzoniani, Milano.
- Scavuzzo C. (1988), *Studi sulla lingua dei quotidiani messinesi di fine Ottocento*, Olschki, Firenze.
- Serianni L. (1986), "Le varianti fonomorfologiche dei Promessi sposi 1840 nel quadro dell'italiano ottocentesco", in *Studi linguistici italiani*, 12, pp. 1-63.
- Serianni L. (2001), *Introduzione alla lingua poetica italiana*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2009), *La lingua poetica italiana: grammatica e testi*, Carocci, Roma.
- Svolacchia M., [s.d.], *Principi di fonologia*:
<http://host.uniroma3.it/docenti/svolacchia/fonologia.pdf>.
- Tarra G. (1875), "Della semplicità del mezzo per istruire i Sordo-Muti", in *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, 3, 9 (set. 1875), p. 684.
- Tarra G. (1876), *Dialoghi famigliari e scenici: ad uso dei fanciulli italiani in iscola ed in famiglia*, G. Messaggi, Milano.
- Tarra G. (1877), "Della semplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai Sordo-Muti", in *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, 5, 5 (mag. 1877), p. 418.
- Tarra G. (1879), "Dell'insegnamento dell'obbietto ai Sordo-Muti fatti per arte parlanti", in *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, 7, 11 (nov. 1879), p. 1068.
- Tarra G. (1879), "Il Congresso Nazionale dei maestri francesi dei sordo-muti a Lione", in *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, 7, 12 (dic. 1879), p. 1214.
- Tarra G. (1883), "Il Padre Tommaso Pendola, Apostolo dei Sordo-muti", in *Rivista della beneficenza pubblica e delle Istituzioni di previdenza*, 11, 3 (mar. 1883), p. 186.
- Tarra G. (1884), "Il Sordo-muto davanti alla Legge", in *Rivista della beneficenza pubblica e delle Istituzioni di previdenza*, 12, 8 (ago. 1884), p. 746.
- Tarra G. (1884), "Impressioni e note sul congresso di Bruxelles", in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione*, luglio 1884, vol. X, pp. 354-357.
- Tarra G. (1886), *Parte seconda delle letture graduate al fanciullo italiano, disposte nell'ordine progressivo intellettuale, morale e linguistico e ad avviamento al comporre dal cav.re sac.te Giulio Tarra*, Messaggi, Milano.
- Tarra G. (1888), *Antologia italiana di prosa e poesia per le scuole elementari superiori, primi corsi militari, commerciali, ecc.*, Agnelli, Milano.

- Tarra G. (1914), *A ricordo ed onoranza di Giulio Tarra, e scelta crestomazia delle sue opere*, per cura del prof. G. Soldatini, 10 giugno 1889-10 giugno 1914, G. B. Messaggi, Milano.
- Tarra G. (1934), *Scritti pedagogici*, a cura di G. Fanciulli, La Scuola, Brescia.
- TB = Tommaseo N., Bellini B., *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll., UTET, Torino, 1861-1879.
- Tommaseo N. (1851), “L’istruzione dei mutoli”, in Id., *Sull’educazione. Desiderii*, Le Monnier, Firenze, pp. 246-348.
- Vitale M. (1986), *La lingua di Alessandro Manzoni*, Cisalpino, Milano.
- Vitale M. (1992), *La lingua della prosa di G. Leopardi: le “Operette morali”*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vitale M. (2000), “Le correzioni linguistiche alle tragedie manzoniane”, in *Studi di letteratura italiana in onore di Francesco Mattesini*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 127-140.
- Volterra V. (2004), (a cura di), *La lingua dei segni italiana: la comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, nuova ed., il Mulino, Bologna.

APPENDICE

Memoria sul Congresso Internazionale per il miglioramento delle sorti dei sordimuti tenuto in Bruxelles nell’agosto 1883 e intorno ai vari Istituti stranieri pei sordimuti.

– 33 –

Dell’educazione del sordo-muto.

A S. E. Il Signor Ministro della pubblica istruzione in Italia

La questione sul mezzo più efficace ad aprire i sentieri dell’intelligenza al sordo-muto e ridonarlo alla società, attirò, fino da tempi remoti, la considerazione di uomini eletti nella carità e nella scienza. Mai però vi fu epoca nella quale, l’attività su tale questione raggiungesse quella dei di nostri. Ed io, che dai primi anni della mia gioventù, mi trovo legato con vincoli di speciale affetto, all’opera della rigenerazione di questa classe di sventurati, vorrei poter degnamente rammentare i nomi, le fatiche ed i meriti di tutti i collaboratorii in quest’opera di sacrificio, ma non azzardo ad affidare alla mia penna sì alta e delicata impresa; una tale missione, io la lascio alla storia, e degli sforzi generosi di tanto benemeriti uomini, io mi limito a raccoglierne i pochi cenni, i risultamenti. E fra questi, primo perchè più importante e più combattuto, trovo quello di essersi stabilito finalmente che il mezzo migliore per l’educazione del povero sordo-muto, è la parola orale.

Il sordo-muto può parlare.

- Ma il sordomuto può egli parlare ed intendere la parola orale?
- La storia, la sperienza e la scienza concordemente ci rispondono di sì.
- La possibilità di istruire il sordomuto colla parola orale ci dice la storia, che non è una novità.

Fino dal secolo XV incominciò l'istruzione del sordo-muto colla parola.

Tacendo pure di anteriori tentativi avviluppati nell'oscurità, fino dalla prima metà del secolo XV Pedro de Ponce, monaco benedettino, spagnolo d'origine, praticò seriamente un tale metodo, «Pietro De Ponce, ecco quanto leggesi nelle antichità di Spagna, di A. Morales, al log. 38, insegnò ai sordo-muti a parlare con una rara perfezione.

Egli è inventore di quest'arte ed ha già istruito con tal metodo due fratelli ed una sorella del Contestabile Velasco, ed attualmente istruisce il figlio del Governatore di Oña in Spagna, rogata 24 agosto 1578, contenente la fondazione di una cappellania, istituita dal padre Pietro Ponce, coi danari dategli dalla marchesa di Berlanga, da don Pietro Velasco e da altri principi e signori, per aver loro insegnato a parlare, tuttochè nati sordo-muti, ed averli resi capaci di ogni istruzione conveniente al loro grado.

Anche il libro necrologico di questi monaci e molti scrittori posteriori ci parlano del Ponce quale maestro dei sordo-muti col metodo della parola.

Dopo il Ponce, per qualche tempo restano un pò all'oscuro i passi che nella pratica fece l'arte di quel buon monaco, e sembra che restasse un'arte esclusiva per i sordo-muti doviziosi, in ogni modo, essa non morì, e sebben lentamente, si estese in varie nazioni. Dove gli fu accordata maggior ospitalità, fu in Germania, d'onde da alcuni erroneamente fu detto, *metodo tedesco*.

Coll'andare del tempo l'esperienza è venuta mano mano ad accrescere ed a generalizzare il credito di questo primitivo sistema d'educare il sordo-muto, che doveva finalmente trionfare essendo appoggiato dalla scienza. Questa infatti, considerando, da prima, la parola nella sua forma materiale, ci dice che risulta di moti, i quali non hanno solamente una forma sonora ma ne hanno ancora una visibile e tattile; ora se la prima di queste forme, la sonora, la più completa e la migliore, a dir vero, non può servire al caso nostro, la forma visibile e la forma tattile, sono più che sufficienti, a mettere gli organi vocali in azione ed in stato di riprodurre la parola.

La parola serve al sordo-muto nelle operazioni dell'intelligenza e per la comunicazione colla società.

Ma servirà essa, la parola, alle operazioni dell'intelligenza e alla comunicazione colla società? E perché no? La mutevolezza è conseguenza della sordità e questa è un difetto accidentale, che non altera la sostanza della natura umana. Ora questa acquistando per arte la parola, acquista il mezzo di dare atti proprii di lei.

Al sordo-muto che ha imparato a parlare vorremo noi forse negare la possibilità di ben meritare, se dà savi consigli e suggerimenti morali? E se colla parola, imparata con arte, offende le leggi, non dovrà tenersi meritevole di biasimo e gastigo? E tanto il merito che il biasimo suppongono nell'individuo l'intelligenza, quindi la parola è uno dei canali che mette all'intelligenza anche del sordo-muto ed ha la stessa virtù, che negli altri individui.

Conseguentemente possiamo stabilire che ogni sordo-muto, sia o no tale dalla nascita, se è dotato dell'organo della vista del senso tattile di normale organismo vocale e di intelligenza, può leggere la parola sul labbro altrui, parlare egli stesso, istruirsi con la parola e con questa entrare in comunicazione colla società.

Tutto ciò non bastò tuttavia a porre in accordo le scuole, nella pratica del metodo orale per l'istruzione del sordo-muto, sorse anzi fra queste più fervente la lotta, essendosi non poche schierate partigiane del metodo mimico.

Quantunque non sempre tal nobile gara sia restata nel campo sereno dei principi, non ce ne quereliamo.

Ordinariamente, il vero, specialmente dell'ordine intellettuale, sorge luminoso alle dispute, e col tempo.

E fu così del metodo orale per l'educazione del sordo-muto.

Il Congresso internazionale di Milano stabilisce assolutamente il metodo orale.

Fu infatti riportata al secondo Congresso internazionale tenuto in Milano nel settembre del 1881 ove convennero provetti istitutori.

Ecco che cosa ne scrisse l'illustre filosofo Adolfo Frank nel rapporto che ne fece al ministro dell'interno in Francia.

«Il Congresso Internazionale di Milano si componeva di circa 230 membri; uomini e donne, laici ed ecclesiastici, religiosi e preti secolari. Tutti i paesi civilizzati, senza eccettuarne gli Stati Uniti, ed il Canada vi contavano un rappresentante.» Perché poi qualsiasi determinazione, sia seriamente presa, è necessario che il ragionamento ed i fatti concordino a motivarla.

E queste due sorgenti di autorità le troviamo nel Congresso Internazionale di Milano.

Si leggano con spregiudicato ben volere gli atti ufficiali di quel congresso, e si vedrà che mal non m'appongo dicendo, che nulla mancava a quel Congresso perché le sue risoluzioni fossero autorevoli e come tali adottate da chi ben vuole ai poveri sordo-muti. Ora quivi alla quasi unanimità fu dichiarato che «considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti per restituire il sordo-muto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, il modo orale deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione del sordo-muto (ii). Corredò in seguito tale verdetto stabilendo che l'epoca più conveniente per l'incominciamento di tal metodo è dagli 8 ai 12 anni di età, e che la durata del corso d'istruzione deve essere di 8 anni.

Così la questione che per tanto tempo aveva tenuto divise le scuole, con grave danno dell'istruzione stessa, ebbe una decisione autorevole, e definitiva. E tale fu veramente giudicata giacché in quasi tutte le scuole nazionali ed estere, almeno nelle più accreditate, il metodo orale vi entrò e in molte come signore benefico.

Il Congresso internazionale di Bruxelles sanziona il metodo orale.

Di ciò dirò più innanzi. Qui a completare le notizie di quanto fu fatto fino ai dì nostri pel miglioramento della sorte dell'infelice sordo-muto mi resta d'accennare al terzo Congresso internazionale tenuto a Bruxelles nell'agosto dell'anno 1883. – Le questioni proposte a quel consesso non miravano più, come è naturale, al metodo d'insegnamento, ma bensì al modo di applicare il metodo orale, stabilito sui congressi antecedenti e a migliorare la condizione, dirà materiale, del sordo-muto.

Sebbene tutte le questioni che mirarono ad alleviare la triste condizione del misero, siano sempre importanti, pure se ne sarebbe forse potuto proporre altre di maggiore utilità.

Comunque anche i verdetti di questo Congresso mostrano una volta di più che i maestri dei sordo-muti eliminando le questioni politiche e le gare di partito, cercano null'altro che il meglio, nella causa dei loro pupilli e con tale intendimento emise i seguenti avvisi (iii).

1° Che la questione riguardante l'organizzazione di scuole normali non è di competenza del Congresso internazionale.

2° Che il numero degli allievi da istruirsi da un solo professore col *metodo orale puro* è da 8 a 10.

3° Che nelle classi superiori il numero degli allievi non oltrepassi i 12.

4° Che non sia ammesso l'insegnamento mutuo fra gli allievi.

5° Che sia lasciata ampia libertà ai capi delle istituzioni per quanto riguarda la ripartizione delle lezioni fra i maestri durante il corso di studi avuto riguardo alla natura degli studi; e che in tale ripartizione sia pur tenuto conto delle speciali attitudini dei maestri, della necessaria unità nell'educazione e della necessità di esercitare gli allievi nella lettura sulle labbra di differenti persone.

6° Che nelle grandi istituzioni di numerosi allievi, nella maggior parte poveri, e previsti di risorse per mantenere utili officine, l'istruzione professionale sia data negli istituti stessi durante gli ultimi anni di corso: Che trattandosi di istituti poco numerosi e di scarse risorse o di esternati, l'istruzione professionale sia data agli allievi o quando saranno esciti od anche durante il loro soggiorno nell'istituto, inviandoli in qualche officina della città.

Qui si limitò il Congresso di Bruxelles per quanto riguarda l'educazione intellettuale e professionale del sordo-muto. Sebbene i membri che presero parte a questa riunione fossero in buon numero e tutti rispettabilissimi, la trattazione dei quesiti non si mantenne sempre calma e serena e quindi quelle decisioni non porteranno quei buoni frutti che se ne attendevano. Una rilevante importanza di questo Congresso fu di aver sanzionato il metodo proclamato a Milano.

Dall'accennato fin qui, che è quanto fu stabilito fino ad oggi, mi pare che a chiunque voglia intraprendere e promuovere la rigenerazione di questa classe di sventurati, resta tracciata la via seguente.

Incominciamento dell'istruzione. – Non più tardi dei 12 anni.

Numero di allievi. – Non più di dieci nelle classi inferiori, non più di dodici nelle classi superiori.

Durata del corso di istruzione. – Otto anni.

Metodo d'insegnamento. – Parola e niente altro che parola.

Ora io domando, potrassi ragionalmente porre in non cale i verdetti dei citati congressi, confidando nella propria opinione seguire una via onesta? Ancora un'altra domanda.

Gli istituti che nati e cresciuti sotto l'usbergo della carità, allo scopo di dare al sordo-muto i mezzi più efficaci a partecipare ai benefizi di ogni ordine da cui matrigna natura li ha separati, possono chiudere la porta a ciò che è creduto migliore pel loro scopo? Le risposte al buon senso, il quale, come unificò il sentimento di quasi tutti che presiedono a quest'opera umanitaria, unificherà l'azione di quanti vi collaborarono, e così il sordo-muto ah! pur troppo sempre infelice! sentirà assai meno la sua separazione dalla società, il che ordinariamente lo rattrista, lo fa melanconico sospettoso, misterioso.

Come sarà la parola del sordo-muto fatto per arte parlare.

Ma come sarà la parola del sordo-muto fatto per arte parlare! Al profano non è dato facilmente averne un giusto concetto.

Abituato l'orecchio a sentirla ogni momento sulle labbra dell'udente, delicata armoniosa e dolce fissa a queste qualità la proprietà della parola e senza più oltre riflettere crede di riscontrarla tale anche nella bocca del sordo-muto parlante.

Ma non è, e non può esser così.

L'armonia e la dolcezza fanno parte della forma sonora della parola e si acquistano principalmente coll'udito, il che mancando sul sordo-muto non potrassi in lui ottenere nè vera armonia nè vera dolcezza.

Queste doti però non costituiscono la parola. Essa è tale in questa ch'è serve all'espressione del pensiero, allo svolgimento delle amene facoltà, e ad armonizzare tra loro l'intelligenza nella contemplazione del vero e nel godimento di un bene comune.

Il metodo orale vuole essere praticato a dovere.

Intesa in questo senso essendo il sordo-muto un'essere [sic] umano, può apprendere la parola e farla divenire vivente ed intelligibile anche sul labbro. Affinchè però riesca veramente tale deve essere insegnata a dovere, e ciò non è cosa di breve momento. Lo sanno i periti in quest'arte ed i profani non possono farsene un giusto criterio se non seguono nella sua missione il provetto insegnante.

Alla scuola di questi sarà facile cosa conoscere la necessità di rendere la parola la sola informatrice del pensiero ed il mezzo ordinario di comunicazione. Ed a ciò otterremo tutti i momenti sono buoni e bisogna proprio non trascurarne nessuno.

L'atmosfera che circonda il sordo-muto che vuoi rendere parlante, non vuol essere offuscata da dubbi, da prove, da sfiducia, da trascuratezza. Il metodo orale è geloso, esclusivo, intollerante, sono espressioni di savi istitutori e deve essere applicato senza mezze misure e senza dubbi, e chi crede di conciliarlo od appoggiarlo colla mimica, mostra di non conoscere le esigenze di quel metodo e non può, nè giustamente pretendere, nè ottenere i bei risultati che gli sono propri. Vorrei qui citare a conferma quanto ebbi occasione testè di conoscere delle scuole estere, adempiendo al mandato avuto insieme ad egregi colleghi, da S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione in Italia, di recarmi al Congresso di Bruxelles e di visitare le scuole estere.

Senza entrare in particolari mi limito ad asserire, senza tema di giusta smentita, che il metodo orale, accettato in massima dappertutto, in molte scuole specialmente in Germania è applicato seriamente, in altre, senza i voluti criteri, e quindi risultati soddisfacenti e consolanti nel primo caso, infelici nel secondo, cioè, ove il metodo orale, è malamente e fiaccamente applicato e lasciato pigliare piede alla lingua dei gesti.

Condizioni delle scuole estere in confronto colle scuole nazionali.

È inutile illudersi, bene dice l'Hill se la parola orale non è la sola, essa diventa un guanto per le occasioni più o meno solenni, ma forma del pensiero e quindi linguaggio vivente non mai, e lo scopo del metodo ora è fallito, è tradito. Intorno a ciò lo stato delle scuole estere è tutt'affatto conforme a quello delle nostre. Quando poi a principii direttivi nella applicazione del metodo orale e nell'ordinamento disciplinare se le scuole nostre hanno qualche cosa da imparare (e quando si finisce di imparare) esse hanno pur molto da insegnare e nessuna fra le scuole estere può vantare assoluta supremazia sulle nostre. Dove le scuole estere si presentano forse in condizioni migliori della maggior parte delle nostre, è nel materiale scolastico nel numero del personale insegnante, nella decisa distinzione fra gli istituti di istruzione e gli asili di ricovero e nella estensione dell'istruzione a maggior quantità di sordi-muti, il che è tutto compendiato nel poter disporre di maggiori mezzi finanziari.

Questa deficienza di mezzi è la sola ragione che inceppa i generosi sforzi di molte delle nostre scuole nazionali. Tolta questa causa anche nell'istruzione del sordo-muto l'Italia è oggi il centro delle ispirazioni più generose e se confrontandola con altre nazioni, non possiamo scusarla dalla taccia di aver poco provveduto fino ad oggi a questo popolo di suoi cittadini bisognosissimi fra i bisognosi di educazione possiamo però asserire che tenne alto il credito che le spetta anche nelle questioni umanitarie, e che il genio italiano non è servo a nessuno.

Riepilogando in breve il riferito fino qui, intorno all'educazione ed istruzione del sordomuto, parmi di potere stabilire a chiusura di queste pagine i seguenti corollari.

1° L'istruzione ed educazione del sordo-muto secondo i suggerimenti dei tecnici sanzionati sui Congressi internazionali deve esser fatta col solo metodo orale.

2° Il metodo orale è in massima accettato nelle scuole estere e nazionali.

3° I risultati del metodo orale sono soddisfacentissimi in tutte le scuole ove è applicato a dovere.

Il 10 febbraio 1884

L. Lazzeri^{iv}

ⁱ Obdormivit in Domino Frater Petrus De Ponce hujus Omniensis domus benefactor, qui inter caeteras virtutes, quae in ille maxime fuerant in hoc praecipue fornit ac celeberrimus toto orbe fuit habitus scilicet muto loqui decendi Obeit anno 1584 in mense agosto.

ⁱⁱ V. Atti del Congresso.

ⁱⁱⁱ Atti ufficiali del terzo Congresso internazionale.

^{iv} BU, febbraio 1884, vol. X: 113-117.