

L'EVENTO COMUNICATIVO “LEZIONE SCOLASTICA” IN ALCUNI LIBRI DI LETTURA PER LE CLASSI ELEMENTARI (1882-1913): ANALISI PRAGMATICA DI UNA MODALITÀ ESPOSITIVA*

Benedetto Giuseppe Russo¹

1. INTRODUZIONE

Questo studio presenta i risultati di un'indagine pragmatico-testuale sulla rappresentazione dell'evento comunicativo “lezione scolastica” nelle cornici dialogico-narrative di un *corpus* di libri di lettura per la scuola elementare scritti da autrici per l'infanzia tra fine Ottocento e inizio Novecento. Soprattutto dopo l'unificazione politica dell'Italia e l'istituzione di un sistema scolastico pubblico nazionale, il libro di lettura per la scuola primaria, finalizzato a una prima educazione pluridisciplinare, socio-etica e linguistica, fu una delle espressioni editoriali più significative di un obiettivo comune a editori, scrittori per l'infanzia, maestri e politici interessati alla scolarizzazione dei ceti medio-bassi: dotare i bambini di età scolare, ma anche le loro famiglie, di strumenti didattici utili ad acquisire una basilare conoscenza della lingua unitaria, ancora poco familiare alla stragrande maggioranza della popolazione italiana, che usava i dialetti. Si auspicava che i testi per la scuola potessero progressivamente concorrere all'italianizzazione e all'unificazione culturale della Nazione. Lo studio di testi come quelli del *corpus* qui esaminato permetterebbe di capire quali varietà di lingua venivano trasmesse per mezzo di essi tra i banchi di scuola². I libri prescelti, tutti di

* Quest'articolo è stato scritto nel quadro del progetto di ricerca IGA 2019-2020 “Nuove linee di ricerca nei Paesi di lingua romanza: letteratura, linguistica e cultura (Nové trendy ve výzkumu literatury, lingvistiky a kultury v románských zemích), IGA_FF_2020_023”, attivato dal dipartimento di Lingue e Letterature Romanze della Palacký University di Olomouc (Rep. Ceca) con il supporto del Ministero dell'Istruzione.

¹ Palacký University di Olomouc (Rep. Ceca) - Università degli Studi Roma Tre.

² Chi scrive sta ultimando una tesi di dottorato sui modelli d'italiano, la ricezione della proposta linguistica manzoniana, la complessità lessicale e sintattica e appunto le modalità espositive nel corpus di libri di lettura per le classi elementari indicato più avanti. Sebbene molto lavoro rimanga ancora da fare in termini di riscoperta e di studio storico-culturale e linguistico dettagliato della copiosa mole di testi didattici e di lettura pubblicati tra Otto e Novecento per finalità scolastiche e più generalmente educative, sulla produzione scolastica ottocentesca e postunitaria esistono già numerosi lavori rientranti nella storia dell'editoria, della pedagogia e della lingua. Ci si limita qui a indicare anzitutto alcuni studi non specificamente linguistici: Bacigalupi, Fossati, 1986; Santoni Rugiu, 1987: 231-261; Raicich, 1996: 3-142; Gigli Marchetti, 1997: 141-145; i poderosi e pregevoli repertori TESEO, 2003 e TESEO '900, 2008; Chiosso, 2003; i contributi curati da Betti, 2004; Marciano, 2004; Del Corno, 2004; i saggi a cura di Salviati, 2007; Barausse, 2008; Fava, 2008; le pagine riguardanti i libri di scuola tra Otto e Novecento in Boero, De Luca, 2009; Lombello, 2009: 153-163; Chiosso, 2010; 2011, in part. 7-57 (*Le vie dell'alfabeto*), 265-307 (*I libri di testo e l'editoria scolastica*); 2013; D'Ascenzo, 2013; Marazzi, 2016; Ascenzi, Sani, 2017, I: 77-94 (sul *Giannetto* di L. A. Parravicini), 155-214 (sui libri di lettura per le classi elementari). Quanto agli aspetti linguistici dei testi per la scuola primaria (escluse nello specifico le grammatiche) e alle questioni di lingua gravitanti intorno a tale produzione, degni di nota sono almeno i seguenti lavori e contributi:

mano femminile, rappresentano, inoltre, una piccola ma significativa prova del ruolo assunto da un non esiguo numero di donne colte nella diffusione popolare di lingua e cultura, e dunque della passione educativa delle autrici, tutte rappresentative nel settore dei libri scolastici, più o meno attivamente coinvolte nel mondo dell'istruzione e molto operative nell'editoria amena ed educativa per fanciulli³. Il *corpus* su cui è stata condotta l'indagine è costituito da volumi graduati per classe, di seguito elencati, che coprono idealmente l'intero ciclo scolastico primario; i primi tre e quello di Emma Perodi si rivolgono alle classi elementari inferiori – con quello di Felicita Morandi specificamente indirizzato a fanciulle –, gli altri alle classi quarta femminile, quinta maschile e femminile e sesta maschile:

- Ida Baccini⁴, *Lezioni e racconti per i bambini*, Con incisioni nel testo, Milano, Trevisini, 1882 = LR;
- Ginevra Speraz⁵, *Primi anni*, Milano, Galli, 1891 = PA;
- Felicita Morandi⁶, Edvige Salvi, *La fanciulla educata ed istruita* (seguito alla Bambina). *Libro di lettura per la seconda e terza classe elementare secondo i recenti programmi governativi*, Milano, Agnelli, 1891 = FE;
- Onorata Grossi Mercanti⁷, *Giovane Italia. Libro di lettura per la 6a classe elementare maschile*, con numerose vignette e tavole a colori, Firenze, Bemporad, s.d. ma 1910 = GI;
- Emma Perodi⁸, *Cuoricini d'oro II. Libro di lettura per la seconda classe maschile e femminile*, Approvato dal Ministero per tutte le scuole d'Italia, Nuova edizione riveduta e corretta Con illustrazioni dell'artista fiorentino Anichini, Letture educative per le cinque classi elementari maschili e femminili secondo i nuovi programmi

De Blasi, 1993: 414-419; 1997; 2004; 2011; Morgana, 2003; Ballante, 2004; De Roberto, 2011a; 2011b; 2011c; Papa, 2012: 7-136; la raccolta di testi e documenti a cura di Polimeni, 2012; Polimeni, 2014; Seriani, 2013:130-135; Dota, Prada, 2015; Dota, 2017; 2019; Prada, 2018; 2019; Grassano, 2019.

³ La produzione critica sulla condizione delle letterate e sulla letteratura femminile di carattere ameno e divulgativo per donne, fanciulle e bambini del secondo Ottocento e del primo Novecento è ormai molto vasta; si indicano qui solo pochi lavori di taglio sostanzialmente generale ma ricchi di informazioni: Zambon, 1993; Arslan, 1998; Bernardini Napoletano, 1998; l'antologia curata da Padovani, Verdirame, 2001; gli studi raccolti da Boero, 2002; Ascenzi, 2008; 2009; Verdirame, 2009; Borruso, 2012; per indagini linguistiche, la raccolta di saggi di Fresu, 2016; Ascenzi, Sani, 2018, II: 257-330 (*Letterate e scrittrici per l'infanzia nell'Italia del secondo Ottocento*).

⁴ Su questa prolifica narratrice e giornalista per grandi e piccini e sulle altre autrici dei volumi analizzati saranno fornite solo alcune essenziali indicazioni bibliografiche (alle quali si rinvia per ulteriori approfondimenti), riguardanti soprattutto gli aspetti linguistici e stilistici. Sulla Baccini (1850-1911) si vedano: Nacci, 2001; Salviati, 2002; Cini, 2013; i saggi raccolti da Cambi, 2013; De Roberto, 2016; Argenziano, 2016; Monastra, 2017. Sul libro oggetto di indagine in questo studio si veda D'Agostino, s.d.

⁵ Sulla Speraz (1865-1936), docente di letteratura italiana e autrice e giornalista per la gioventù e per l'infanzia, si vedano: Assirelli, 2013; la v. *Levi Giuseppina in Pilo* in Farina (a cura di), 1995. In PA compare però un solo brano ambientato in classe (PA: 113-116).

⁶ Sulla Morandi (1827-1906), fondatrice e direttrice di istituti educativi femminili e autrice di testi narrativi e teatrali, avvalsasi per la stesura di questo libro della collaborazione dell'allieva Edvige Salvi (1858-1937), si vedano: Direzione Didattica Varese 6 - Centro Studi del Varesotto, 2008; Bertilotti, 2012; Lollo, 2013. Per le scelte linguistiche della Morandi operate in una commedia per fanciulle si rimanda a Fresu, 2016: 95-125.

⁷ Sulla Grossi Mercanti (1853-1922), maestra di scuola elementare e poi direttrice di una scuola normale femminile, si vedano: le pp. di Bandini, 2007: 156-161, riguardanti i suoi libri di lettura e in particolare quelli dedicati all'insegnamento della storia; De Leo, 2010; Ascenzi, 2013.

⁸ Sulla Perodi (1850-1918), autrice di romanzi, fiabe, racconti, testi giornalistici, si vedano: i saggi raccolti Depaolis, Scancarello, 2006; Carli, 2011; Carli, 2013; gli studi raccolti da Scancarello, 2015; Brezzi, 2015; Russo, 2017-2018b.

governativi del 29 Novembre 1894 e le ultime istruzioni ministeriali, Palermo, Biondo, s.d. ma 1900 = CO;

- Anna Vertua Gentile⁹, *Un'allegra nidiata. Libro di lettura per la 5a classe elementare maschile*, con illustrazioni del pittore fiorentino C. Sarri, Lanciano, Carabba, 1902 = ANM;
- Anna Vertua Gentile, *Un'allegra nidiata. Libro di lettura per la 5a classe elementare femminile*, con illustrazioni dei pittori C. Agazzi, G. G. Bruno, C. Chiostrì, C. Sarri, Programmi 29 gennaio 1905, Libro di testo già approvato dal Ministero della P. I. e da molti Consigli Scolastici Provinciali, Lanciano, Carabba, 1907 = ANF;
- Rosa Errera¹⁰, *La famiglia Villanti. Libro di lettura per la quarta classe elementare femminile*, Nona edizione Nuovamente riveduta ed arricchita dall'Autrice e illustr. da G. Crotta. Approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione e da molte Commissioni Scolastiche Prov. del Regno, Milano, Agnelli, s.d. ma 1913 = FV.

I volumi sono composti da brani di argomenti diversi: racconti con esempi di vizi e virtù, insegnamenti morali e comportamentali, storia patria, brevi biografie di italiani illustri, geografia, nozioni di scienze naturali e di argomento tecnologico e professionale, igiene, economia domestica e vita pratica, agricoltura, lavori femminili, educazione civica; temi che, invece di essere proposti in modo astrattamente trattatistico, sono frequentemente inquadrati nel contesto finzionale di una classe di scuola elementare, l'osservazione del quale può consentire di far luce su modalità espositive, strategie discorsive e organizzazione testuale sia dei brani disciplinari sia delle letture mirate alla formazione etica e civile. Dal punto di vista culturale, inoltre, questi spezzoni di vita scolastica, per quanto ovviamente fittizi e funzionali alla trasmissione di conoscenze e precetti, possono stimolare qualche riflessione sulla percezione del ruolo dei maestri nella scuola italiana otto-novecentesca e sugli approcci educativi, teorizzati, auspicati ed effettivi, nei riguardi dell'infanzia di età scolare; in tali brani quest'ultima si materializza, come si vedrà, in vivaci personaggi che, seppur discretamente e sotto la guida dell'insegnante, vanno oltre un ruolo meramente passivo.

L'indagine è stata svolta a più livelli. Presentata l'impostazione di fondo della lezione e del dialogo didattico da cui essa è generata, si menzioneranno alcuni passaggi da cui emerge più nettamente l'importanza conferita dalle autrici, e nella finzione dalle / dagli insegnanti, all'osservazione della realtà circostante quale punto di partenza di una didattica anti-astratta (di stampo positivista), che ancorata a oggetti, entità ed esperienze reali, mira ad attivare negli scolari una più consapevole comprensione del mondo in cui si muovono. Quindi si prenderanno in esame le fasi che strutturano la lezione; si accennerà ai segnali discorsivi di tipo metatestuale che scandiscono momenti e passaggi delle spiegazioni; si esemplificheranno le tipologie delle digressioni, cioè di quei brevi momenti in cui l'insegnante si allontana dall'argomento centrale della lezione per svolgere considerazioni comunque motivate da un passaggio della spiegazione stessa; si farà cenno alla presenza di letture antologiche e di brani

⁹ Sulla Vertua Gentile (1845-1926), giornalista e scrittrice di racconti ameni, romanzi, galatei e testi teatrali educativi, si vedano: Cerizza, 2001; Cutrona, 2002; Borruso, Fava, 2013. Un'accurata analisi linguistica di un romanzo e un paio di novelle edificanti per ragazze, di tre compendi prescrittivi, dei quali due specifici per giovani spose, e di una commediola educativa per fanciulle è in Fresu, 2016: 58-90, 95-125.

¹⁰ Sull'Errera (1864-1946), docente di Lettere e autrice di manualetti didattici, antologie e narrazioni moraleggianti, molto operativa anche in riviste per fanciulli, si vedano: Poggi Salani, 1983; Paesano, 1993; Pellegrini, 2013; 2014.

presentati come *dettati del maestro*. A seguire si offrirà una disamina dei tipi di atti linguistici prevalentemente adoperati dalla maestra o dal maestro¹¹ nei riguardi degli scolari, considerati come destinatari di operazioni didatticamente orientate e altresì di un costante progetto di educazione comportamentale. Quindi, evidenziati i tipi di tono (o chiave) che attraversano i discorsi dei docenti sottraendo in molti casi la lezione alla monotonia della spiegazione didascalica, si menzioneranno casi di riproduzione della frammentarietà del parlato e si offrirà una rassegna delle funzioni degli indicatori fatici che fanno procedere il dialogo didattico educatore / discente, dei tipi di domande rivolte dal docente al suo uditorio e delle strategie di rispecchiamento messe in atto dall'educatore nel recepire e piegare alla costruzione della spiegazione gli interventi degli alunni; l'ultimo punto trattato in quest'indagine sarà appunto la varietà di tali interventi.

2. LA LEZIONE: IMPOSTAZIONE COMPLESSIVA E DIALOGO DIDATTICO

Il dibattito sulle forme di presentazione dei contenuti dell'insegnamento nei libri per le elementari risulta già nella prima metà dell'Ottocento molto animato in ambito austriaco e nell'Italia settentrionale¹². Il pedagogista Joseph Peitl, negli *Insegnamenti di metodica* rivolti ai maestri elementari e tradotti in italiano nel 1821 dal letterato milanese Francesco Cherubini, spiegava che esistono due metodi istruttivi:

Si può insegnare per mezzo di domande e risposte, cioè di un continuato dialogo tra il maestro e lo scolare, e si può insegnare mediante una ben concatenata e non mai interrotta esposizione. La prima maniera chiamasi *dialogica*, e se ne fa uso particolarmente nell'insegnamento catechistico; e la seconda maniera dicesi *acroamatica*, o sia ascoltatoria.

1.° Col metodo *dialogico* il maestro guida gli scolari per mezzo di ben adattate domande a considerare, paragonare, giudicare e concludere; tiene in continua attività la facoltà pensativa degli scolari, e fa dell'istruzione un fondo che altri acquista per sé medesimo. Questo metodo si può usare in due modi: analiticamente, cioè quando il maestro fa analizzare o sminuzzare le cose che insegna, guidando gli scolari dal generale al particolare; *sinteticamente*, cioè quando dalle singole parti fa comporre l'intero della cosa che insegna, guidando gli scolari dai particolari alle generali, dalle parti al tutto.

2.° Col metodo *acroamatico* in vece il maestro insegna le cose sempre concatenatamente e senza mai essere interrotto dallo scolare, il quale in allora fa la parte di semplice uditore¹³.

Sono tratteggiate due possibili impostazioni dell'insegnamento e altresì della manualistica scolastica: il ricorso al dialogo, che attraverso un percorso analitico o sintetico di formulazione e illustrazione dei concetti, stimola l'osservazione e la riflessione del discente mediante un susseguirsi di domande che lo coinvolgono direttamente, e che nei libri di testo si traduce in un'impostazione catechistica ("domanda-risposta"); l'esposizione sistematica (trattatistica) delle nozioni, che implica la fiducia nelle capacità dell'apprendente di organizzare da sé il carico informativo, ricorrendo alle proprie capacità logiche e formulando domande e risposte nella propria mente. Peitl ritiene quest'ultima soluzione inadatta a intelletti alle prime armi, non

¹¹ In qualche caso anche dagli alunni nel reagire alle sollecitazioni dell'educatore.

¹² Cfr. Bianchini, 2003: XLI-XLIII.

¹³ Peitl, 1821: 24-25, corsivo nel testo.

ancora maturi in termini di comprensione e interiorizzazione dei contenuti né autonomamente capaci di tenere sveglia l'attenzione che occorrerebbe per seguire con profitto una spiegazione lineare e collegare tra loro le varie idee, e che, invece, nel loro caso sarebbe compromessa dalla noia. Quindi secondo lo studioso, «tale metodo non debb'essere dominante nell'istruzione elementare, ma se ne debbe far uso in unione al dialogico in certi soli casi, e quando si tratti specialmente di oggetti storici od istruttivi»¹⁴. La strategia di presentazione degli argomenti d'insegnamento da lui suggerita è di tipo dialogico-sintetico: essa infatti manterrebbe vigili e operative l'attenzione e le facoltà intellettive dei bambini e permetterebbe al maestro sia di calibrare il carico di informazioni sulla base del reale livello di apprendimento e delle reazioni degli scolari, sia di verificare più efficacemente di essere stato seguito e compreso, così da rendere più chiara ed esaustiva la riesposizione di quanto spiegato laddove non si sia fatto ben capire¹⁵.

Passando ai riflessi di queste e simili riflessioni pedagogiche nei libri di testo italiani per le elementari, è stato notato che la vittoria della soluzione acroamatica su quella catechistico-dialogica fu graduale e mai veramente decisiva; nell'editoria scolastica coesisterono a lungo testi con l'una e l'altra impostazione o che addirittura fondevano aspetti dell'una e dell'altra, come nel caso dell'inserimento di un apparato di domande volto a mettere alla prova la comprensione di lezioni esposte in forma trattatistica: domande che potevano servire sia ai maestri come guida per condurre le interrogazioni in classe, sia agli alunni per verificare in modo autonomo di aver compreso le pagine che avevano appena studiato¹⁶.

In questo panorama i libri del *corpus* sembrano occupare una posizione in parte singolare. Anche in essi coesistono lezioni di taglio trattatistico e altre incastonate nella cornice dialogico-narrativa (e soltanto di queste ci occuperemo in questa parte del presente studio) e anche in alcuni di essi (LR, CO, ANM e ANF) si registra la presenza di domande poste alla fine di lezioni, siano esse narrative o trattatistiche, e racconti. Ma la loro peculiarità consiste nel fatto che l'adozione della soluzione dialogica per buona parte dei brani-lezione non si realizza nell'assunzione del meccanico e cantilenante schema catechistico a "botta e risposta", bensì nella creazione di episodi ambientati in classe, i quali riproducono gli auspici educativi delle autrici e dovevano forse servire da modello ispiratore ai maestri, implicitamente invitati a materializzare nelle loro classi reali, per quanto possibile, approcci didattici osservativo-esperienziali e soprattutto il clima interattivo, conversevole e cordiale che da questi fittizi quadretti di vita scolastica traspare. La relazione asimmetrica docente - gruppo classe non è comunque messa in discussione: in tali episodi, infatti, è pur sempre la maestra o il maestro che, in un contesto di distribuzione complementare dei ruoli, ha il compito di colmare il deficit conoscitivo degli allievi, di scegliere gli argomenti e il modo di esporli, di gestire l'assegnazione dei turni di parola, di confermare o disconfermare acquisizioni pregresse degli interlocutori, elicitate attraverso domande specifiche «all'intera classe e selezione delle risposte giuste»¹⁷.

Le autrici sembrano seguire fedelmente, peraltro, l'indicazione di Peitl sopra citata riguardante la possibilità di integrare in casi particolari taglio dialogico e taglio acroamatico, soprattutto quando si affrontino argomenti storici o più latamente didascalici. Parecchi brani-lezione del *corpus*, infatti, contengono lunghi passaggi

¹⁴ Peitl, 1821: 25.

¹⁵ Peitl, 1821: 25-26.

¹⁶ Si veda in merito il già citato Bianchini, 2003: XLI-XLIII.

¹⁷ Fasulo, Girardet, 2002: 59. Cfr. Carli, 1996: 18-20; la parte dell'utilissimo saggio di Bosc, Minuz, 2012: 97-101 relativa al dialogo didattico; la riflessione di Berruto sui caratteri dell'interazione verbale in classe e sulle sue rigidità strutturali e funzionali in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 176-182.

espositivi ovviamente attribuiti al docente, o a volte constano quasi totalmente di essi, cosicché il cenno alla presenza della maestra (o, più raramente, del maestro) in classe, magari accompagnato da un rapidissimo scambio di battute iniziale con gli alunni, e il metterle in bocca la lezione mediante espressioni che introducono il discorso diretto non sono che espedienti narrativi molto esili. Questi brani presentano dunque una forma principalmente monologica¹⁸, cioè quella della lezione frontale, che presuppone una tipologia di apprendimento di tipo trasmissivo¹⁹; ma anche la lezione che nasce in forma dialogata, sebbene sempre guidata, finisce molto spesso per assumere sviluppi monologici²⁰.

Alle due tipologie di lezione, che, come si è detto, non si escludono a vicenda, potendo coesistere in una lezione a impostazione mista, è sovrapponibile la differenza tra discorso pianificato e non pianificato, ricordata da Fasulo, Girardet (2002: 62) a proposito dei poli di elaborazione concettuale e linguistica tra cui oscilla il dialogo scolastico reale. Nei nostri testi l'evento "lezione" appare stilizzato e piegato alla funzione didattica piuttosto che narrativa (la quale implicherebbe la ricerca di un maggior grado di verosimiglianza), ed essendo concepiti come parti costitutive di libri di testo mirati a veicolare conoscenze e regole di vita ma anche buoni modelli d'italiano, i brani-lezione, ossia le parti monologiche che ne costituiscono la componente decisamente maggioritaria, tendono comprensibilmente verso il polo del discorso elaborato, come dimostrano il livello di articolazione espositiva e argomentativa non certo approssimativo – nonostante le semplificazioni concettuali richieste dal pubblico infantile cui tali libri erano rivolti –, la sintassi lineare ma sorvegliata, il lessico prevalentemente chiaro e forbito con non rare punte di ricercatezza stilistica e rigore terminologico (i frequenti termini specifici e tecnici erano finalizzati alla trasmissione di una nomenclatura di base). È altresì un tratto del discorso pianificato il fatto che gli interlocutori, nel nostro caso i bambini coinvolti dall'insegnante nella costruzione della lezione, «non possono che occupare una posizione marginale rispetto al parlante [= il docente] e al suo discorso»²¹. Dunque i monologhi riprodotti nei libri esaminati sono definibili come *final draft*, cioè versione finale²² di una potenziale lezione interamente (e disordinatamente) generata dai contributi di membri della classe, inevitabilmente privi nel loro insieme, per quanto guidati, della schematicità di un'esposizione accurata e ordinata; ma si propongono anche come 'bella copia', ovvero come idealizzazione delle e modello per le effettive lezioni scolastiche che avevano luogo, tra numerose difficoltà, nelle classi di fine Ottocento e primo Novecento. Una certa tendenza a emulare i tratti del discorso

¹⁸ Due soli ess. di *incipit* di lezioni di questo tipo: «Io voglio insegnarvi, o fanciulli, un preservativo efficace, – disse il maestro – contro il vizio del giuoco, dell'ubriachezza e contro qualunque dissipazione, un preservativo facile, alla portata di tutti, il quale vi serberà anche sani, forti, lieti, sereni» (lezioncina moraleggiante sull'importanza della vita domestica, intitolata *Medicina meravigliosa*; GI: 145); «Quando la Rita riportò *Cuore* alla signora Testori, un'altra bambina fece domanda per ottenere il libro a prestito; e tosto tre o quattro altre alle quali la Rita aveva detto quanto s'era divertita, s'iscrissero per averlo dopo. La maestra le lodò di questo buon volere, e poi fece una lezioncina sopra i vantaggi delle buone letture. – Che consolazione, – disse, – leggere un buon libro!» (lezione intitolata *Del leggere*; FV: 157, corsivo nel testo).

¹⁹ Cfr. Fasulo, Girardet, 2002: 63; Bosc, Minuz, 2012: 101-103.

²⁰ Due ess.: in LR: 103, nel brano *La storia d'un grappolo d'uva*, dopo aver rivolto agli scolaretti tre domande sull'uva, la maestra esclama: «– Mi accorgo di aver che fare con dei bambini che la sanno lunga, forse più lunga di me, e proseguirò senza fare altre interrogazioni [dunque la lezione va avanti in forma monologica]; in CO: 17-19 la lezione sugli oggetti della cucina si svolge in due brani consecutivi (*La cucina e i suoi arredi* e *La lezione continua*): il primo interamente costituito da un dialogo tra la maestra e due bambine, il secondo dalla prosecuzione monologica dell'insegnante.

²¹ Fasulo, Girardet, 2002: 62.

²² L'espressione è dello studioso Douglas Barnes ed è citata in Fasulo, Girardet, 2002: 62.

scolastico non pianificato si registra, tuttavia, nelle sequenze più vivaci di questi episodi, nelle quali si lascia spazio agli apporti degli alunni, rendendoli partecipi dell'andamento della lezione, nelle quali, mediante un «*parlato esplorativo*»²³, il docente fa partire la spiegazione da «connessioni con le conoscenze della vita quotidiana»²⁴ degli scolari, interpellati riguardo alle proprie personali esperienze, e nelle quali viene chiamato in causa l'ambiente circostante (ad es. l'argomento del giorno può trarre spunto da oggetti presenti in classe o dagli alberi del giardino della scuola). Soprattutto in CO e integralmente nella sezione dedicata all'*Insegnamento oggettivo* di FE, formata da dieci lezioni sui legni, i metalli, le pietre, i fenomeni meteorologici e il termometro, figurano brani in cui la lezione procede sostanzialmente in modo dialogato²⁵, attraverso la reiterazione dello schema a tripletta messo in luce a proposito del dialogo scolastico da Sinclair, Coulthard (1975) e riproposto da Berruto (1983: 183-184)²⁶, Fasulo, Girardet (2002: 63-68) e Bosc, Minuz (2012: 97-98). Questo nucleo strutturante dell'interazione in classe è costituito da tre mosse: *elicitazione* in forma di domanda o richiesta da parte dell'insegnante – *replica* dello studente – *prosecuzione* con conferma o smentita di accordo, rettifica, commento e/o ampliamento d'informazione da parte dell'insegnante, che può anche riconcedere la parola allo stesso scolaro o a un altro, modificando la domanda in base alla risposta ottenuta oppure ponendone una nuova. Come si nota in Bosc, Minuz (2012: 98), «il docente può [...] rivolgere la domanda genericamente alla classe [...] – e in questo caso il singolo studente si autoseleziona per la replica – o attribuire il turno chiamando direttamente la persona da cui si aspetta risposta». Se il quesito ha come destinatario l'intera classe, possono rispondere anche due o più studenti o il gruppo-classe in coro. Si vedano alcuni spezzoni contenenti tale sequenza-base tratti da CO e da FE (nelle lezioni scientifiche di quest'ultimo volume, in modo più costante ed evidente che negli altri, domande e interventi delle alunne contribuiscono a determinare i contenuti e l'articolazione della lezione stessa):

[La maestra:] – Mi sapreste dire come si chiama la pianta da cui nasce l'uva?

– Si chiama *vite* – rispose il Rossi.

– E dell'*uva* che cosa facciamo?

[Lo stesso scolaro:] – Il *vino*. Ma l'uva anche si mangia (CO: 28, corsivo nel testo);

[La maestra:] Nomina tutti gli oggetti che sono nella scuola.

– Nella scuola sono i *banchi*, il *tavolino*, le *seggiole*, l'*armadio*, la *lavagna*, il *pallottoliere*, i *cartelloni*, una *croce*, il *ritratto* del Re e diversi altri oggetti – disse il bambino [= Gino Tosi] volgendo intorno a sé lo sguardo.

– E tu, Carli – domandò la maestra – mi sapresti dire di dove si entra nella scuola?

– Nella scuola si entra dalla *porta*; i *finestroni* lasciano penetrare la luce.

– E la scuola com'è fatta?

– La scuola è una stanza chiusa da quattro *pareti* (CO: 129-130, corsivo nel testo);

[La maestra:] «[...] Ora ditemi voi: che cos'è l'abete?»

«È un albero.»

«È una pianta,» rispose qua e là qualche timida vocina.

«Sicuro,» replicò la maestra, tanto per incoraggiare le sue allieve, «è una pianta, un grand'albero che appartiene alla famiglia delle conifere, così

²³ Fasulo, Girardet, 2002: 62, corsivo nel testo.

²⁴ Fasulo, Girardet, 2002: 62.

²⁵ Sul dialogo didattico si rimanda, ancora una volta, a Bosc, Minuz, 2012: 97-101.

²⁶ In Berruto, Finelli, Miletto, 1983.

dette perché il loro frutto è chiamato dai botanici *cono*, a cagione della sua forma [...]» (FE: 38-39, corsivo nel testo);

[La maestra:] «Ebbene, mi dica Luisa come sono i pini che ha veduto.»
«Sono alberi molto alti, che in montagna formano dei boschi fitti fitti, e che hanno foglie simili a grossi aghi, tozze, unite a gruppetti di due, di tre, o di cinque.»
«Va bene; e mi sai dire come erano i loro coni, cioè i loro frutti?»
«Erano formati di tante scaglie dure, legnose, rotonde nella parte superiore.» (FE: 39).

Tra i casi di lezione interattiva rientra la “lezione nella lezione” sul sughero in LR: 156-160: in queste pagine viene riportato il dialogo didascalico tra il settenne Aldo e la zia, che assume per l’occasione il ruolo di maestra; dalla chiusura del brano si deduce che a riferire questa conversazione è la maestra di una classe di bambine, la quale, compiendo un atto linguistico direttivo, chiede alle alunne di ripeterle la lezione per verificare che l’abbiano capita: «Così ebbe fine la lezioncina [tenuta dalla zia per il piccolo Aldo] sul sughero. Io spero che voi, care bambine, sarete in grado di ripetermela. L’Ernestina si alzi e cominci» (LR: 160).

In ANF: 91, nel brevissimo brano intitolato *Fra i monti*, le nozioni delle letture immediatamente successive (*Colline e catene* e *Valli*) vengono inquadrare in un’ipotetica lezione svolta in forma d’interrogazione-dialogo con una bambina che, grazie alle escursioni con il padre, aveva fatto esperienza dei monti, delle valli e dei ghiacciai: «Fu dunque a lei, che la maestra rivolse le sue domande, alle quali, la fanciulla rispose del suo meglio. Così, per mezzo di un dialogo fra maestra e scolarina, le fanciulle vennero a conoscere varie cose fino allora ignorate».

3. OSSERVAZIONE ED ESPERIENZA

Nelle lezioni ambientate in classe emerge più volte l’importanza attribuita all’osservazione consapevole del contesto in cui ci si trova, di oggetti di uso quotidiano, di fenomeni naturali e atmosferici comuni e di situazioni di vita reale, e la spiegazione si fonda quasi sempre su un processo empirico e induttivo. In CO: 60-61 (corsivo nel testo), ad es., durante una lezione in giardino, la maestra invita dapprima gli scolari all’osservazione diretta, ricorrendo all’uso di deittici spaziali (*questi, quegli, là, questo, qui vicino*), per poi fornire la definizione di *albero sempreverde*: «questi cipressi, come vedete, serbano le foglie; anche quegli alberi di limone, che crescono là, a ridosso del muro, hanno le foglie. Questo noce che stende qui vicino i suoi larghi rami, è privo di foglie. Gli alberi che serbano le foglie, come i cipressi, i limoni e tanti altri, si dicono *sempreverdi*».

In LR la lezione sugli *Insetti* inizia con domande che richiamano conoscenze empiriche già possedute ed esperienze già vissute:

Ditemi, vi piacciono le farfalle, quelle belle farfalle bianche, rosse, azzurre, dorate, che svolazzano sui fiori e ne succiano il miele? Vi siete mai divertiti a correr loro dietro? Ne avete mai acchiappate? Avete mai posto mente alle loro belle ali variopinte, al loro corpicino esile e delicato? (LR: 116-117).

Sempre in LR, nella lezione sul sughero la zia “maestra” propone al nipote un facile esperimento con acqua e sassolini, spiegando in modo empirico e semplificato il

meccanismo del galleggiamento dei corpi in acqua e completando la lezioncina con una correzione terminologica, che in realtà sostituisce a un termine generico (*forte*) un altro di marca toscana (*pesa* 'pesante'²⁷):

[Aldo:] – È proprio vero che il sughero sta a galla: ma io vorrei sapere perchè ci sta!

[La zia:] – Va a prendere un mezzo bicchiere d'acqua e raccatta alcuni sassolini nell'orto: vieni ora da me e stai attento: Io butto nel bicchiere un sassolino o due: vedi nulla? No; buttiamocene una manata: che cosa avviene?

– Avviene che l'acqua sale sale, fino all'orlo del bicchiere.

– Lo sai il perchè?

– No.

– I sassi, essendo più pesi dell'acqua, l'hanno scacciata dal luogo che occupava in fondo al bicchiere e l'acqua è stata respinta fino all'orlo. Se noi seguitissimo a buttar sassi, l'acqua, sempre maggiormente spostata, finirebbe col dar di fuori, e il bicchiere non conterrebbe più che sassi.

– Ora intendo, disse Aldo; i sassi sono più forti dell'acqua e la mandano via: l'acqua poi, alla sua volta, è più forte del sughero e manda via lui. Sarebbe come io, che sono più forte di Cesarino, gli dessi una spinta e lo mandassi via.

– *Forte* non è la parola da usarsi. L'acqua non è più forte del sughero: è più *pesa*. Tu, poi, sei di fatto più forte di tuo fratello e in questo caso la tua forza produrrebbe sopra Cesarino lo stesso effetto del peso dell'acqua sul sughero, poichè anche il peso è una forza (LR: 159-160, corsivo nel testo).

Ancora nello stesso volume, la lezione sul carbon fossile comprende la vivida rappresentazione di un esperimento con pezzi di combustibile condotto dalla maestra, le cui fasi sono scandite dall'uso del plurale didattico-inclusivo²⁸ con verbi indicanti esperienze sensoriali e operazioni concrete (*Osserviamo; esaminiamo; ci accorgiamo; tocchiamo; rovesciamo; accendiamolo; mettiamogli sotto; spicciamoci ad aprir la finestra*). Si segnalano anche l'uso del deittico *ecco* (ed *ecco che*), che nella seconda e terza occ. ha altresì valore di segnale demarcativo di prosecuzione e chiusura della descrizione dell'esperimento, gli espliciti inviti all'attenzione (*Osserviamo; guardateli; Attenti a quella fiammolina*), l'impiego della domanda didattica, preceduta da un'esclamazione di sorpresa (*Come! anche il carbon fossile contiene questo gas?*):

Osserviamo dunque il carbon fossile nelle sue molteplici applicazioni. *Eccovene* varii pezzi; guardateli: non sono tutti eguali ad un modo: anzi differiscono fra loro in grossezza e in lunghezza: ma per poco che gli esaminiamo, ci accorgiamo subito che essi sono frammenti di rami o di tronchi d'albero. Se tocchiamo il carbon fossile, ci accorgiamo che è untuoso: infatti esso contiene una sostanza oliosa, che somiglia al bitume. Rovesciamo una parte di questo carbone nel cammino di ferro fuso, che è nell'atrio della scuola e accendiamolo: ma prima di tutto mettiamogli sotto qualche pezzettino di legno, poichè il carbon fossile, se brucia bene, stenta un poco ad accendersi. Benissimo. *Ecco* il nostro fuoco che scoppietta e s'accende. Attenti a quella fiammolina turchinicia che si sprigiona dal

²⁷ TB, s.v. *peso*: «Vive e nel pop.[olo] tosc.[ano] e nell'Umbria; opportuno segnatam.[ente] al ling.[uaggio] fam.[iliare]; e può dire men che Pesante. Un corpo però non è tanto peso, quanto l'altro, senzachè nè l'uno nè l'altro siano pesanti. [...] siccome *Peso* sost. da sè può dir peso grave; così l'agg. può farsi più aff.[ine] a *Pesante*; e nel ling. fam. parlato e scritto, come più spedito, avere più garbo»; GDLI, s.v. *peso*: «Tosc.[ano]»; GRADIT, s.v. *peso*: «RE[giionale] tosc.[ano]»; peso è presente in VFC.

²⁸ Sul quale si veda Cignetti, 2011.

carbone: par che lo voglia divorare, ma non può inalzarsi come le nostre belle fiammate di fuoco di legna. Che fumo nero denso e fetido! È ardente come una fornace: il calore si sparge per la stanza e ci toglie quasi il respiro. Spicciamoci ad aprir la finestra affinché l'aria esterna purifichi quella viziata dalle esalazioni del gaz carbonico. Come! anche il carbon fossile contiene questo gaz? Certo, poichè è anch'esso un carbone. *Ecco che* la fiamma diminuisce a poco a poco: il fuoco diventa smorto e rapidamente si spegne (LR: 181-182, corsivo mio).

In FV: 173-176 la lezione sulla neve scaturisce dall'osservare una nevicata in corso ed è finalizzata a stimolare nelle alunne l'esercizio dell'osservazione della natura quale fonte d'ispirazione, insieme all'autoanalisi dei sentimenti, per gli esercizi di composizione. Sembra di riconoscere nel passaggio seguente l'ideale della buona scrittura quale materializzazione verbale dei sentimenti e della sensibilità verso la natura espresso altresì da Ida Baccini in un libro di lettura per la quarta elementare²⁹:

Fino dal primo giorno di scuola, ella [= la maestra] aveva avuto cure speciali perché le sue bambine imparassero a parlare e a scriver bene. Accorgendosi poi che la Rosetta e parecchie altre avevano una difficoltà speciale quando si trattava di metter fuori qualche idea con forma propria, cercò con mezzi anche più efficaci e raccomandazioni anche più frequenti, di farle molto osservare, perché trovassero nella natura e nei loro sentimenti materia sufficiente per i loro modesti esercizi di composizione (FV: 172).

Con una delle scolare, Rosetta Villanti, una dei piccoli protagonisti della cornice narrativa del libro, avente particolari difficoltà nell'apprendimento e nel «metter fuori qualche idea con forma propria»³⁰, la maestra intrattiene un semplice dialogo tendente a sollecitare un'attenzione verso l'ambiente circostante che, facendosi via via meno superficiale e più analitica, possa condurre la bambina all'elaborazione di conoscenze e idee e quindi di periodi mediante i quali metterle per iscritto.

Villanti, sei stata contenta di veder la neve?
– Molto, signora, – rispose la bambina alzandosi. – Mi piace vederla cadere.
– Ti piace anche uscire con la neve?
– Non tanto, perché ho i geloni....
– Capisco: ti dà noia l'umidità. Ma quando la neve è caduta da un po' di tempo, non è più bella.
– Oh no, è tanta sudicia!
– Guardala invece sugli alberi del giardino, come si posa con garbo e disegna i contorni di tutti i ramoscelli, sí che pare un ricamo di cristallo....
Senti, senti.... che cosa passa in questo momento per la via?
– Credo che sia un carro; ma si ode appena.
– E le campane, che rumor sordo fanno, come se fossero ovattate!
– Perché c'è la neve.
– Già: come attutisce i suoni la neve! [...]. –

²⁹ Nei suggerimenti su come «scrivere con affetto e con garbo» offerti a fanciulle di quarta elementare in uno dei suoi libri di lettura, Ida sostiene appunto che il segreto per scrivere bene consiste nel sentire e nell'osservare, cioè nel coltivare affetti nobili (il culto della bellezza, l'amore per la patria e la famiglia, la pietà, l'ammirazione dei gesti generosi) che ispirino pagine capaci di parlare al cuore, e nell'osservare con sensibilità la vita intorno a sé, in particolare la natura (Baccini, 1894: 21-23).

³⁰ FV: 172.

Così la maestra faceva osservare alle sue allieve cose che già esse avevan vedute e udite cento volte, ma alle quali tuttavia non avevan mai posto mente; e come la gente cammina per via quando nevicava, e l'aspetto delle loro vesti, e le figure degli spalatori coi grossi guanti di lana, e i fantocci mostruosi che fanno con la neve i ragazzi....

A poco a poco le condusse anche a osservare i fiocchi di neve [...]. (FV: 173).

Il dialoghetto si apre con un paio di domande sulle impressioni che la neve suscita in Rosetta e prosegue con due esplicite richieste di attenzione visiva e uditiva (*Guardala invece sugli alberi [...]; Senti, senti.... che cosa passa in questo momento per la via?*) e con ulteriori riferimenti a «cose che già esse [= le allieve] avevan vedute e udite cento volte, ma alle quali tuttavia non avevan mai posto mente»: siamo di fronte all'applicazione del principio didattico positivista dell'osservazione attenta e consapevole della realtà quale punto di avvio di un apprendimento tanto più efficace quanto più saldamente ancorato all'esperienza concreta. Sul piano pragmatico, si noti che il tono da "chiacchierata" con cui la lezione è avviata consente di evitare un attacco "cattedratico", anche se il fatto cinesicamente significativo che Rosetta si alzi in piedi per rispondere alle domande dell'insegnante evidenzia che l'adozione di una modalità conversevole non esclude l'espressione formale del rispetto verso l'autorità dell'interlocutrice, con la quale la scolara non intrattiene un rapporto istituzionalmente paritario. La lezione prosegue con spunti di riflessione riguardanti l'utilità e la bellezza della neve e altresì i pericoli e i disagi che essa arreca, fino a un invito finale di tono prevedibilmente patetico-moraleggiante: «Bambine, se siete al riparo, quando vedete scender la neve, pensate ai poveri e particolarmente ai poveri vecchi; sarete più buone se vi avvezzerete ad avere un pensiero di pietà per coloro che soffrono»³¹. L'efficacia di una lezione così condotta in termini di sollecitazione della creatività dell'apprendente nell'esercizio della scrittura è dimostrata dalla conclusione dell'episodio, scandita dall'anafora di *e che la neve* e di *e che*:

Quando la maestra aveva fatto una lezione come questa, anche alla Rosetta non mancavano le idee per i suoi periodini! Prima non avrebbe trovato altro da dire se non che: – Nевичa; – ora aveva in mente tant'altre cose: e che la neve sugli alberi disegna come un ricamo di cristallo, e che la neve preserva le pianticelle, e che la neve attutisce i suoni, e che gli spalatori hanno i grossi guanti di lana, e che bisogna pensare ai poveri vecchi, ed esser pietosi e gentili con coloro che soffrono (FV: 175-176).

La valorizzazione nei nostri testi di un approccio didattico osservativo-esperienziale dimostra che le autrici furono profondamente condizionate dalla cultura pedagogica positivista³².

4. LE FASI DELLA LEZIONE

Le fasi della lezione scolastica distinte da Bosc, Minuz (2012: 105-108) sono in buona parte ben rappresentate nel *corpus*: le autrici riproducono spesso l'evento "lezione" in modo abbastanza realistico almeno dal punto di vista strutturale,

³¹ FV: 175.

³² Riguardo all'articolata influenza del Positivismo su metodi e strumenti della didattica nella scuola elementare italiana cfr. almeno Cambi, 2000; D'Amico, 2010: 110-111.

conferendo maggior dinamismo dialogico-narrativo ai momenti tra i quali la spiegazione effettiva, ossia la lezione in senso stretto, è inserita. Distinguibili in base a momenti dell'attività didattica, funzioni pragmatiche, modalità interattive e registri linguistici variabili, le fasi che figurano nel *corpus* sono: accoglienza; apertura; esposizione-spiegazione; chiusura.

4.1. *Accoglienza*

Il momento iniziale dell'accoglienza è riservato ai saluti, all'appello, a premesse del docente sui comportamenti da adottare in classe o, più in generale, nel contesto educativo e / o a una chiacchierata colloquiale. Tale fase è approssimativamente tratteggiata in LR: 147-148, cioè nella prima parte della lezione sulla carta, introdotta dal racconto della maestra di un episodio di vita scolastica incentrato sull'invidia di un'alunna nei confronti di una bambina intellettualmente più curiosa e conseguentemente più apprezzata dall'insegnante. L'educatrice intende così spingere gli scolari-lettori a partecipare alle lezioni con domande che rivelino curiosità e vivacità d'interesse, e la sua apostrofe alla bambina tranquilla ma indolente assume i toni di un dolce ma chiaro rimprovero nei riguardi della pigrizia di certi scolari, attenuato da appellativi affettuosi e compassionevoli ("povera Ernestina; mia cara Ernestina"):

Ah povera Ernestina! Nessuno, più di me, sa apprezzare le tue buone qualità [...]: ma tu non mostri alcun desiderio di sapere [...]. Preferisci accumulare errore sopra errore [...] e taci, taci sempre. Invece l'Argene è tutt'altra cosa. Buona anch'essa come te, ha però il desiderio d'imparare, di trar profitto dai suoi studi. [...] Dunque, mia cara Ernestina, invece di esser gelosa dell'Argene, procura d'imitarla. Domanda, domanda sempre spiegazione di quel che non sai o di quel che non intendi. Noi maestre vogliamo trattenerci con delle bambine, con de' ragazzi vivaci e svelti, non con dei pezzi di legno. Siamo intesi? Lo spero (LR: 148).

In CO: 13; 14 i due brani *Il ritorno a scuola* e *Amore verso i Maestri* riportano le parole pronunciate dalla maestra nei primi due giorni di scuola. Nel primo episodio figurano i saluti («– Buon giorno, signora maestra. – Buongiorno, cari»), si fa cenno a un clima di affetto e cordialità reciproci tra bambini e insegnante («I bambini guardavano la maestra, che parlava loro con tanto affetto. I loro occhi intenti e scintillanti dicevano già che ella s'era acquistate tutte le loro simpatie») e costei raccomanda agli alunni obbedienza; nella seconda situazione la docente invita ancora una volta gli scolaretti a essere ubbidienti e a impegnarsi nell'apprendimento di ciò che ella insegnerà.

Anche l'episodio *La maestra di quinta* in ANF: 1-2 si svolge nel primo giorno di scuola. Dopo la breve descrizione idealizzata della nuova maestra, definita istruita, di buone maniere, onesta, innamorata del suo lavoro, dolce e simpatica, l'atto dell'appello (la *chiama*) è seguito – per usare la terminologia riguardante gli atti linguistici, della presenza dei quali nel nostro *corpus* si parlerà più avanti – da un atto promissivo della docente, che si impegna a svolgere al meglio il proprio compito istruttivo ed educativo, e da un atto direttivo, consistente nella richiesta alle alunne di impegno e attenzione. Quindi la promessa di essere buone e diligenti espressa verbalmente da una scolara è confermata dalle altre con un sorriso, al quale segue l'atto comportativo di ringraziamento della maestra, che chiama per nome, cioè *promessa*, l'atto commissivo compiuto dalle allieve; quest'ultimo, nella sua genuinità, ha come effetto perlocutivo la leggera commozione dell'insegnante:

[La maestra:] Io farò di tutto per insegnarvi con chiarezza e precisione e per mettere nei vostri cuori qualche buon germe, che poi dia frutti utili a voi e alla vostra famiglia. Voi risponderete alla mia buona volontà, al mio desiderio del vostro bene, con la diligenza, con l'attenzione, e spero anche con un poco d'affetto.

– Saremo diligenti e le vorremo bene! – saltò su Rosetta alzandosi.

Tutte le altre scolarine guardarono la giovine maestra con un sorriso che confermava le parole della compagna.

– Vi ringrazio della promessa! – disse la maestra un po' commossa da quella spontaneità (ANF: 2).

Similmente, il brano *Il saluto del maestro* in ANM: 3-4 consiste in sostanza nel discorso d'inizio anno dell'insegnante, svolto dopo che gli alunni sono stati «passati in rivista» e quindi invitati a sedersi:

Perchè una scuola vada bene, sono indispensabili queste cose: affetto, rispetto, ubbidienza e buona volontà.

L'affetto [...].

Gli scolari, che sentono rispetto per il loro maestro [...].

L'ubbidienza [...].

La buona volontà [...].

Affetto, rispetto, ubbidienza e buona volontà!..... Imprimete nella vostra mente e scolpite nel vostro cuore queste parole e state sicuri che riuscirete ottimi scolari.

Detto questo, il maestro fece la chiama (ANM: 4).

Da notare l'enumerazione e la breve spiegazione a elenco, punto per punto, delle quattro componenti utili a una serena e fruttuosa vita scolastica. I quattro "ingredienti" sono indicati poco dopo l'inizio e poco prima della fine del discorso e danno a esso una struttura circolare; uno di essi, l'ubbidienza, è definito metaforicamente come «strada sicura», che permette agli scolari di procedere senza ostacoli verso la realizzazione di buoni obiettivi; la «buona volontà» è invece associata a una «fata benefica» che accresce l'intelligenza a chi l'ha già e la risveglia negli ottusi. Seguono un atto direttivo motivato (*Imprimete [...]*) – raccomandazione giustificata dalla sua conseguenza, ossia il diventare *ottimi scolari* – e l'appello.

In FV: 102-104 il racconto del primo giorno di scuola (*Perché si va a scuola*) si apre con il roseo profilo della maestra, definita «una delle migliori della città»; si accenna quindi ai saluti iniziali e al ricordo grato e affettuoso della docente precedente da parte della nuova; seguono la *chiama*, un breve giro di domande per una conoscenza iniziale e l'invito alle alunne a operare con senso del dovere e a esser buone:

[La signora Rossi] Era una donna matura ormai, ma che serbava una vivacità giovanile nell'aspetto e nella parola. Diceva cose buone, e le diceva bene, due qualità difficili a ritrovare separate: figuriamoci insieme! E aveva nell'insegnare un'arte tutta sua, perché destava nell'animo tanti buoni sentimenti, metteva nella mente tante nuove cognizioni, così, senza parere, prendendo occasione dai fatti comuni della giornata, da una domanda di un'allieva, da una data, da un caso, per quanto semplice e comune, accaduto nella scuola. E poi aveva un'altra ottima usanza: quella di tenere nel cassetto della cattedra una dozzina di buoni libri di lettura, e qualche buon giornale per la fanciullezza, dai quali, se si presentava l'occasione, veniva leggendo qualche buona pagina alle sue scolarette, oltre a quelle che esse leggevano regolarmente nel loro libro.

Il primo giorno di scuola, le bambine eran tutte nuove per lei. Le riceveva dalla maestra Luppi, che aveva tenuto l'anno avanti la terza. E nel salutarle ebbe il pensiero gentile di ricordar loro con parole di elogio l'antica maestra e di fermar la loro attenzione sulla gratitudine e l'affetto che le dovevano. Poi, facendo per la prima volta la chiama, volle che si alzassero una per una e a tutte fece qualche domanda: – così, – disse, – per fare un po' di conoscenza. –

Le faceva parlare dei loro studi prediletti, del come avevano passate le vacanze, delle speranze e delle intenzioni che avevano per l'anno che allora s'iniziava, delle letture che avevan fatte, e così via.

La Rosetta le parve subito molto timida. [Segue un breve scambio di battute con Rosetta riguardante le sue difficoltà con lo studio; dopo aver incoraggiato la bambina, la maestra prosegue:]

– [...] Tu intanto lavora con coraggio e rammentati bene di questo che ti dico: non perder mai la fiducia di riuscire.

– Vi raccomando, – concluse poi, – di venire a scuola sempre a tempo, con tutta la vostra roba in ordine, di far sempre il vostro dovere, e di farlo con amore [...] tutte avete il dovere di lavorare secondo le indicazioni dei vostri superiori: studiare ed essere buone.

Degni di nota i tratti esemplari della signora Rossi, allusivi al modello d'insegnante vagheggiato dalla scrittrice e implicitamente proposto alle docenti che avrebbero fatto uso di questo libro: una valida maestra si esprime con proprietà di linguaggio (probabile, fugacissimo riferimento all'ideale ottocentesco della tersità espressiva, cioè della ricerca linguistica della limpidezza originata dall'adesione tra pensiero e parola "giusta" in quanto aderente a una precisa idea³³), educa il cuore e istruisce la mente (in linea con la duplice vocazione etica e didattica che la scuola del tempo si prefiggeva di perseguire), adotta un approccio esperienziale, traendo spunto dai casi della realtà circostante e della vita reale, ricorre a materiali di lettura supplementari (presumibilmente testi ameni ed edificanti extrascolastici ma altrettanto educativi, come i libri di premio). Anche in ANF: 14 si fa cenno alle qualità di una brava insegnante, che è tale se, consapevole della basilare necessità di *farsi ben comprendere*, riesce a esprimersi *in modo semplice e chiaro* anche quando gli argomenti da trattare sono complessi: «– Come si formò la terra? – chiese una scolarina alla maestra [...]. La maestra stette un momento sopra pensiero. Non era facile rispondere a quella domanda in modo da farsi ben comprendere. Ma l'abitudine di dire le cose difficili in modo semplice e chiaro, la aiutò, e disse: [...]»³⁴.

Infine altri due casi di momenti riconducibili alla fase "accoglienza", ma ascrivibili altresì a quella successiva, cioè l'apertura, a volte non nettamente distinguibile dalla precedente. In LR: 160 la lezione sul tabacco è preceduta da un attacco colloquiale e quasi divertito da parte della maestra, che per l'argomento da trattare quel giorno trae spunto da fatti accaduti il giorno prima:

³³ Sul motivo del perseguimento della parola adeguata a esprimere il concetto e sulla necessità di rifuggire dal superfluo per ottenere un'autentica proprietà di espressione si veda *l'excursus* di Polimeni, 2011; cfr. anche Polimeni, 2014.

³⁴ Come ricorda Bazzanella, 1998: 240-241, a proposito dell'uso di segnali di mitigazione e riformulazione, è la «ricerca di esattezza e precisione» e non tanto l'insicurezza nella padronanza dei contenuti a spingere il docente all'impiego di indicatori che rendano quanto più possibile corretta, oltre che perspicua, la sua spiegazione. Più in generale l'obiettivo della precisione è «legato sempre al suo [= dell'insegnante] ruolo (un'imprecisione potrebbe portare a un fraintendimento, oppure essere riprodotta come tale, a scapito quindi della chiarezza e dell'informazione)».

Mi è stato ridetto che alcuni bambini della scuola se la passeggiavano, ieri, con una pipa in bocca e col cappello su una parte; a tutt'uomo, in una parola. Fortuna che quelle pipe erano di zucchero! Ma se fossero state pipe davvero, di quelle pipe dove gli uomini ci pigiano il tabacco per fumarlo, oh allora non riderei, ve lo assicuro!
Non sapete, miei poveri piccini, ciò che è il tabacco [...]?

In ANM: 231-234 la lezione in cui si spiega la differenza tra terre italiane e territorio del Regno d'Italia (*Triestino*), fornendo qualche informazione sulle prime, scaturisce da una disputa tra gli scolari sulla nazionalità (italiana o (austro-)tedesca?) di un bambino triestino giunto in classe ad anno inoltrato (su questo episodio si tornerà più avanti per commentare la battuta e il gesto del maestro):

Sono italiano io, non sono tedesco! – disse il fanciulletto con certa fierezza.
Il maestro l'accarezzò. Sentì subito simpatia per quel fanciullo che si sentiva dentro un'anima di italiano.
– Sicuro che sei italiano! – lo confortò. – E chi sostiene il contrario, lo fa per ignoranza, non già per mal animo. Sei italiano tu come lo eravamo noi prima del 59, quando l'Austria ci governava. Ora vai al posto e sta quieto, che nessuno qui dubita che tu non sia nostro fratello.
Il fanciulletto, subito rasserenato, tornò al suo posto. E il maestro disse:
– Miei cari fanciulli!... Voi non sapete forse ancora fare una distinzione fra la *regione italiana* e il *regno italiano* (ANM: 232, corsivo nel testo).

4.2. *Apertura*

Varie sono le mosse di apertura delle lezioni. In LR: 116 (corsivo nel testo) la lezione sugli *Insetti* si apre con una dichiarazione affettuosa e colloquiale di empatia e complicità finalizzata a rassicurare gli alunni, dei quali la maestra sa, evidentemente, prevenire le ipotesi:

[La maestra:] Questo nome [= insetti] vi metterà forse di cattivo umore, perchè vi darà a supporre ch'io abbia intenzione di venirvi fuori con qualcuna di quelle parolone noiose che fanno spesso pigliare in uggia ai ragazzi la scuola, i libri e qualche volta anche la maestra. Ma mettete l'animo in pace. Io, quando sono in mezzo a voi, non so pensare che a delle cose carine e divertenti. Questa parola *insetti* non vi deve quindi spaventare.

In FE: 37-38 la prima lezione sui legni inizia in un clima colloquiale e amichevole, sotto lo «sguardo dolce e buono» e il sorriso della maestra, che dopo un'auto-interruzione con riformulazione della battuta al fine di creare suspense tra le allieve, enuncia dapprima lo spunto, cioè i banchi presenti in classe, da cui scaturirà l'argomento del giorno, quindi chiede alle bambine, stupite dall'idea che un banco potesse nascondere qualcosa d'interessante di cui parlare, di indicare il materiale di cui sono fatte queste suppellettili. Dopo la risposta generica delle scolare («Di legno.») e dopo aver accennato alla varietà dei tipi di legni, sarà lei stessa a riferire che il legno in questione è l'abete, il primo dei legni di cui si tratterà in questa lezione. L'enunciazione del tema risulta dunque progressiva e si basa sul coinvolgimento attivo dell'uditorio, e il metodo espositivo è di tipo induttivo:

«Ora parleremo...» e s'interruppe sorridendo, «se doveste indovinare di che cosa parleremo, non vi riuscireste in cento, in mille volte.»

Le fanciulle si guardarono fra loro, come a chiedersi: – Che sarà mai questa cosa straordinaria? –

E la maestra riprese: «Parleremo dei vostri banchi.»

Un mormorio vivace s'intese fra la scolaresca, la quale, spinta da un vivissimo senso di curiosità, guardò i banchi, come ad interrogarli, o per iscoprirvi qualche bellezza nascosta. Ma i banchi, potete crederlo, non risposero, e gli occhi delle trenta fanciulle si alzarono di nuovo verso la maestra.

«Vediamo un po': chi di voi mi sa dire di che cosa siano fatti codesti banchi?»

Fu una risposta sola, concorde: «Di legno.»

La maestra sorrise di nuovo: «Questo voi lo sapete fin da quando frequentavate l'asilo, non è vero?»

Un silenzio eloquentissimo disse stavolta assai più che qualunque risposta.

«Ma,» continuò la maestra, «del legno non ce n'è di una sola qualità: poiché non sono di una sola specie gli alberi che ce lo forniscono. Di qual legno sono fatti dunque i nostri banchi?»

Nuova occhiata interrogativa sui banchi e nuovo sguardo curioso verso la maestra.

«Non lo sapete?» domandò questa. «Ebbene, ve lo dirò io. Di abete. Ora ditemi voi: che cos'è l'abete?»

Più convenzionale, nello stesso volume, l'avvio della prima lezione sulle pietre: «Appena le fanciulle furono raccolte nei banchi, la maestra prese a dire: "Oggi, figliole mie, parleremo delle pietre. [...]"»³⁵.

In FE: 82-83 sono due alunne a sottoporre alla docente un quesito circa l'identità tra loro dibattuta della sostanza bianca che quella mattina copre i tetti: ispirando così l'argomento della lezione del giorno (i fenomeni meteorologici), esse assumono un ruolo di sollecitazione o assunzione d'iniziativa nei confronti dell'attività didattica generalmente proprio, invece, dell'insegnante. La risposta della maestra, che si apre con la conferma di accordo con l'opzione di una delle due alunne («Imelda ha ragione»³⁶), esemplifica altresì quella «fase metadiscorsiva di strutturazione del discorso» che in Bosc, Minuz (2012: 106) è ritenuta aspetto caratterizzante dell'apertura di lezione: «Ora vi dirò qual differenza passi tra brina e neve, ma prima conviene che ci rifacciamo un pochino indietro, per esaminare altri fenomeni naturali che a questi precedono»³⁷.

In CO: 16-17 il caso di una bambina scottatasi col brodo di una pentola e costretta a rimanere a casa diviene pretesto per una lezione sugli oggetti della cucina; si ha pertanto il passaggio dalla conversazione colloquiale tra la maestra e un'alunna sull'incidente occorso alla scolarotta all'enunciazione del tema della lezione, seguita dalla giustificazione della sua utilità: «– e giacchè il fatto della Bianca ci ha portato a parlare della cucina, voglio insegnarvi i nomi degli oggetti più usuali, che vi si trovano. Perchè le donne, ricche o povere che siano, debbono occuparsi della cucina, che fa parte del governo della casa».

Una lezione può anche sviluppare un tema emerso in quella precedente, come in CO: 67-68, dove il brano sui *Vegetali* inizia con la ripresa di un argomento venuto fuori durante l'interrogazione-racconto di un alunno il giorno prima: «– Il vostro compagno

³⁵ FE: 71.

³⁶ FE: 83.

³⁷ FE: 83.

Carlino vi ha spiegato – disse il giorno seguente la maestra – che gli amorini nascono dal seme. Avete visto nascere altre piante nella stessa maniera?».

La lezione di carattere civico e morale sul *Rispetto delle opinioni* in GI: 63-65 scaturisce da uno scontro tra gli alunni, uno dei quali, accusato di essere clericale, è fatto vittima di impertinenze verbali, e si apre con un atto linguistico espressivo (*mi ha disgustato assai*) che introduce un rimprovero (atto comportativo) espresso con tono calmo ma autorevole:

quando [...] tutti gli alunni furono rientrati in classe, il maestro parlò così con molta calma: – Quel battibecco di poco fa tra il Maresca ed alcuni di voi mi ha disgustato assai. La scuola è luogo di pace, di amore, di reciproco rispetto, di studio, perciò è colpa e vergogna portarvi delle quistioni di partito che turbano gli animi e li allontanano (GI: 64).

In ANF: 115-116 un avvio di lezione vivacemente dialogato con interventi di più bambine quali risposte alla domanda della maestra è seguito dalla ricapitolazione di quest'ultima, che scandisce il passaggio dalla fase colloquiale all'enunciazione del tema della lezione – sviluppata nel brano seguente (*Il cotone*) – usando i demarcativi *dunque* e *ora* e il verbo introduttivo *Cominciamo*, e fissando i vari punti da trattare:

– Di che cosa sono i vostri vestiti? – chiese la maestra.
– Il mio è di cotone! – rispose la Reginetta.
– Il mio è di lana! – fece la Rosetta.
– Io ce n'ho uno di seta! – disse Berta Bertelli.
– Ed io uno di tela di lino per l'estate! – soggiunse una piccoletta.
– Ed io ci ho una mantellina di velluto! – disse un'altra fanciulletta.
– Dunque i nostri vestiti sono o di cotone o di lana o di seta o di lino o anche di velluto. Ora ciascun vestito, se potesse parlare, racconterebbe la sua storia. E non sempre questa storia sarebbe allegra e semplice. Cominciamo dal vestito di cotone. Dove nacque, come crebbe, per quali vicende passò il cotone prima di diventare vestito?

In ANM: 240-241 lo spunto per il racconto della leggenda di Guglielmo Tell narrato dal maestro è di tipo autobiografico, in quanto offerto dalla vacanza autunnale in Svizzera di quest'ultimo. Il docente porta in classe una fotografia raffigurante la cappella dedicata all'eroe nazionale elvetico e fa precedere la narrazione storica da una molto breve ma elegante e suggestiva descrizione del paesaggio svizzero, che si chiude con la citazione, nella traduzione italiana del poeta Andrea Maffei, del coro dei pastori collocato all'inizio del dramma *Guglielmo Tell* del poeta tedesco Schiller.

Anche in ANM: 258-259 la lezione (*Gite in montagna*) è ispirata da un'esperienza del maestro. Dopo aver raccontato la sua gita sui monti, questi, presentato come amante delle escursioni sulle vette, invita gli alunni a fare gite in montagna con un discorso di notevole lirismo, a dire il vero improbabile in una situazione comunicativa scolastica reale. Il brano è il terzultimo del volume e precede le ultime raccomandazioni per una vita onesta e sana offerte dal docente prima degli esami finali e contenute nell'*Addio del maestro* (ANM: 259-261); se il libro segue, seppure senza una vera trama narrativa, il percorso formativo dell'*allegra nidiata* dal primo giorno di scuola alla fine dell'anno scolastico, è ragionevole che si parli di vacanze nelle pagine finali, ossia, sul piano della finzione narrativa, in uno degli ultimi giorni di scuola:

– Fanciulli! date retta: durante le vacanze, fate lunghe gite in montagna, fatele principalmente in autunno, quando il sole è mite e la frescura

alleggerisce la fatica, quando il bosco si varia di molti colori, e le foglie dei castagni crepitano sotto i piedi; quando dai monti calano a stormi gli augelli migratori; quando su le alte vette biancheggiano le nevi, ed è caro il riposo vespertino nelle capanne dei pastori. Salite, salite ai monti. Mettetevi a sedere in alto, su qualche rupe, e spaziate con gli occhi all'intorno, dalle vette al piano sottostante. Come s'incurvano ora in dolce pendio, ora in ripide balze i fianchi del monte! Come spicca il tenero verde del prato fra il cupo ombreggiare della foresta di larici! L'occhio si posa sui tetti di ardesia dei villaggi, che si vedono piccoletti su dall'alto, e guarda le cerule spire di fumo e i bianchi campanili che sbucano da verdi macchie di piante.

Come giunge gradita lassù la voce fessa delle campanelle che suonano a festa per qualche pia solennità; e la cantilena monotona dei valligiani intenti al lavoro, il tintinnio dei bubboli appesi al collo delle mandre pascenti, e lo scroscio sordo e lontano dell'acqua giù nelle valli!... Per un poco vi parrà d'essere fuori del mondo. Nella solitudine, nel silenzio della natura vi verranno nuovi pensieri, nuovi palpiti, e il vostro cuore sarà portato in alto!

Da notare gli atti linguistici esercitativi in forma di consigli (*date retta; fate lunghe gite in montagna, fatele principalmente in autunno; Salite, salite ai monti; Mettetevi a sedere in alto; spaziate con gli occhi all'intorno*) e, sul piano stilistico, l'anafora di *quando* e *come*, il ritmo isocolico (evidente ad es. *in ora in dolce pendio, ora in ripide balze, Nella solitudine, nel silenzio della natura, nuovi pensieri, nuovi palpiti*), il tono esclamativo che esprime incanto, il poetismo arcaico *augelli* e alcune forme ricercate e letterarie (*crepitano, vespertino, ombreggiare* [infinito sostantivato], *cerule* 'cerulee', *pascenti, palpiti*).

4.3. *Spiegazione*

L'andamento della fase successiva all'apertura di lezione, la spiegazione, dipende dallo specifico obiettivo didattico-formativo che la ispira, come elencare, descrivere, argomentare, fornire modelli o antimodelli morali. In FE: 37-58 le lezioni sui legni presentano complessivamente uno svolgimento a elenco; nella terza, in particolare, contribuisce a dare alla spiegazione una struttura elencativa l'impiego ripetuto della domanda *Dove (lasciamo) il / gli + il nome dell'albero del quale si fornisce qualche brevissima informazione*:

Ma dove lasciamo il bosso, adoperato specialmente per scatole, e per oggetti di piccola dimensione lavorati al tornio? Dove il gelso, che, oltre alla foglia, nutrimento unico del baco da seta, dá buon legno da ardere? Dove gli alberi da frutteto, il cui tronco, quando non può più produrre frutta saporite, si riduce in suppellettili [...]? (FE: 56).

In FE: 82-88 la lezione di *Meteorologia* presenta una struttura definibile "chiastica" o "a clessidra": si passa dalla descrizione dei vari tipi di precipitazioni all'espressione tecnica che le indica complessivamente (*meteore acquee*); quindi da una nuova locuzione tecnica (*meteore aeree*) generale alla descrizione dei vari tipi di venti: «Questi fenomeni dei quali abbiamo parlato finora si dicono *metéore àcquee*. Passiamo ora alle *metéore aéree*» (FE: 86).

In CO: 118 (corsivo nel testo) un passaggio della lezione sulla luce, che comprende il mini-esperimento del chiudere gli occhi per un attimo, è basato su una spiegazione di

tipo causale-sillogistico (*vediamo perché è giorno → è giorno perché c'è luce → vediamo perché c'è luce*):

[La maestra:] Dunque perchè vediamo?

– Perchè è giorno.

– Ed è giorno, perchè c'è luce; ma quando questa luce manca, abbiamo la notte e il buio. Dunque noi vediamo perchè c'è la luce.

Di taglio nomenclatorio è invece in CO: 141-142 la lezione sui mestieri, a struttura prevalentemente elencativa; eccone un breve brano:

Il *bottaio* fa le botti ove si ripone il vino; lo *stagnaio* i condotti per l'acqua e per il gaz illuminante, e le grondaie dei tetti.

Chi impasta i mattoni si dice *mattonaio*; chi li cuoce *fornaciaio*. Chi costruisce carrozze è *carrozzaio*; chi fa selle per cavalli *sellaio*. Il *fornaio* fa il pane; il *tessitore* tesse la lana, il cotone, il lino e la seta; il *materassaio* fa le materasse sulle quali dormiamo. Il *tappezziere* imbottisce i mobili e li riveste di stoffa (CO: 142, corsivo nel testo).

Di taglio moraleggiante più che scientifico è in LR: 160-169 la vigorosa lezione sul tabacco, mirata a condannare il vizio del fumo. Si è già detto dell'avvio colloquiale di questo brano; il tono dialogico è sancito anche dall'attacco della lezione vera e propria, con locuzione allocutiva affettuosa (*miei poveri piccini*) e domanda didattica contenente già qualche informazione e aperta da un'espressione fatica, poi ripetuta (*Non lo sapete?*), atta a richiamare l'attenzione sul nuovo argomento; seguono la frase foderata (*Ve lo dirò io, ve lo dirò*), figura di ripetizione tipica del parlato spontaneo (soprattutto centromeridionale)³⁸, una dichiarazione d'affetto addotta come motivazione della lezione (*perchè vi voglio bene e desidero che sappiate la verità*), un'espressione allocutiva simile alla precedente (*poveri bambini miei*) e una definizione enfatica del tabacco sottolineata dal corsivo e dal tono esclamativo (*è un veleno!*):

Non sapete, miei poveri piccini, ciò che è il tabacco, il tabacco col quale sono fatti quei sigaracci scuri, il cui odore produce le nausee, che hanno un sapore amaro, e macchiano di giallo la punta delle dita? Non lo sapete? Ve lo dirò io, ve lo dirò, perchè vi voglio bene e desidero che sappiate la verità: il tabacco, poveri bambini miei, *è un veleno!* (LR: 160-161).

Emerge già da queste battute il coinvolgimento anche affettivo della docente, che si propone come figura protettiva e consapevole del proprio ruolo di mediatrice di accesso al sapere – come mostra anche la posposizione del soggetto enfatico in *Ve lo dirò io, ve lo dirò* – e dispensatrice di sani consigli. Il cenno a un episodio di cronaca nera, contenente un atto valutativo, ossia un giudizio morale esplicito (*dovrei dire un mostro!*), costituisce un caso esemplificativo estremo, non ordinario, delle conseguenze dell'uso di tabacco, che tuttavia, collocato all'inizio della lunga lezione, intende impressionare gli alunni-lettori, costituendo il primo passaggio di una serie di considerazioni dissuasive dotate di notevole efficacia argomentativa:

Anni e anni sono, un signore (dovrei dire un mostro!) volendo arricchirsi coi beni d'un suo fratello, pensò di ammazzarlo. Che cosa fece? Forzò quel

³⁸ È frequente nella narrativa verghiana: cfr. Trifone, 2007: 102-103; Motta, 2011: 202-203; Serianni, 2013: 191.

fratello a bere dell'essenza di tabacco, e l'infelice, fulminato dal potentissimo veleno, morì all'istante.
Quando, invece di beberlo, si fuma il tabacco, ci avveleniamo lentamente, ma ci avveleniamo (LR: 161).

Il seguente tricolon (con anafora di *un veleno per*), nella stessa pagina, sottolinea enfaticamente la nocività della sostanza in questione: «Così il tabacco è *un veleno per il corpo, un veleno per lo spirito, un veleno per il cuore*» (corsivo mio). Al medesimo fine dissuasorio concorrono due similitudini iperboliche ed effettistiche (il dito messo in una macchina e il fuoco appiccato in una stanza):

Quando un giovinetto comincia a fumare, non se lo figura di dover giungere a queste tristi estremità: egli dice: Fumerò un pochino, ed è lo stesso come se si proponesse di metter per un pochino un dito nell'ingranaggio d'una macchina. Il corpo va dietro al dito: o come se volesse appiccare un po' di fuoco alla sua camera: tutta la casa brucerebbe. Fumando un poco, si prende l'abitudine di fumar molto: e quando si vorrebbe smettere, non è più tempo. L'abitudine è un tiranno (LR: 162, corsivo nel testo).

Poi per circa tre pagine si snoda la metafora del tiranno, cui vengono paragonati i bisogni fondamentali che governano la vita dell'uomo (mangiare, dormire, vestirsi, avere un tetto sotto cui ripararsi) e ai quali «non possiamo opporre [...] alcuna resistenza»³⁹; ma essi sono poi definiti tiranni benigni, in quanto ci spingono a fare quanto occorre per salvaguardare la salute. In confronto a essi, la dipendenza creata dal fumo è invece associata a un tiranno maligno, che non arreca alcun vantaggio ma solo danni. Viene anzitutto chiamata in causa l'esperienza personale dei bambini e dunque conoscenze di base da loro possedute in quanto fondate sulla vita quotidiana: «Voi stessi, ragazzi miei, ne avete fatta, chi sa quante volte, l'esperienza [= del potere tirannico di esigenze irrinunciabili quali mangiare e dormire, come si legge nel seguito della lezione]» (LR: 162). La sopraffazione esercitata dal sonno e dunque dalla necessità di riposare è messa in rilievo da una battuta esclamativa colloquiale (*Addio [...]*), comprensiva di due voci del toscano vivo e familiare-infantile quali *balocchi* e *chicche*, dal ricorso alla deissi fantasmatica⁴⁰ (*Ecco i bambini bell'è addormentati: andate, ora, a proporre [...]. Non vi odono più*), dal tono ironico (*andate, ora, a proporre loro una partita di volano: raccontate loro la novella di Berlinda o offrite loro delle caramelle*):

[Quando si è stanchi] addio balocchi, chicche, novelle e risate! Ecco i bambini bell'è addormentati: andate, ora, a proporre loro una partita di volano: raccontate loro la novella di Berlinda o offrite loro delle caramelle. Non vi odono più: non sono più padroni di fare quel che meglio piace loro! Il tiranno del sonno gli ha soggiogati (LR: 163).

Segue quindi una domanda retorica che, sulla base della constatazione dell'esistenza di già numerosi bisogni, disapprova la ricerca di ulteriori dipendenze, per di più dannose:

Meno bisogni avremo e meglio sarà: *Che dovremo dunque pensare di quelle persone, le quali non contente di dover soddisfare a tanti bisogni, ai quali non si può*

³⁹ LR: 162.

⁴⁰ Sulla quale si vedano Andorno, 2005: 41-42 e Palermo, 2013: 121 e i riferimenti bibliografici lì indicati.

impor silenzio, se ne creano dei nuovi, prendendo delle abitudini dannose? (LR: 164, corsivo mio).

Una simile finalità dissuasoria ispira questa seconda domanda retorica:

Tutto ciò [= i primi impieghi del tabacco in polvere, inviato in dono, insieme al seme della pianta, da un ambasciatore francese di nome Nicot (da cui il termine nicotina, come si spiega nel brano in questione) alla regina di Francia Caterina dei Medici] avveniva nel secolo decimosesto: il mondo esisteva già da migliaia d'anni senza saper nulla del tabacco; e in quanto a salute ne aveva sempre goduta *non è questa una graziosa risposta da farsi a quei fumatori, i quali pretendono di non poter vivere senza fumare?* (LR: 167, corsivo mio).

La condanna del vizio del fumo è resa più efficace dalle icastiche immagini indicanti le brutture e i problemi da esso provocati; tra queste, le metafore del *letamaio* e del *camino* figurano nelle parole attribuite a un ragazzino saggio, implicitamente proposto agli scolaretti come modello di comportamento, il quale respinge la proposta di provare il tabacco:

Un ragazzino, molto assennato e riflessivo, rispondeva a certi scioperati che volevano costringerlo a fumare e a stabaccare: – Ma vi pare ch'io voglia far del mio naso un letamaio e della mia bocca un camino? – Infatti la bocca d'un fumatore diventa un vero camino: vi si forma la filiggine: i denti, di bianchi che erano, diventano tutti neri: e la bocca perde, oltre al suo più bell'ornamento, anche la freschezza e la salute, chè alle labbra dei fumatori ostinati suol venire quella schifosa malattia che si chiama «il cancro dei fumatori!»... (LR: 165-166).

Si noti la forza espressiva della metafora della *filiggine* e dell'agg. *schifosa*, che intende suscitare ribrezzo nei lettori e dunque repulsione verso un'abitudine che può comportare conseguenze nefaste per la salute. La lezione prosegue con l'espedito dell'anticipazione dell'argomento dell'interlocutore, al quale viene comunque fornita una risposta evasiva e vertente a far ricadere la responsabilità primaria del problema su coloro che deliberatamente coltivano il vizio:

[La maestra:] Ma voi mi chiederete perchè chi comanda non condanna tutti i negozianti di tabacco alla galera a vita? Ciò gioverebbe assai poco, amici miei, poichè dopo loro ne verrebbero degli altri... Il vero mezzo di sopprimere il commercio del tabacco, sarebbe quello... che gli uomini sopprimessero essi stessi la loro cattiva abitudine e considerassero il tabacco solamente per quel che è: un medicinale (LR: 166).

Seguono la precisazione che del tabacco si può anche fare un uso benefico a livello terapeutico, la descrizione della pianta e qualche cenno storico sulle origini del tabagismo, la menzione della politica statale riguardante gli accordi con i coltivatori e i commercianti di tabacco, l'auspicio finale della conversione delle piantagioni di tabacco in campi di grano, a vantaggio della salute dell'uomo e dell'agricoltura («Facciamo voti, bambini, affinchè questo non sia un bello ma inutile sogno!»⁴¹). In questo brano la Baccini dimostra di saper ricorrere a strategie argomentative e persuasive tanto studiate

⁴¹ LR: 169.

e abilmente diversificate quanto adeguate al livello esperienziale di bambini di età scolare.

In un'appassionata lezione sul valore della scuola che leggiamo in ANF: 23-27 e che si sviluppa in tre brani (*Che cosa sia la scuola; Esempio; La scuola è una prigione?*), l'istituzione scolastica viene anzitutto presentata dalla maestra attraverso definizioni in negativo e in positivo scandite dall'anafora di *la scuola, la scuola è, la scuola non è*. Vengono anche dichiarati i suoi due obiettivi formativi: «istruzione dell'intelletto» ed «educazione del cuore» (ANF: 23). Figurano atti direttivi (*raccogliete [...]; Fate attenzione [...]*) che esprimono la modalità deontica, tipica dei discorsi messi in bocca ai docenti, e inviti alla riflessione con la triplice anafora di *pensate*:

raccogliete [...] gli occhi e la mente sul vostro libro. Pensate a quello che esso vi insegna. Fate attenzione alla parola di chi si studia di aprirvene più chiaro il senso.

Pensate che in quel momento una cognizione nuova e utile vi entra nel cervello, un sentimento nuovo e buono vi si insinua nel cuore.

Pensate che, di giorno in giorno, d'ora in ora, le cognizioni, i sentimenti, i pensieri si accumulano in voi, che rifanno la vostra esistenza interiore (ANF: 23-24).

L'evoluzione intellettuale e caratteriale che la scuola consente è sottolineata dal ricorso al parallelismo: «Eravate ignoranti e diventate poi istruite; eravate leggere e storditelle, e diventate poi riflessive e sagge»⁴². Quindi nel brano dal titolo *Esempio* la similitudine del seme che si trasforma in albero costituisce un'esemplificazione parabolica dell'evoluzione mentale e morale del bambino, dovuta ai raggi dell'insegnamento materno prima, di quello dei maestri e dei buoni libri poi. A seguire, la dichiarazione di apparente accordo parziale con l'opinione di alcune alunne, oggetto di prolessi (anticipazione) da parte della docente, si rivela funzionale allo sviluppo della tesi opposta e consente la ripresa dell'immagine del germoglio: «Qualcuna di voi pensa che la scuola è una prigione. Sia pure. La scuola è una prigione. Ma essa è come l'oscura prigione della terra dentro cui si sviluppa e germoglia il bene»⁴³. La richiesta di attenzione rivolta a un'alunna particolarmente vivace, poi, è seguita da un invito a osservare gli strumenti didattici presenti in classe, indicati con deittici spaziali, quali prova evidente dell'utilità della scuola:

Berta Bertelli! guardati attorno, poichè i tuoi occhi fanno fatica a star fissi un istante. Guardati pure attorno!... Vedi qui la lavagna. Alcuni anni sono tu non sapevi che cosa fossero quantità e numero. Ora, su questa lavagna, hai imparato il valore delle quantità, le loro combinazioni, e ti sei fatta abbastanza esperta nel conteggio.

Ecco là il cartellone di storia naturale, con animali e piante, che non vivono e non fioriscono qui da noi, ma a centomila miglia lontano e che tuttavia noi conosciamo.

Là, sulla parete, è la carta geografica.

Che cosa sapevate voi tutte della terra?... (ANF: 25, corsivo mio).

Segue la ripresa dell'immagine della prigione, associata a una seconda, icastica, similitudine, questa volta con la crisalide, resa vivida dall'isocolo e dall'antitesi delle due terne aggettivali che la corredano: «La scuola è una prigione?... Ma è di voi come della crisalide nel bozzolo, in cui il bruco s'è racchiuso lento, torpido, brutto, e da cui ben

⁴² ANF: 24.

⁴³ ANF: 25.

presto uscirà alato, vivace, splendente di sei colori, per volare liberamente nell'aria»⁴⁴. La metafora del volo è resa dunque oggetto di una domanda di tono retorico: «E che fate voi qui nella scuola, se non imparare a volare ardite e sicure negli spazi immensi, nelle più lontane regioni?»⁴⁵. Il duplice bisogno cui corrisponde la duplice funzione della scuola è più avanti rimarcato, ancora una volta, dall'isocolo: «*C'è il bisogno della mente, che vuole essere rischiarata. C'è il bisogno del cuore, che vuole amare ed essere amato*»⁴⁶. A scopo enfaticamente compare anche il focalizzatore *ecco*, seguito dall'allocutivo rivolto alle alunne: «Eccovi la scuola, fanciulle mie»⁴⁷. E nuovamente, anafora e parallelismo rafforzano l'invito alla riflessione e conducono la maestra al ribaltamento dell'opinione iniziale di alcune scolare, in quanto risulta, infine, dimostrato che la scuola è una forma di prigionia che consente la liberazione della mente e dello spirito: «Ma pensate fra di voi. [...] Pensate quanto migliori e quanto più istruite sarete uscendo di qui; quanto più libere, con la mente stenebrata dall'ignoranza, quanto più forti, col cuore disgombrato dalle passioncelle!... Vedrete che questa prigionia della scuola è la liberazione dello spirito»⁴⁸. A porre fine alla lezione è una richiesta di comprensione volta al controllo della ricezione del messaggio complessivo: «Mi avete capita?... Avete compreso la necessità di rispettare la scuola?...»⁴⁹. La reazione delle alunne è affidata a un atto comportativo di scusa e a due atti promissivi – con assunzione dell'impegno a rispettare la scuola e a essere grate all'insegnante –, che suscitano il sorriso, una risposta affettuosa e pertanto il perdono della maestra per i comportamenti indisciplinati da qualche tempo avuti dalle scolare, cui si fa cenno nel brano *Soffio cattivo*⁵⁰ e che ispirano appunto il discorso sulla scuola: «La Reginetta si alzò e disse a bassa voce: – Ci scusi, signora!... D'ora innanzi rispetteremo meglio la scuola. – E non saremo più ingrante verso di lei! – soggiunse un'altra allieva»⁵¹.

Sempre in ANF si configura come macro-atto valutativo la lezione ispirata dal comportamento biasimevole di una scolaria che fa puntualmente da spia con la maestra a danno delle sue compagne (ANF: 41-43). L'icastico ritratto della fanciulla spia è tratteggiato con un linguaggio duramente accusatorio (una docente che parlasse in questo modo sarebbe oggi accusata di usare del terrorismo psicologico con i propri allievi...) e ricco di battute esclamative, e sortisce efficacia perlocutiva, in quanto la bambina implicitamente messa sotto accusa all'inizio diventa rossa e nasconde il viso tra le mani, infine chiede perdono con la voce rotta dai singhiozzi:

– La spia – continuò la maestra – è una creatura spregevole! –
Pierina Ratti sussultò, si guardò intorno, si fece rossa come un papavero,
poi si prese la faccia fra le mani.
[...]

⁴⁴ ANF: 26.

⁴⁵ ANF: 26.

⁴⁶ ANF: 26, corsivo mio.

⁴⁷ ANF: 27.

⁴⁸ ANF: 27, corsivo mio.

⁴⁹ ANF: 27. Nota Bazzanella, 1994: 155, che «soprattutto gli insegnanti usano frequentemente segnali discorsivi [o come qui domande di finalità affine] per chiedere conferma all'interlocutore della avvenuta comprensione [...], non solo sul piano proposizionale (di quello cioè che è stato effettivamente detto; anche se non c'è oggettivamente difficoltà di comprensione [...]), ma anche sul piano dell'“implicatura” (di quello cioè che si intendeva che il parlante capisse tramite la violazione di una massima conversazionale, restando fermo il Principio di Cooperazione [...])». Nel nostro caso le domande della docente non mirano ad accertare la comprensione letterale della lezione bensì l'acquisizione di una più profonda consapevolezza dell'importanza della scuola.

⁵⁰ ANF: 22-23.

⁵¹ ANF: 28.

– La spia – tirò via a dire la maestra – è un essere pieno di livore, di gelosia, di invidia e di viltà! [...] La fanciulla *spia*, guarda, osserva e poi spiffera ogni cosa alla maestra!... [...] E guai se cresce con quella fatale tendenza in cuore! [...] Guai, guai alle spie! E se spia poi, è una donna, una fanciulla, Dio! che orrore! –

Un singhiozzo accolse queste ultime parole. Pierina Ratti si alzò e disse con la voce rotta: – Perdoni! perdoni!... Non lo farò più!... Non voglio, no, no e poi no, essere una spia!... – (ANF: 41-43, corsivo nel testo).

L'esempio positivo di generosità e spirito di sacrificio offerto, invece, nello stesso volume da una bambina ammalata di vaiolo ispira una lezione (*Fanciulla generosa*. [*Malata di vaiolo*]⁵²) scandita da osservazioni moraleggianti, dalla triplice iterazione – a inizio, centro e fine racconto – del complimento (atto comportativo) a lei rivolto («è una generosa»), e dalla *geminatio* di un tributo di onore («Onore a lei!»; «Onore a quella brava fanciulla!»), atto comportativo ripetuto all'inizio e verso la fine del brano. Dopo aver tratteggiato alcuni aspetti caratteriali e socio-familiari della scolara, la maestra passa, con l'espressione demarcativa bimembre «Ora dunque»⁵³, al racconto della malattia. A metà di esso il demarcativo *ora* in «Ora io vi ripeto che quella fanciulla è una generosa»⁵⁴ segna il passaggio dall'esposizione della vicenda della bambina all'esplicitazione del valore morale della sua scelta coraggiosa e caritatevole di farsi portare in ospedale. Bianca viene additata come modello nell'atto esercitativo «E voi, fanciulle mie, imparate da lei ad essere generose»⁵⁵. Infine la maestra coinvolge le interlocutrici in un atto promissivo motivato: «quando tornerà alla scuola, noi tutte le faremo festa, perchè ella è un'ottima fanciulla: è una generosa!»⁵⁶.

In ANM: 5-7 la descrizione dell'invidia da parte del maestro trae ispirazione dal sentimento di uno scolare verso un compagno di classe, evidenziato da indizi fisici come il rossore e il pallore del viso, ed è resa efficace dall'icastica similitudine con una piaga avvelenata e pertanto internamente viva e persistente per la presenza di veleno, e dal confronto con un'amarezza ordinaria e passeggera, paragonata a sua volta a un semplice taglio. L'articolata similitudine è introdotta dal classico indicatore di esemplificazione *per esempio*:

Per esempio, quando vi tagliate, sentire bruciore: ma appena seccato il sangue, appena chiusa la ferita, il bruciore cessa. Al contrario, se una vespa o una zanzara vi pinzano, l'effetto della pinzatura si prolunga; la piaga, sebbene chiusa, resta infiammata, perchè in fondo vi è una goccia di veleno.

E qui sta la differenza fra un dispiacere ordinario e il dolore causato dall'invidia.

Un dispiacere semplice, per esempio, il rammarico d'un piacere fallito, è un taglio; se ne soffre un momento, se ne piange un poco, poi ci si consola.

Ma il dolore cagionato dall'invidia, è una piaga avvelenata. Il dolore sopravvive a la ferita, o, per meglio dire, la ferita resta viva e sanguinante di dentro, perchè rinchiude un veleno (ANM: 6).

⁵² ANF: 171-172.

⁵³ ANF: 171.

⁵⁴ ANF: 172.

⁵⁵ ANF: 172.

⁵⁶ ANF: 172.

Come avviene in ANF: 41-43, dove la maestra descrive la fanciulla spia, anche qui la descrizione di sentimenti e tipi umani negativi permette all'insegnante di stimolare indirettamente la reazione dell'alunno il cui comportamento o la cui attitudine ispirano la lezione morale, e al quale quest'ultima è indirizzata, sebbene l'ammaestramento valga poi per tutta la classe. L'allievo non è accusato o rimproverato esplicitamente, bensì in modo implicito e allusivo attraverso il tratteggio dei suoi difetti e limiti caratteriali; ma per quanto generalizzante e impersonale, la descrizione tocca la sensibilità della persona che l'ha ispirata e sortisce l'efficacia perlocutiva di indurla al pentimento e alla consapevolezza del proprio limite. Pentimento e consapevolezza che qui si esprimono in esternazioni emotivamente connotate, come i singhiozzi, le lacrime, la confessione verbale del difetto messo sotto accusa. L'umile conferma di accordo con le parole del maestro («Però se la ferita tocca a un cuore buono, il rimorso si frammischia al dolore; si ha vergogna di quello che si prova e si soffre d'aver sofferto»⁵⁷) da parte dell'allievo invidioso ma buono e onesto («È vero! è proprio vero!»⁵⁸) è seguita da un gesto («gli pose una mano sul capo»⁵⁹) e da parole d'affetto dell'insegnante, aventi una funzione di conforto⁶⁰ e incoraggiamento: «Consolat!... tu hai buon cuore; e nei cuori buoni il veleno non può durare a lungo nè recare danno!»⁶¹.

Anche in ANM: 21-23 (corsivo mio) la Vertua Gentile pare voler sollecitare l'emotività e la sensibilità dei suoi piccoli lettori. La lezione del maestro sul lavoro dei minatori intende infatti suscitare sentimenti di gratitudine e compassione per la loro tanto utile quanto rischiosa attività. La ripetizione di parole ed espressioni, con ricorso alla figura etimologica (*godiamo e godete; fatiche e affaticandosi; lavoro e lavorano; poveri, povera e poveretti*) e l'uso di *vantaggi* che riprende sinonimicamente *frutto*, all'inizio e alla fine della lezione crea una struttura circolare, che si apre con la denuncia dell'ingratitude di chi non pensa mai alle fatiche e ai pericoli del lavoro in miniera, e si chiude con l'invito a un grato pensiero verso i minatori. Da notare anche le battute esclamative improntate a compassione e stupore, il parallelismo che enfatizza il grigiore di un simile lavoro (*non vi ha raggio di sole [...] d'uccelli*), il climax ascendente che rimarca la tragicità di un'inondazione durante la quale cinque persone, compreso un bambino, stavano rischiando di morire:

Le miniere forniscono ricchezze delle quali noi godiamo, spesso senza neppure pensare a chi con fatica e patimenti le procura.

Godiamo il frutto di immense *fatiche* e di *rischi d'ogni maniera*, senza preoccuparci. E questo è male, è ingratitude.

Il *lavoro* nella miniera è triste e pericoloso. E i *poveri* minatori dovrebbero interessare il nostro sentimento.

Figuratevi la vita di quella *povera* gente, condannata al buio, a l'umidità e sempre in *pericolo!*...

Per i minatori *non vi ha raggio di sole, non vi ha festosità di bambini, non gioia di canto, non gorgheggio d'uccelli* nè lieto riposo fra il verde.

[...]

L'acqua saliva lentamente; arrivò a toccare i piedi dei disgraziati; salì a la loro cintura, poi al collo!...

[...]

Erano stati sepolti quattro giorni!

[...]

⁵⁷ ANM: 6.

⁵⁸ ANM: 7.

⁵⁹ ANM: 7.

⁶⁰ Cfr. Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 194.

⁶¹ ANM: 7.

Fanciulli miei! Voi che *godete* i vantaggi di tante *fatiche*, di tanti *pericoli*, non dimenticate mai i *poveretti* che *lavorano*, *affaticandosi* in mezzo ai *rischi d'ogni maniera!*

In ANF: 181-182, alla richiesta di attenzione iniziale la docente fa seguire l'enunciazione, tripartita in tre periodi, di un principio generale, poi applicato alla spiegazione di alcuni diritti e doveri particolari menzionati nello Statuto Albertino, presentato poco prima; in questo caso, quindi, si passa da assiomi generali, nella fattispecie etico-civili, all'osservazione dei casi specifici (dei quali ci cita qui un es.) nei quali quelli dovrebbero trovare applicazione:

Badate, fanciulle mie: non vi ha diritto senza dovere. Non bisogna esigere un diritto, se prima non si è compiuto il dovere.
Ogni diritto trae seco il suo dovere. È questa una verità che tutti possono conoscere e riconoscere anche nelle piccole cose. [...]
Il diritto di *proprietà* impone il dovere di fare della proprietà che ci appartiene un buon uso, senza danneggiare gli altri (ANF: 181-182, corsivo nel testo).

Emerge da questi esempi la notevole abilità stilistica della Vertua Gentile, che da sapiente e apprezzata autrice di galatei, mostra di saper ricorrere anche nei testi scolastici a diversi accorgimenti stilistico-retorici atti a fissare efficacemente nella mente e nella coscienza dei lettori concetti e insegnamenti morali chiari e immagini incisive, siano esse ritratti di personaggi esemplari, momenti peculiari o termini di confronto nelle similitudini.

4.4. *Chiusura*

Varie sono anche le modalità di chiusura delle lezioni. In LR: 80-81 le domande poste alla fine del brano sui metalli sono agganciate alla finzione narrativa mediante il seguente passaggio conclusivo⁶², che lascia intendere che la lezione disciplinare può essere seguita da un momento "riposante" occupato da un racconto ameno:

Vorrei dirvi ancora molte altre cosette sui metalli; ma mi accorgo che la lezione diventerebbe un po' troppo lunga e m'impedirebbe di raccontarvi la solita novellina. Peraltro, avanti di cominciarla, voglio assicurarvi se avete ben capito quello che vi ho spiegato.
Ditemi di che colore è l'oro e a quali usi serve.
[...]
5. Ditemi il nome di sei metalli.

In LR: 182 la lezione si chiude con l'estrapolazione di un'osservazione moraleggiante dalla foggia dell'oggetto stesso della spiegazione, ossia il carbon fossile;

⁶² Chiuse simili, in cui i quesiti sono integrati nella parte finale dell'episodio "lezione", si rintracciano nei passi seguenti, il secondo dei quali pare caratterizzato da un tono dialogico e amichevole, tendente a riprodurre un clima di franchezza fra maestra e allievi: «Io ho finito la mia lezioncina sugli uccelli, i quali oltre all'allegrarci col loro canto e colla loro bellezza, ci danno uno squisito nutrimento, piume meravigliose, utilità indiscutibili. Provatevi dunque a riandare a quanto vi ho detto, e rispondete alle seguenti domande [segue in LR: 98-99 un elenco di 17 domande]» (LR: 97-98); «Che ve ne pare, figliuoli, di questa lezioncina? L'avete trovata troppo lunga, troppo noiosa, troppo difficile? E vi sentireste in grado di risponder per benino alle seguenti domande? [segue in LR: 120-121 un elenco di 9 domande raggruppate in 4 quesiti]» (LR: 120).

anche un argomento scientifico, dunque, può fornire lo spunto per una semplice riflessione esistenziale:

Potrei durare ancora un pezzo a parlarvi dell'utilità del carbon fossile, ma credo che quanto vi ho detto debba, per ora, bastarvi. Non vi pare che questa sostanza nera, nascosta, per tanto tempo ignorata dagli uomini, possa, sotto certi rapporti, venir rassomigliata a taluna di quelle persone modeste e buone, che operano il bene per amore del bene, cioè senza ciarle e senza schiamazzi?

Anche la chiusura della lunga lezione sui cinque sensi in LR: 188 è di tipo moraleggiante; vi troviamo un triplice atto comportativo di maledizione / condanna, scandito dall'anafora della formula *Guai a chi*, e un atto esortatorio finale alla prima pers. plur.:

La verità è l'affermazione della giustizia, dell'onestà, della bontà, della virtù e del dovere. Guai a chi mentisce, a chi schernisce, a chi calunnia! Guai a chi presta orecchio, senza protestare, alla vile maldicenza! Guai a chi non sa valersi degnamente dei doni di Dio o, peggio ancora, li fa strumenti di passioni malvagie.

Preghiamo, fanciulli, affinché il Signore ci preservi dalla vergogna di profanare la parola e l'udito!

Un atto esortatorio (*ringraziatelo sempre*) motivato, ossia giustificato dagli argomenti messi in rilievo dal verbo focalizzante *vedete*, mediante cui gli alunni sono espressamente invitati a riflettere sull'utilità dei minerali e sull'amore provvidenziale che Dio manifesta attraverso di essi, conclude la lezione sui minerali in CO: 152-153: «Vedete dunque di quanta utilità sono i minerali! [...] Essi ci offrono il materiale per fabbricare le case, per costruire le macchine, e tanti utensili indispensabili alla nostra vita. Vedete come Iddio ha pensato a noi; ringraziatelo sempre per la sua immensa bontà».

La conclusione della lezione può constare di una ricapitolazione complessiva e di un preannuncio di verifica e valutazione, come in FE: 43:

[La maestra:] Ripetiamo ora quanto abbiamo fino a qui detto su questi diversi legni, e vedrò domani, dal compito che mi porterete, chi di voi sarà stata più attenta a quanto oggi vi ho insegnato intorno a queste piante.

Può consistere nella consegna di un esercizio mediante il quale l'insegnante si prefigge di constatare l'acquisizione da parte dell'apprendente delle nozioni trasmesse; la richiesta di svolgimento di un compito è interpretabile come atto linguistico direttivo motivato dalla finalità didattica della verifica: «E per oggi basta, care figliole: prendete altri appunti nel vostro quaderno, che poi mi leggerete, perch'io possa correggere dove avrete sbagliato» (FE: 77).

La fine della lezione può altresì contenere moniti moraleggianti, come nei seguenti ess.:

[La maestra:] Non bisogna dare una soverchia importanza alla bellezza e alla perfezione del corpo. Più che al corpo bisogna badare all'anima e all'intelligenza. Chi non guarda che all'avvenenza, è vano e sciocco (ANF: 72-74).

Dunque, o ragazzi, – concluse sorridendo il maestro – *tenete ben netto il corpo coi bagni frequenti, affinché sia libera la traspirazione dei pori; ma soprattutto, e prima di tutto, tenete netta la vostra coscienza col retto operare, affinché libera traspiri quella serenità, senza la quale non possono aver salute nè la mente nè il corpo* (GI: 47, corsivo mio).

Si nota qui che mentre la Vertua Gentile esprime le sue direttive in forma impersonale, la Grossi Mercanti consegna le sue raccomandazioni, addolcite dal tono cordiale del maestro deducibile dalla precisazione *concluse sorridendo*, a espressioni deontiche alla seconda pers. plur., giustificate da precisi fini (*affinchè [...]*) e inserite in una studiata struttura isocolica. *Dunque* assume qui la funzione di demarcativo di chiusura.

Il brano *Una scappata* in ANM: 129-135, designato come «(Racconto del maestro.)» nel sottotitolo, presenta, come la lettura sulla bambina spia, l'espedito del rimprovero implicito rivolto a un alunno in particolare ma avente valore di monito generale per tutta la classe, che qui emerge dal racconto della scappata di un bravo ragazzo in un'osteria per giocare a carte, su consiglio di un cattivo compagno. Se in LR: 80 la novellina "defaticante" a fine lezione, cui si è accennato sopra, è soltanto annunciata dalla maestra, qui la chiusura della lezione consta effettivamente di un bel racconto di quasi 5 pagine. Un genitore informa il maestro di una monelleria, che nel testo rimane imprecisata, compiuta dal figlio, poi pentitosi, e gli chiede di ricondurre il bambino sulla retta via. Il maestro fa chiudere libri e quaderni un quarto d'ora prima della fine della lezione, richiamando l'attenzione degli scolari verso un racconto di valenza morale, che sortirà l'effetto di far venir fuori, in forma di singhiozzo e pianto, il senso di vergogna e il pentimento del bambino implicitamente chiamato in causa. Da notare la richiesta di attenzione (*il maestro [...] raccomandò ai fanciulli che stessero attenti; State attenti!*) e il preannuncio della verifica orale (*Raccontava una storiella che essi gli avrebbero poi ripetuta, a senso, il giorno dopo*); sul piano perlocutivo la storiella si rivela efficace, come dimostra la reazione dello scolaro implicitamente rimproverato:

il maestro [...] un quarto d'ora prima della fine della scuola, fece chiudere libri e quaderni e raccomandò ai fanciulli che stessero attenti. Raccontava una storiella che essi gli avrebbero poi ripetuta, a senso, il giorno dopo.

Il maestro aveva l'abitudine di raccontare ogni tanto qualche fatto, che potesse stampare nell'anima degli scolari qualche idea morale.

Per i fanciulli era una specie di premio l'ascoltare i racconti del loro maestro.

– Il mio racconto – prese a dire il signor maestro – ha per titolo *Una scappata*. State attenti!

[...]

Il maestro finiva di parlare quando un singhiozzo attirò la curiosità degli scolari. E tutti videro Rocchino Polli che si reggeva la testa nelle mani e piangeva dirottamente (ANM: 129-135, corsivo nel testo).

A fine lezione possono anche trovare spazio considerazioni vagamente metodologiche, come quella leggibile in FE: 51, riassumibile nel principio secondo cui è meglio imparare poco e bene che troppo e male: «Ma basta per oggi, bambine mie, poiché non è bene imparare in fretta molte cose, per poi dimenticarle; è meglio assai impararne poche, ricordarle e trarne profitto».

Pur con una notevole dose di stilizzazione dovuta al predominio della finalità didattica su quella narrativa, le fasi della lezione in classe, ben rappresentate nei nostri

testi, conferiscono alla trattazione degli argomenti un dinamismo sufficiente a scongiurare il rischio dell'aridità espositiva.

5. SEGNALI DISCORSIVI DI TIPO METATESTUALE; LA PARAFRASI

Segnalano momenti delle lezioni e snodi significativi al loro interno i segnali discorsivi di tipo metatestuale⁶³; copioso è l'uso di elementi ed enunciati demarcativi di apertura, proseguimento e chiusura. Demarcativo di apertura della lezione interattiva sugli arredi della cucina è *dunque* in CO: 17: « – Dunque – continuò la maestra – sapreste dirmi che cosa si osserva in cucina? ».

Numerosi i demarcativi di prosecuzione, per i quali si vedano i seguenti ess. (con corsivo mio per elementi ed enunciati demarcativi), tutti estratti da discorsi della maestra, tranne quello tratto da una riflessione del maestro che compare in GI sul gioco del lotto:

[La maestra agli alunni(-lettori):] *Or bene*: ritorniamo piccini un'altra volta e siate contenti ch'io vi racconti una storiella, una storiella vera, però (LR: 68);

[La maestra agli alunni(-lettori):] *A questo punto* è necessario ch'io vi rivolga una domanda (LR: 70);

O come accade ciò? *Ecco*: battendo rapidamente una lama di acciaio sulla silice, le estremità taglienti di questa pietra sì dura fanno un leggero solco sulla lama e la riscaldano [...] (LR: 71).

Ecco è qui demarcativo introduttore di risposta con «valore presentativo»⁶⁴.

Riprendiamo il filo del discorso (LR: 79).

La locuzione riporta la lezione sui metalli da una breve digressione moraleggiante sullo scarto tra apparenza e qualità reali (e interiori) al tema centrale, e in particolare al discorso sul ferro, metallo «bruttino, con quel suo colore bigiastro e tetro»⁶⁵, eppure utilissimo, che proprio per tali caratteristiche, ossia per il contrasto tra aspetto e utilità, aveva offerto lo spunto per tale digressione, di taglio simile alla riflessione ispirata più avanti dal carbon fossile⁶⁶, della quale si è già detto.

Ma eccoci alla regina di tutti gli uccelli, alla terribile e maestosa *aquila* (LR: 96-97)⁶⁷.

Anche *eccoci* ha qui valore presentativo.

Ma la vite non si riproduce col mezzo della sementa. Le ci vorrebbe troppo tempo prima di dar dei frutti. *Ecco come si fa*: si stende sul terreno un ramo di vite [...] (LR: 104).

⁶³ Sui quali si vedano almeno Bazzanella, 1994: 160-163; 1995: 246-249; Palermo, 2013: 214, 216-217. Sui segnali discorsivi in generale utile anche la recente sintesi di Sansò, 2020.

⁶⁴ Bazzanella, 1995: 251.

⁶⁵ LR: 79.

⁶⁶ LR: 182.

⁶⁷ *Aquila* è corsivato nel testo.

Ecco ha altresì valore presentativo anche in questo es.

Ma ora che conosciamo qualche particolare circa l'invenzione della carta, *vediamo un po'* come si fa a fabbricarla (LR: 150);

E l'udito? Supponiamo che l'uomo ne sia privo! (LR: 186)⁶⁸.

Dotata di valore testuale-demarcativo, la cong. *e* segna il passaggio dall'argomento "vista" all'argomento "udito" nella lezione sui cinque sensi.

[La maestra, dopo l'intervento-commento di un'alunna:] *Ma torniamo* al granito. *Dunque* esso è composto di feldspato, quarzo e mica (FE: 73);

Ebbene, che vuol dire questo? (FE: 92).

La domanda dell'insegnante marca il passaggio dall'osservazione (dell'innalzamento del livello del mercurio nel termometro) alla ricerca di una spiegazione.

Quando Giuseppe Garibaldi ebbe presa Napoli, emanò un decreto col quale aboliva il giuoco del lotto pubblico. *Lo credereste?* il popolino ne mostrò tanto dispiacere, che fu giudicato prudente consiglio abolire invece.... il decreto che l'aboliva (GI: 130).

La domanda, come il pron. *lo* che la apre, ha carattere cataforico e prepara gli ascoltatori a ricevere un'informazione sorprendente.

Due ess. di demarcativi di chiusura:

Eccoci alla fine della nostra lezioncina (LR: 72);

Eccovi spiegato perchè si fa vacanza il 9 gennaio (CO: 96).

La lezioncina sulla lavorazione del ferro in FE: 62 e quella sulla formazione della terra in ANF: 14-15 sono scandite rispettivamente da *Dapprima*, *poi*, *Per ultimo*, *Ed ecco* e da *in origine*, *In seguito*, *Ma*, *Allora*, *dunque*; vi figurano dunque demarcativi di apertura, prosecuzione e chiusura:

Le operazioni sono molte, difficili ad eseguirsi ed a descriversi; ma ve le accennerò quanto più chiaramente mi sarà possibile. *Dapprima* ci vuole il raffinamento [...] *poi* si eleva nel forno la temperatura [...]. *Per ultimo* si riuniscono queste masse [di ferro] [...]. *Ed ecco* come si ottiene il ferro (FE: 62, corsivo mio);

– Dovete sapere, che *in origine*, la nostra terra faceva parte, come tutti gli altri pianeti, del globo solare. *In seguito*, come gli altri pianeti, la terra si staccò conservando il movimento di rotazione [...]. *Ma*⁶⁹ roteando nello spazio, intorno al sole, la terra, a poco a poco, si andò raffreddando. *Allora*, le materie più pesanti si solidificarono [...].

Il globo che noi abitiamo si compone *dunque* di parti solide o *terra* e di parti liquide o *acqua* [...]. (ANF: 14-15, corsivo mio tranne che per *terra* e *acqua*).

⁶⁸ Sull'uso di *e* e *ma* ad apertura di enunciato cfr. Palermo, 2013: 211-213 e soprattutto, per uno studio anche di tipo diacronico, Sabatini, 2011.

⁶⁹ *Ma* qui indica sviluppo più che contrasto. Si veda la nota precedente.

In FV: 236, all'interno di una lezione sul valore della fratellanza universale, si registra il triplice uso del demarcativo di prosecuzione *poi* e dell'espressione di chiusura *ecco tutto*, che enfatizza una similitudine sintetica e chiara⁷⁰: «Si sa, noi vogliamo bene prima di tutto alla nostra famiglia e a tutti coloro che ne circondano e ci fanno del bene; *poi* ai nostri concittadini, *poi* a tutti gli Italiani; *poi* a tutti gli uomini delle altre nazioni. Essi sono nostri parenti un po' più lontani, *ecco tutto*».

Il focalizzatore *ecco* e la frase scissa assumono, poi, una singolare importanza nel genere discorsivo della lezione scolastica, in quanto consentono di sottolineare informazioni e passaggi significativi, sui quali s'intende richiamare l'attenzione degli apprendenti; eccone qualche es.:

Eccole dunque sepolte le belle foreste di cedri giganteschi, di felci e di pini, *eccole* sepolte nelle profondità misteriose della terra, dove non c'è aria, dove non c'è luce, dove bisogna morire (LR: 180, corsivo mio);

Ecco dunque la specialità della quercia-súghero (FE: 46, corsivo mio);

[La direttrice svolge una breve lezione di storia sui comuni italiani nel Basso Medioevo:] Fu allora che si pensò, che l'unione fa la forza, e che le discordie dei popoli facilitano la vittoria dei dominatori.

Fu allora che la gente italiana, minacciata, si strinse in leghe per aiutarsi e difendersi (ANF: 46).

L'effetto enfaticamente della frase scissa è qui rafforzato dalla sua iterazione in posizione anaforica, mentre nell'es. di LR: 180 l'anafora di *eccole sepolte* si accompagna alla suddivisione in due parti del carico informativo, che alleggerisce la struttura del periodo.

Ancor più tipici del discorso didattico sono gli indicatori riformulazione, dunque di parafrasi, definizione ed esemplificazione. Le parafrasi possono consistere in riformulazioni sostanzialmente equivalenti oppure procedere dal generico, cioè da un linguaggio più usuale e informativamente «più diluito»⁷¹, allo specifico, ossia a un linguaggio più tecnico e di più elevata densità informativa, o dallo specifico al generico⁷². Tra quelle del primo tipo («*parafrasi di equivalenza*»⁷³) rientrano le seguenti, le prime due delle quali introdotte dagli indicatori *ossia* e *cioè*, la terza messa in bocca a un'alunna vivace:

Lo sapete a che serve la parte più infiammabile, *ossia più combustibile*⁷⁴ del carbon fossile? (LR: 182);

[La maestra:] si eléva nel forno la temperatura, *cioè lo si riscalda ancor più* (FE: 62, corsivo mio);

[La maestra:] »Passiamo ora alle *metéore aéree*»

«*Che sono quelle dell'aria*» credette bene di spiegare quel diavolino di Rita.

«Appunto! e che comprendono i venti» aggiunse la maestra (FE: 86, corsivo mio tranne che per *metéore aéree*).

⁷⁰ Pare applicabile a questo es. una delle funzioni metatestuali di *ecco* ricordate da Bazzanella, 1995: 253 (corsivo nel testo): «In alcuni casi *ecco* sembra svolgere una funzione di autoconferma di tipo metatestuale, con lo scopo di sottolineare l'esattezza del termine usato [...], o l'adeguatezza della propria formulazione»; cfr. anche Bazzanella, 1994: 150.

⁷¹ Bosc, Minuz, 2012: 125.

⁷² Per la classificazione delle parafrasi si vedano Lavinio, 1999; Bosc, Minuz, 2012: 124-125.

⁷³ Bosc, Minuz, 2012: 124, corsivo nel testo.

⁷⁴ *Combustibile* è corsivato nel testo.

In tutti e tre i casi è garantita una perfetta equivalenza semantica e informativa, ma nel primo la parafrasi consiste nell'introduzione del tecnicismo *combustibile*, mentre negli altri due si ha un abbassamento di tono rispetto al registro lievemente tecnico dell'enunciato e della locuzione nominale. Nel terzo es. notiamo altresì la funzione demarcativa del verbo *passare* seguito da *ora* e l'approvazione (*Appunto!*) dell'intervento esplicativo della scolara sancita dall'insegnante.

Le correzioni terminologiche nei passi seguenti possono essere lette come parafrasi specificanti:

[La zia al nipote Aldo nel racconto della maestra:] Forte non è la parola da usarsi. L'acqua non è più forte del sughero: è più *pesa* (LR: 160, corsivo nel testo)⁷⁵.

– E le arance [di che colore sono]?

[Gli scolari:] – Giallo, ma più rosse del torlo dell'uovo.

– Le arance sono color *arancione* (CO: 107, corsivo mio).

Nel passo di CO, in realtà, la maestra sostituisce il termine esatto del colore alla perifrasi-glossa con cui lo hanno appena designato gli alunni. Ecco, invece, un es. di parafrasi generalizzante e semplificante:

[La maestra:] «[...] Essa [= la brina] difatti è prodotta dai vapori che si congelano sui corpi ad una temperatura sotto a zero.»

«Sotto a zero?» ripeterono le allieve meravigliate.

«Cioè ad una temperatura assai bassa, molto fredda. Quel *sotto a zero*, che mi è scappato detto, non dimenticatelo perocché esso ci darà argomento per una nuova lezione [...]» (FE: 85, corsivo mio tranne che per *sotto a zero*).

Introdotta dall'indicatore di riformulazione *cioè*, la parafrasi è sollecitata dallo stupore e dall'implicita richiesta di spiegazione da parte delle alunne; la spiegazione più approfondita della locuzione *sotto a zero* è tuttavia rinviata a una lezione successiva (quella sul termometro e la temperatura).

Possono essere ritenute parafrasi generalizzanti anche le definizioni; eccone alcuni ess., tratti da spiegazioni della maestra, nei quali figurano anche gli indicatori *cioè* e *o per meglio spiegarmi*:

questa sostanza [= il fosforo] esiste in gran quantità nelle ossa di tutti i *mammiferi*, *cioè di quegli animali che nascono colle forme del corpo eguali a quelle della loro madre e poppano il latte delle sue mammelle* (LR: 70, corsivo mio tranne che per *mammiferi*);

«[...] le rocce, *o per meglio spiegarmi, lo scheletro dei nostri monti altissimi e quindi della terra*. Vi pare d'aver capito?»

«Sissignora.»

«Allora ripetetemelo. Prima a te, Luisa.»

Luisa ripeté la spiegazione data dalla maestra e così le altre allieve (FE: 72, corsivo mio).

⁷⁵ Come si legge in Bosc, Minuz, 2012: 125, «la parafrasi dal basso verso l'alto diventa dominante nelle lezioni dialogiche, in quanto il docente [nel nostro caso la zia che assume occasionalmente il ruolo di maestra nei riguardi del nipote curioso] riprende quanto detto dagli studenti, suggerendo implicitamente [ma anche esplicitamente, come appunto in LR: 160] una formulazione più precisa».

In questo passaggio notiamo anche la richiesta di conferma dell'avvenuta comprensione da parte dell'insegnante e la risposta affermativa offertale dalle alunne; l'atto direttivo *Allora ripetetemelo* mira a verificare che la conferma *Sissignora* corrisponda al vero ed è dotato di efficacia perlocutiva, dal momento che le bambine obbediscono alla consegna della maestra.

«E voi avete ammirato le stalattiti e le stalagmiti?»

Tutte le allieve, anche quelle che avevano dichiarato di aver visitato le grotte, si guardarono tra loro con una cert'aria che pareva dire: «O che son turche coteste parole?»

«Come? non vi avete veduto *quella specie di guglie che s'elèvano dal suolo della grotta e si congiungono spesso ad altre che pendono dalla vòlta* a formar quasi colonne traforate, come se fossero lavorate da uno scalpello maestro?»

«Ah! sissignora.»

«Ebbene, sono stalattiti *quelle che pendono dalla vòlta*, e stalagmiti *quei coni che s'elèvano dal suolo* (FE: 78, corsivo mio).

Le definizioni dei due tecnicismi – che suonano nuovi e presumibilmente difficili da memorizzare alle orecchie delle alunne (*O che son turche coteste parole?*) – figurano dapprima nella riformulazione della domanda volta ad accertare le conoscenze empiriche pregresse delle interlocutrici (*quella specie di guglie [...] vòlta*); dopo la risposta positiva di costoro, vengono schematizzate più chiaramente (*sono stalattiti quelle che [...], e stalagmiti quei coni che [...]*).

«Fra queste [= le rocce] tengono uno dei primi luoghi le brecce o rocce frammentarie: *cioè rocce composte di frammenti o pezzi d'altre rocce, uniti da cementi di salda consistenza [...]*» (FE: 81, corsivo mio *tranne che per brecce*).

Quanto alle espressioni atte a introdurre esemplificazioni si vedano i seguenti casi:

Non è mica l'apparenza quella che decide del valore reale d'una cosa! Anzi l'apparenza, spessissimo, è ingannatrice. *Abbiatene un esempio in Paolino*, che oggi non è potuto venire a scuola. Il poveretto è debole, malato, spaurito; ha un viso e due occhi che non promettono nulla. Eppure quanta bontà in quell'ottimo cuore! Quanta svegliatezza in quella mente! Chi potrebbe conoscerlo senza volergli bene? Chi vorrebbe preferirgli un fanciullo bello, ma cattivo, sgarbato e bighellone? (LR: 79, corsivo mio);

[La maestra:] qual è l'albero che non ci provveda legno in quantità, e qual è il legno che non ci serva per utili lavori? Ogni albero che sorga davanti a noi [...] sarà un dí abbattuto dall'ascia del boscaiolo [...] e prenderá, sotto la mano del lavoratore, la forma di una suppellettile di prima necessità, o di un oggetto di lusso; diventerá un carro da trasporto [...].

Vedete il còrniolo, per esempio: il suo legno durissimo, che si adoperava un dí per aste e saette, in quanti lavori si adatta! *Vedete* l'olmo, che frequentemente si pianta ad ornare i pubblici passeggi: esso ci dá il legno migliore per costruzioni civili, militari o navali [...]. (FE: 52-55, corsivo mio);

[Il maestro:] Un dispiacere semplice, *per esempio*, il rammarico d'un piacere fallito, è [paragonabile a] un taglio (ANM: 6, corsivo mio).

Nel primo brano è da notare il tono affettuoso nei riguardi del fanciullo (*il poveretto*) e, al fine di sottolinearne le qualità, il ricorso all'isocolo nelle due frasi nominali esclamative (*quanta bontà in quell'ottimo cuore! Quanta svegliatezza in quella mente!*) e a

domande retoriche, introdotte anaforicamente da *chi* + un verbo modale al condizionale (*Chi potrebbe [...]?* *Chi vorrebbe [...]?*). Nel secondo stralcio, dopo l'ampia risposta alla domanda retorica che allude all'utilità degli alberi, i due ess. del corniolo e dell'olmo costituiscono due possibili dimostrazioni specifiche di tale utilità. In questi due contesti il verbo alla seconda pers. plur. rimanda espressamente sia agli apprendenti dell'episodio inscenato sia ai piccoli lettori reali.

Nel complesso forme e formule connettive di tipo metatestuale, soprattutto demarcativi e indicatori di tono più colloquiale come *ecco* e *cioè*, complice ovviamente il contesto dialogico-narrativo in cui sono inserite e dunque il taglio non aridamente trattatistico dei brani, conferiscono alla riproduzione dell'evento "lezione" una maggiore vividezza comunicativa, contribuendo alla costruzione di un simil-parlato scolastico non ingessato.

6. DIGRESSIONI, LETTURE E DETTATI

Diversa dalle fasi sopra evidenziate è la digressione, ossia l'allontanarsi momentaneo dal tema principale del discorso⁷⁶. Come è già stato in parte evidenziato, sono state rintracciate nel *corpus* digressioni a tema esistenziale e morale in contesti poco prevedibili, ossia all'interno di lezioni scientifiche, come quelle sui metalli o sulla temperatura in LR e FE, a conferma della pervasività della finalizzazione etica di ogni forma di sapere, a costo di alquanto forzate deviazioni dagli argomenti d'insegnamento. Considerazioni di tono esortatorio-deontico ed etico si rintracciano nei casi seguenti, che appunto mostrano come la Morandi ritenesse possibile educare moralmente anche a partire da argomenti scientifici:

[La maestra:] la galena argentifera si trova in Lombardia, nella Maremma, nell'Italia media, nella Sicilia e nella Sardegna. Dio ci ha fatto nascere in una terra ricchissima sotto qualunque aspetto la si riguardi, ed è dover nostro imparare ad apprezzare gl'immensi tesori ch'essa possiede, a ben impiegarli ed a non invidiare agli stranieri quello ch'essi, e ben a ragione, invidiano a noi (FE: 66);

[Una scolara:] «E le pietre preziose?»

[La maestra:] «Oh, quelle lasciamole da parte, per ora; il parlarne sarebbe fare come quelli che offrirono chicchi e confettini ad una poveretta che abbisognasse di pane per non morire di fame. Voi dovete ora conoscere ciò che a noi torna utile, non ciò che può servire d'ornamento: senza un monile chiunque può campar vecchio; senza tetto chi potrebbe durarla? Imparate quindi ad essere grate alla Natura, prima di tutto, perché provvide a fornirvi del necessario per vivere senza disagi.» (FE: 82)⁷⁷;

[La maestra alle alunne che vorrebbero misurare con il termometro da lei mostrato loro il loro livello di affetto:] «Voi non sapete ancora che per l'affetto non v'ha termometro, e che esso non si misura dall'impeto, dallo slancio subitaneo, non si misura dalle carezze e dai baci. Ma è per mezzo dei fatti che la vera affezione si dimostra; per mezzo del costante miglioramento di noi stessi e dell'incessante bisogno di sacrificarsi per bene delle persone a noi care.» [...] «Però, se proprio pel vostro cuore voi

⁷⁶ Anche sulla digressione cfr. Bosc, Minuz, 2012: 108-109.

⁷⁷ Questo es. di negazione motivata di una risposta alla domanda dell'apprendente è ascrivibile al contesto situazionale della «richiesta impossibile» (si veda in merito Lumbelli, 1981: 115-121), cioè non accoglibile: una richiesta che qui non viene accolta adducendo ragioni moralistiche e pratiche.

voleste avere un termometro, eccolo. È questo registro che mi indica il grado dell'affezione che voi dite di portarmi. Oh fate, ve ne prego, figliole, pel bene che mi volete, per l'amore che vi porto, fate che io non abbia mai a vedervi segnato uno zero!» (FE: 93).

Quando la digressione esprime un punto di vista didattico, come nella chiusura di lezione in FE: 51 prima ricordata, o in LR: 180-181 («Per ottenere una risposta a queste domande [riguardanti agenti e processi che hanno determinato la formazione del carbon fossile], occorrerebbe entrar nei domini della scienza, e noi non dobbiamo, almeno per ora, che esplorare quelli dell'osservazione»⁷⁸), la deviazione si fa interessante per far luce su presupposti meta-educativi in grado di dirci qualcosa sulla consapevolezza pedagogica di chi scrive. La digressione può fungere altresì da elemento di supporto alla tesi sostenuta nella lezione consistendo in rimandi, anche molto rapidi, a esperienze personali del docente. Ecco un es. di breve digressione biografica in ANF: 79, inserita nella lezione dal titolo *Non sputate per terra*: «Io sono stata in un paese della Svizzera a passare una vacanza. Anche là, guai a sputare in terra su quei loro pavimenti di legno lustri e puliti come specchi. Perché anche noi non useremo quei riguardi che per altri sono ottime abitudini?...».

Di tono lirico e suggestivo suona la seguente digressione esistenziale con chiusura di carattere religioso sul potere del pensiero, collocata all'interno della lezione sugli uccelli e originata da una domanda retorica (*Chi di voi non vorrebbe [...]?*) e da una battuta esclamativa (*Quanti bambini volerebbero [...]!*) riguardanti il desiderio di volare per raggiungere i propri cari:

Chi di voi non vorrebbe, per un giorno solo, diventare un uccelletto, sol per volare nel luogo o presso la persona che vi è più cara? Quanti bambini volerebbero dalla loro mamma lontana, o al paese dove sono nati e cresciuti e dove riposano in pace le ossa dei loro nonni! Ma se a noi furono negate le ali, abbiamo però il *pensiero*, il volatore instancabile, che non posa un minuto, e per il quale le immensurate distanze che ci dividono dalla stella più lontana, sono appena un punto, un atomo, un'ombra. Il pensiero corre ai cari assenti, ai morti, ai non nati: si sprofonda nelle viscere della terra, e vola al di là delle stelle: interroga il gracile organismo del fiorellino di campo, e s'inalza fino a Dio: e là solamente il gran pellegrino s'acqueta e riposa (LR: 86, corsivo nel testo).

Si segnalano le raffinate metafore del pensiero quale *volatore instancabile* e *gran pellegrino* e il raro e aulico agg. *immensurate*.

Sempre la Baccini inserisce nella lezione sulla carta la seguente digressione pedagogica sul valore e le implicazioni dell'apprendimento, aperta dall'espressione fatica indicante assunzione di conoscenza *Voi tutti sapete che* (l'insegnante presume che gli apprendenti sappiano già ciò che sta per dire) e chiusa dall'enunciato *Ma torniamo alla carta*, che segnala esplicitamente il ritorno all'argomento centrale:

Voi tutti sapete che questa carta preziosa si fa con stracci di lino o di cotone: ma lo sapete, non già per averci pensato o riflettuto; bensì per averlo sentito dire a qualcuno o per averlo ripetuto cento volte a pappagallo. Il ripetere ciò che si sente dire non è imparare. Bisogna che l'apprendimento di certe verità ci costi un po' d'attenzione e spesso un po' di fatica. Non date retta a chi vi dice che i fanciulli possono studiare

⁷⁸ Vengono qui delimitati l'ambito e il livello delle conoscenze entro i quali al momento gli scolari possono muoversi.

giocando: si educano così i pappagalli e le scimmie, non i bambini. Ma torniamo alla carta (LR: 149).

Ispirata dal comportamento deprecabile di due scolari che avevano maltrattato un gatto, la parte introduttiva della lezione sugli animali in CO: 145 è esplicitamente definita *utile digressione*; in essa si fa cenno all'utilità degli animali e al dovere di non farli soffrire:

– Non solo gli uomini, cioè i nostri simili, ci sono di aiuto e di giovamento, perchè provvedono ai bisogni della nostra vita, – disse la maestra – ma anche molti animali ci sono utili.

Gli animali soffrono anch'essi se sono trattati male, e per questo è obbligo nostro di non farli patire in nessun modo.

Gli animali sono creature di Dio come noi.

– Chi di voi – aggiunse la maestra – non ha sulla coscienza qualche maltrattamento fatto a un cane, a un gatto, o a qualche altro animale?

Tutti tacquero; ma il Segni ed il Carli arrossirono; e ne avevan di che. Il giorno prima la maestra li aveva sorpresi nel cortile della scuola, mentre tiravano sassate a un gattuccio della custode.

Ora faceva loro intendere che biasimava la loro condotta.

– Gli animali – continuò la maestra dopo quella utile digressione – sono compagni dell'uomo.

Si differenziano dalle digressioni per l'assenza di allontanamento dal tema del giorno i casi in cui l'insegnante dedica una parte della lezione alla lettura di brani significativi prelevati da opere in prosa più o meno famose. I brani antologizzati nel *corpus* costituiscono solitamente delle letture a sé stanti, ma non mancano appunto casi in cui l'antologizzazione è innestata nella finzione narrativa. In FV: 104 e in FV: 143 la maestra viene mostrata nell'atto di leggere due brani edificanti del *Cuore* di De Amicis: il primo sull'importanza di andare a scuola, tratto da una delle lettere che il padre scrive al protagonista del romanzo; il secondo, che è il racconto del protettore di Nelli, sul valore dell'amicizia e della solidarietà verso i deboli. In FV: 143 vengono anche lodate le qualità di lettrice della maestra (implicitamente additate come esemplari per le maestre attive nelle scuole del tempo), le quali riescono a suscitare in un'alunna commozione e desiderio di fare del bene e voglia di leggere il libro per intero (da qui la richiesta del prestito rivolta dalla fanciulla all'insegnante): «la signora maestra poi, quella buona signora Testori, leggeva così bene, con tanto sentimento, con una così bella voce, con pause e modulazioni così sapienti, che per opera sua una pagina bella riceveva anche risalto maggiore».

In ANM: 249-251 una constatazione generale del maestro è seguita da un'esemplificazione fornita dalla lettura di un passo delle memorie di Garibaldi denso di amore filiale: «Tutti gli uomini davvero grandi e buoni ebbero molto affetto per i loro genitori e furono riconoscentissimi alle loro cure e a la loro tenerezza! – Sentite a proposito di ciò – continuò a dire il maestro – quello che lasciò scritto Giuseppe Garibaldi. E lesse quanto segue in un libro che tolse di tasca: [...]»⁷⁹.

In ANM è frequente l'espedito del dettato dell'insegnante (e *Dettato del maestro* è il sottotitolo di quasi tutte le letture-dettato), usato principalmente per invitare a riflessioni esistenziali e per trasmettere insegnamenti morali e probabilmente finalizzato anche a incitare i maestri alla pratica di quest'esercizio in classe, suggerendo al contempo brani da poter impiegare a tale scopo. In due casi il dettato consiste in

⁷⁹ ANM: 249.

racconti moraleggianti (*Prima colpa*⁸⁰ e *Temerario*⁸¹) privi di cornice narrativa e definiti come *Dettato del maestro* solamente nel sottotitolo. Negli altri, invece, la lettura è esplicitamente inserita nel contesto della classe scolastica. Nel seguente es. il docente trae spunto da un'azione di uno scolaro ritenuta deplorabile per dettare un racconto mirato a dissuadere l'alunno in questione e i suoi coetanei dal vizio del fumo:

Il maestro, nel venire quel giorno a scuola, si era imbattuto in un fanciulletto suo scolare, che con il pacchetto dei libri sotto il braccio tirava via impettito con tanto di sigaro in bocca. A vedere il maestro, il fanciulletto si era subito tolto il sigaro arrossendo fino agli occhi. Il maestro non gli disse nulla, ma siccome era giorno di dettato, fece scrivere il raccontino seguente (ANM: 46).

Come in casi analizzati precedentemente anche qui il rimprovero viene mosso in modo indiretto mediante un discorso pianificato, che però in queste pagine (ANM: 46-48) assume la forma più dinamica e coinvolgente del racconto e non di una disamina esplicita del vizio condannato.

Digressioni e dettati incassati in semplici episodi di vita scolastica concorrono a vivacizzare e a rendere lievemente più verosimile il discorso didattico del docente: sia le une che gli altri si prefiggono in ogni caso uno scopo morale o pedagogico coerente con le finalità educative generali dei nostri testi.

7. ATTI LINGUISTICI

Nel § 4 sono stati segnalati *en passant* alcuni esempi di atti linguistici rintracciati nei discorsi dell'insegnante e, comprensibilmente con minor frequenza e minor varietà tipologica, nei molto più rari e circoscritti interventi delle apprendenti. Saranno ora presentati in modo più organico altri ess. di *speech acts*. Anche quando la si applichi a un contesto fittizio e finzionale quale quello di un racconto e dunque delle relazioni tra i personaggi che vi compaiono, la disamina dei momenti in cui l'interazione verbale si configura più espressamente come forma di agire linguistico consente di apprezzare la valenza operativa del linguaggio quale strumento di (ri)definizione dei rapporti tra gli interlocutori e produttore di conseguenze sul piano dei comportamenti e delle reazioni intellettive, morali ed emotive riguardanti i partecipanti a uno scambio comunicativo.

Nel *corpus* i brani-lezione non sono paragonabili a racconti artisticamente elaborati e pensati per uno scopo precipuamente ameno, ma consistono, come si è visto, in semplici aneddoti atti a vivacizzare la trasmissione di nozioni e insegnamenti. Eppure l'impianto discorsivo-narrativo delle interazioni abbozzate e la stessa loro marcata finalizzazione pedagogica giustificano l'utilità di un'analisi delle intenzioni e funzioni comunicative che animano i numerosi, variegati e per lo più estesi interventi delle figure della maestra e del maestro, decisamente predominanti, come si è detto, rispetto ai casi, anch'essi tuttavia degni di attenzione sul piano pragmatico, in cui a prendere la parola sono, individualmente o in gruppo, gli / le apprendenti. Una panoramica sugli atti linguistici permetterà di osservare con maggior precisione i modi in cui è riprodotto in questi testi il legame insegnante - alunno e di illuminare il nesso tra le dinamiche discorsive e pragmatiche delle situazioni rappresentate e delle lezioni in esse contenute e gli obiettivi didattici ed educativi perseguiti dalle autrici nei riguardi dei piccoli lettori dei loro volumi.

⁸⁰ ANM: 167-170.

⁸¹ ANM: 180-182.

A livello scientifico, la categoria degli *atti linguistici* si colloca «sulla linea di confine tra dimensione semantica e dimensione pragmatica del linguaggio»⁸², ossia tra significato e sua fruizione all'interno di determinati contesti situazionali con connesse convenzioni comunicative, nei quali il linguaggio funziona come azione che definisce e rimodula le relazioni tra gli interlocutori. Al filosofo del linguaggio John Austin si deve, com'è noto, la distinzione tra tre fondamentali aspetti degli atti linguistici: l'enunciato locutorio, la forza (intenzione) illocutoria e l'obiettivo perlocutorio⁸³. Allo stesso studioso risale, inoltre, una categorizzazione degli atti illocutori intuitiva e sperimentale, dunque priva di pretese rigorosamente classificatorie⁸⁴, ripresa, in parte contestata e modificata dal filosofo John Searle⁸⁵. Pur viziata dalle inadeguatezze sottolineate da Searle⁸⁶, la distinzione austiniana mantiene una sua validità se non considerata rigidamente, avendo «per lo meno la peculiarità di avere tentato d'individuare alcuni casi prototipici d'azione; e forse proprio per questo può risultare utile nell'applicazione all'analisi di testi, o anche, specificamente, di testi narrativi»⁸⁷. La studiosa Marina Sbisà ha adottato sostanzialmente quell'originario modello nel proporre un'identificazione e un'analisi narrativa e ideologica degli atti linguistici presenti nel romanzo di Carolina Invernizio *Il bacio di una morta* (1899)⁸⁸.

La classificazione qui adottata integra e adatta, a livello sia tassonomico che terminologico, quelle dei due filosofi appena ricordati, introducendo una differenza tra atti esercitivi e direttivi funzionale alla specifica analisi dell'evento comunicativo "lezione scolastica", e definendo come valutativi atti che secondo Austin sarebbero verdettivi e secondo Searle rappresentativi:

- a) *atti esercitivi*: consistono nell'esercizio di una forma di autorità o di un tentativo d'influenza sul comportamento dell'interlocutore e comprendono consigli, esortazioni, ammonimenti, raccomandazioni (ordinare, pregare, chiedere, esortare, raccomandare, permettere...);
- b) *atti direttivi*: sono esercitivi mossi dall'intento di "dirigere", ossia orientare il comportamento specificamente scolastico tenuto in classe dagli alunni o legato ai loro doveri di studenti⁸⁹;

⁸² Sbisà, 1991: 12.

⁸³ Austin, 1991. Per la definizione di atto *locutorio*, *illocutorio* e *perlocutorio*, inoltre, cfr. almeno Orletti, 1983: 13; Sbisà, 1991: 19; Andorno, 2005: 63-65; Berruto, 2011: 214-215.

⁸⁴ Austin, 1987: 110-120.

⁸⁵ Searle, 1991; cfr. anche Searle, 1976.

⁸⁶ Confusione tra verbi indicanti gli atti e atti stessi, non sempre pacificamente sovrapponibili, intersezioni fra categorie, eterogeneità di atti all'interno della stessa classe, discrepanza tra definizione dell'atto, pur assunta elasticamente, e significati di taluni verbi a esso associati, mancanza di un rigoroso e coerente principio classificatorio sono, in sintesi, i limiti individuati da Searle, 1991: 177-180. L'individuazione degli atti che segue si fonda dunque sul presupposto di evitare una identificazione tra questi e verbi ben precisi, operazione ritenuta poco fruttuosa e riduttiva nella misura in cui circoscrive, talora impropriamente, un tipo di atto a una tipologia limitata di verbi o enunciati, laddove le soluzioni verbali, comunicative ed espressive per materializzare un intento illocutorio possono essere numerose ed eterogenee.

⁸⁷ Sbisà, 1991: 33, corsivo nel testo.

⁸⁸ Sbisà, 1986. Sia permesso rimandare anche all'indagine pragmatica da me svolta (Russo, 2017-2018a) sugli atti linguistici impiegati dalla voce narrante e dai personaggi del *Romanzo della Bambola* (1896³) della Contessa Lara: la classificazione degli *speech acts* qui utilizzata si basa anzitutto sui gruppi indicati da Austin, dei quali riprende anche la terminologia, accogliendo e integrando, tuttavia, dove ritenuto necessario, talune rettifiche searliane a livello sia classificatorio che definitorio. Per una messa a punto comparativa e critica delle classi di atti illocutori stabilite da Austin e Searle e per la proposta tassonomica di Sbisà si veda Sbisà, 1983; 2009: 68-124; utile anche la più recente voce di Sbisà, 2010.

⁸⁹ Si adotta pertanto una definizione di atto direttivo più ampia e inclusiva rispetto a quella proposta da Desideri, 1992 e ripresa da Bosc, Minuz, 2012: 111, dove si legge che tale tipo di atto «ha la funzione di

- c) *atti commissivi / promissivi*: consistono nell'assunzione di un impegno da parte del parlante (promettere, giurare, garantire, proporsi di fare qualcosa, minacciare⁹⁰...);
- d) *atti comportativi*: indicati come *espressivi* da Searle (1991: 183), esprimono reazioni e atteggiamenti del parlante di fronte a comportamenti dell'interlocutore; si ritiene opportuno qui adottare la distinzione operata da Sbisà (1986: 300) tra «comportativi in senso stretto», vertenti sull'atteggiamento, e atti «in cui l'aspetto di "comportamento" sembra ridursi all'"espressione"» di stati psicologici interiori che possono altresì manifestarsi esteriormente; se questa è dunque la categoria dei comportativi propriamente detti (scusarsi, ringraziare, compatire, congratularsi, apprezzare, biasimare, rimproverare...), la successiva sarà dunque quella degli
- e) *atti espressivi*, corrispondenti a manifestazioni di stati d'animo;
- f) *atti valutativi*: descrivono e commentano fatti e situazioni o esprimono posizioni e valutazioni (affermare, riconoscere, negare, valutare, ritenere...).

Si riportano dunque alcuni ess. di *speech acts* per ciascuna di queste categorie, appartenenti alla voce della maestra o del maestro; in casi più rari, come si è detto, fanno parte di interventi degli alunni. Quando più atti si susseguono nello stesso contesto situazionale, il passo relativo a tale contesto è riportato sotto la categoria del primo atto. I brevi commenti che spesso compaiono tra i passi citati sono riferiti alla citazione sovrastante.

7.1. *Atti esercitivi ed espressioni deontiche*

Bisogna dunque saviamente usare dei doni di Dio: ma *abusarne*, mai! (LR: 106, corsivo nel testo);

– Prima di tutto, i bambini debbono sempre guardare dove mettono i piedi camminando e correndo.

Questo li salverà dalle cadute.

I bambini non debbono mai affacciarsi alle finestre, e molto meno spenzolarsi dal davanzale. Si fa presto a precipitare nella strada.

[...]

Aghi e spilli non vanno mai messi in bocca. Ingoiandoli si va incontro alla morte (CO: 35-36).

Nel brano *I consigli della Maestra* (CO: 35-36) vengono appunto offerti consigli per evitare incidenti e pericoli nella vita domestica; sono quasi tutti accompagnati da motivazioni dissuasive, come si osserva in quelli citati, e sono espressi alla terza pers. plur. con il verbo servile pertinente *dovere*, tranne in tre casi, in cui sono preferiti una struttura impersonale (*Non è prudente* + infinito), il *c'è* "esistenziale" (*C'è pericolo a* + infinito) e il passivo senza agente con il verbo *andare* indicante l'idea del dovere (quest'ultimo caso compare nella citazione).

Ringraziate Iddio di avervi fatto nascere in questa bella Italia, che è la patria comune a tutti gl'Italiani.

Amatela per le bellezze di cui l'ha adornata la natura, per il suo glorioso passato, per gli uomini grandi che la illustrarono.

stimolare una risposta non verbale (prendere appunti, eseguire azioni in laboratorio), si esplica attraverso l'uso dell'imperativo e comporta una reazione immediata».

⁹⁰ Si condivide con Andorno, 2005: 65, l'inserimento della minaccia tra gli atti commissivi.

Amatela e cercate di renderla rispettata (CO: 103);

Il fanciullo dovrebbe tenersi un quaderno o un album, e in quelli copiare i pensieri, le massime, i suggerimenti che trova nel libro che legge. È un esercizio ottimo anche quello di fare un breve sunto del libro letto. In tal modo, le massime, i pensieri e i suggerimenti si imprimono meglio nella mente e l'insieme del libro non si dimentica.

[...]

– Chi può acquistare i libri, ha il dovere di farlo. Ed ha anche il dovere di prestare i suoi libri a chi non li ha, perchè non ha mezzi di acquistarli.

Enrico ascoltava le parole del signor maestro. Leggeva con attenzione.

Dava da leggere i suoi libri agli amici ed ai compagni (ANM: 26-27).

I suggerimenti offerti nel brano *La libreria di Enrico Lalli* (ANM: 25-27) sono connessi alla difesa del valore della lettura, utile alla mente, al cuore, allo spirito e da finalizzare alla "classica" duplice funzione istruttiva ed educativa, cui più volte si fa riferimento nel nostro *corpus*, e non al mero diletto. I consigli sono espressi alla terza pers. sing. e dimostrano la loro efficacia perlocutiva nell'ispirare il comportamento di Enrico.

Dovete abitarvi, miei cari fanciulli, a soddisfare ogni vostro dovere morale verso Dio, la Patria, la Famiglia, i Superiori.

Avete fede in Dio. Rispettate le autorità ecclesiastiche e civili; amate il vostro paese, la casa, la scuola; proteggete il debole, il povero, il vecchio.

Fra voi e la vostra coscienza non vi sia mai disaccordo.

In tal modo crescerete forti e sicuri nel bene. L'onestà sarà per voi una provvida stella di guida nella vita. E potrete, fatti uomini, aspirare alle cariche più elevate: di magistrato, deputato, senatore, ministro, ambasciatore, generale; potrete anche adempire al vostro dovere di giurato (ANM: 248).

Le esortazioni sono motivate dalle conseguenze positive (*In tal modo crescerete [...]*) che scaturiranno dall'osservare i sani orientamenti indicati.

Amate Dio, la famiglia, il prossimo come voi stessi, la patria, il lavoro, l'onestà.

[...]

Nella famiglia cercate le gioie intime, i sani piaceri. Considerate i vostri simili come fratelli. Onorate la patria con la probità e il lavoro.

Fuggite sempre l'ozio come la peggior guida al male.

Siate onesti fino allo scrupolo.

[...]

E i momenti di riposo consacrateli a la lettura dei buoni libri morali.

Comperando qualche libro, spenderete sempre meno che andando a l'osteria a giocare.

[...]

State lontani da chi ama la ribellione, il tumulto, lo sciopero.

[...]

Amate la pace. Accontentatevi del vostro stato. Cercate di migliorarlo con il lavoro, lo studio, l'economia, non già con la ribellione (ANM: 260-261).

Nell'ultimo giorno di scuola, venato di una malinconia che coinvolge docente e alunni, a motivo del bel rapporto creatosi tra loro, il maestro offre agli allievi un elenco di consigli e raccomandazioni di carattere socio-etico, dei quali si riportano alcuni ess.,

usando la seconda pers. plur. Si noti come nel motivare l'utilità della lettura di buoni libri morali venga addotto anche il fattore economico.

– All'acqua che si beve, bisogna starci attenti.

[...]

Bevete l'acqua, che fu visitata da chi capisce, e non altra che quella, se potete. [...] Se avete il pozzo, badate di attingere l'acqua con una secchia fissata alla catena del pozzo; e questo perchè l'acqua non venga imbrattata dal fondo delle secchie di casa. E una volta attinta, serbate l'acqua in recipienti pulitissimi (ANF: 7).

Nel brano intitolato *Una malata di tifo* (ANF: 6-7) la maestra raccomanda di prestare attenzione all'acqua che si beve e offre suggerimenti, tra i quali quelli qui riportati, per preservarne la qualità. Le raccomandazioni sono tutte alla seconda pers. plur., eccezion fatta per la costruzione impersonale in *bisogna starci attenti*. Tre di questi consigli sono anche accompagnati da motivazioni, tra le quali rientra quella qui citata: *perchè l'acqua non venga imbrattata dal fondo delle secchie di casa*.

Voi, fanciulle mie, non dovete ignorare le glorie e le sventure della nostra patria, della nostra madre comune.

Dovete conoscerle, meditarle, formarvi nell'anima un sincero sentimento e un grande amore della patria libera (ANF: 48);

Abituatevi fin d'ora a stare molto in casa per prendervi amore. Chi è affezionato alla propria casa, e ci passa volentieri le ore di riposo, si tiene lontano dai vizi, che costano denari e salute (GI: 145).

Quest'atto esercitativo motivato fa parte di una lezione (*Medicina meravigliosa*⁹¹) che esorta alla cura della casa e della vita domestica, insieme all'amore per i libri, quale «preservativo efficace»⁹² contro i vizi in cui incorrono gli uomini che preferiscono trascorrere il tempo libero nei luoghi pubblici. Altri consigli: «Prendete amore alla casa, e quando potete, cercate con qualche pianta, con qualche quadretto, con qualche altro gingillo di renderla più attraente. [...] E nella vostra casa, o fanciulli, non manchi mai lo scaffaletto di libri»⁹³.

Nessuno deve dire: qui si vale di più! Diciamo invece: tutti siamo dotati bene dalla natura, e quindi molto possiamo fare, quando di queste doti ci serviamo in vantaggio nostro e altrui (FV: 221).

La maestra invita le bambine all'amore per la patria comune e all'abbandono dei municipalismi.

– Vogliatevi bene, bambine mie, l'una con l'altra, – aggiunse la maestra; – avvezzatevi a sentirvi sorelle fra voi e ad aiutarvi, prima di tutto perché siete compagne della stessa scuola, avete la stessa maestra e insieme passate tante buone ore, coll'intento d'imparare e di farvi migliori: e poi perché siete dello stesso paese, parlate la stessa lingua, avete desiderii e sentimenti comuni, volete la grandezza e la felicità della stessa terra, questa terra bella e piena di monumenti grandiosi che è la nostra patria (FV: 224).

⁹¹ GI: 145-146.

⁹² GI: 145.

⁹³ GI: 145-146.

L'insegnante invita le alunne a sentimenti di fratellanza con un atto esercitativo motivato da due gruppi di ragioni, segnalati dai demarcativi *prima di tutto* e *poi*.

7.2. *Atti direttivi*

Domanda, domanda sempre spiegazione di quel che non sai o di quel che non intendi (LR: 148).

La maestra invita una scolara a non essere indolente durante le lezioni.

Si alzi l'Ernestina e mi ripeta quanto ho raccontato fin qui (LR: 154);

Da brava, Rita, finisci di ridere; ne avrai tempo in ricreazione (FE: 42).

La maestra si rivolge a un'alunna vivace con tono di affettuoso rimprovero.

«Ora, figliole mie, per ritenere quanto vi ho spiegato, fate nel vostro quaderno i necessari appunti.»

Le allieve eseguirono prontamente quanto la maestra aveva loro comandato, richiedendole spesso i difficili vocaboli da lei pronunziati. E quando ebbero finito, le richiesero altre spiegazioni. Ed essa, pronta ad appagare ogni desiderio che potesse loro tornare utile, si affrettò a dire [...] (FE: 73-74).

La maestra ordina alle allieve di prendere appunti sulla lezione appena svolta a scopo di memorizzazione delle nozioni (atto direttivo motivato). Il compito eseguito *prontamente* dalle fanciulle costituisce la risposta pratica immediata alla richiesta dell'insegnante⁹⁴, evidentemente dotata di efficacia perlocutiva. Atti esercitativi di richiesta sono invece le domande che nel corso e alla fine dell'esercizio le alunne rivolgono alla docente, alla quale chiedono in particolare di ripetere termini tecnici di difficile memorizzazione. Anche tali richieste conseguono efficacia perlocutiva a beneficio delle istanze di apprendimento delle scolare, dal momento che la maestra si mostra *pronta ad appagare ogni desiderio che potesse loro tornare utile*.

Ogni bambino deve seguire gli ammaestramenti che io do. Egli deve pure imparare quello che insegno.

Perchè io voglio che alla fine dell'anno scolastico siate tutti promossi (CO: 14).

Questi due atti direttivi, espressi con verbo servile pertinente alla terza pers. sing., sono seguiti da una motivazione-finalizzazione che si presume trovi concordi gli scolaretti: quella della promozione finale, che la maestra fa dipendere da una buona condotta scolastica.

Andiamo qua, all'ombra e parleremo un poco. –

I bambini ubbidirono seguendo la maestra (CO: 28).

L'atto consegue efficacia perlocutiva.

– Silenzio! – disse la buona maestra – In classe non si parla (CO: 42).

⁹⁴ Cfr. Bosc, Minuz, 2012: 111.

L'atto direttivo è doppiamente espresso con un'interiezione impropria dotata di funzione conativa (essa cioè agisce sull'interlocutore rivolgendogli un ordine)⁹⁵ e con un enunciato impersonale (*In classe non si parla*).

Il cipresso, come vedete, fa frutti. Raccoglietene alcuni (CO: 61).

Atto direttivo-permissivo (viene concesso il permesso di fare qualcosa).

– Per non ricorrere sempre al calendario quando volete sapere di quanti giorni è un mese, imparate questi pochi versi, e così, vi rammenterete sempre della lunghezza dei mesi:

Trenta di conta novembre

[...] (CO: 91).

Viene qui consigliata la memorizzazione di una nota filastrocca popolare al fine di ricordare il numero dei giorni di ogni mese.

voi non dovete nè potete immischiarvi ora in contrasti di partito, perchè non avete l'età conveniente (GI: 64).

Il maestro trae spunto da un diverbio tra gli alunni, cui si è fatto cenno nel § 4, per invitare questi ultimi al rispetto delle opinioni altrui ma anche a non intramettersi in questioni politiche, che riguardano gli adulti (atto esercitativo motivato: *perchè non avete l'età conveniente*). Sembra che qui l'autrice intenda suggerire ai maestri di dissuadere i loro allievi dall'interesse verso argomenti ritenuti inadatti alla loro età e alla loro capacità di comprensione del mondo, e di mostrarsi equi e imparziali dal punto di vista politico: essi sarebbero, pertanto, tenuti a garantire un clima di concordia e tolleranza reciproche tra i fanciulli e a preoccuparsi soltanto di instillare in questi ultimi il sentimento identitario di appartenenza alla patria, che dovrebbe accomunare tutti i futuri adulti al di là della legittima diversità di idee.

stringete la mano al Maresca, e promettetemi che mai più nasceranno tra voi così spiacevoli dissensi. –

Le mani si strinsero, la pace fu fatta, e la parola fu data (GI: 65).

Alla fine del discorso sul rispetto delle opinioni diverse dalle proprie, di cui si è detto nel commento precedente, il maestro ordina agli allievi di riappacificarsi e di fare una promessa. Tali atti direttivi conseguono efficacia perlocutiva: infatti gli scolari danno al maestro la loro parola, compiendo a loro volta un atto commissivo-promissivo.

Fate di tutto per approfittare della scuola; più saprete e meglio riuscirete nel lavoro che vi attende. Più la vostra mente avrà imparato a pensare bene e con rettitudine, e più il vostro cuore sarà forte e agguerrito contro le necessità e le vicissitudini della vita (ANF: 39);

– Vi raccomando, – concluse poi, – di venire a scuola sempre a tempo, con tutta la vostra roba in ordine, di far sempre il vostro dovere, e di farlo con amore, senza farvi pregare, senza farvi sgridare o punire. [...] tutte avete il dovere di lavorare secondo le indicazioni dei vostri superiori: studiare ed esser buone (FV: 104).

⁹⁵ Si veda Serianni, 1989: 374.

7.3. *Atti commissivi*

quando [i fanciulli] ne commettono qualcuna [= qualche monelleria], la quale sia indizio di perversità d'animo e di durezza di cuore, sono senza pietà e li punisco. Oh se li punisco! (LR: 89).

Rafforzata dalla battuta esclamativa, che ripete con enfasi il verbo dell'enunciato precedente, quest'atto assertivo⁹⁶ è da intendere come atto commissivo indiretto⁹⁷: gli scolari che dovessero maltrattare gli uccelli (argomento della lezione) sono implicitamente minacciati di una dura punizione, che chi parla ritiene di poter comminare in virtù dell'autorità conferita dal ruolo d'insegnante.

Io lo serbo [= un grappolo d'uva], non già a chi sarà più buono, poichè la bontà trova in sè stessa il proprio premio, ma a chi sarà più attento a questa lezioncina (LR: 102-103);

Mettetevi bene in mente queste massime, perchè io sarò buona con i buoni, e severa con i disubbidienti, gli sguaiati ed i turbolenti (CO: 15);

Il maestro lo [= un alunno] seguì, e postagli una mano sulla spalla, gli disse paternamente:

– Non piangere: ti difendo io contro le impertinenze de' tuoi compagni maleducati. – (GI: 64).

7.4. *Atti comportativi*

[La maestra si rivolge agli alunni:] – Così vorrei vedervi sempre [silenziosi, attenti, disciplinati]: mi avete dato una grande consolazione.

Berto Carli si alzò allora e rispose:

– Signora maestra, sapevamo di farle cosa gradita conducendoci in modo esemplare, oggi ch'è giorno di festa per lei. Accetti i nostri augurj, e si assicuri che cercheremo di condurci sempre bene. Se non ci riuscirà, sappia compatirci, perchè siamo piccini e frugoletti.

La buona maestra era commossa da quelle parole; quello fu per lei un vero giorno di festa solenne (CO: 33).

La battuta iniziale della maestra esprime un complimento collettivo, cui segue l'atto altrettanto comportativo degli auguri, espresso da Berto a nome della classe. Sempre a nome dei suoi compagni, lo scolaro compie anche un atto commissivo-promissivo collettivo (*si assicuri che cercheremo di condurci sempre bene*) e un esercitivo collettivo nel momento in cui avanza una richiesta di comprensione per gli eventuali momenti in cui

⁹⁶ La categoria degli atti assertivi, che non compare con questo termine tra quelle di Austin, Searle e Sbisà, non è stata inserita nella classificazione qui adottata in quanto tali atti, dei quali le lezioni degli insegnanti – portatori di informazioni, nozioni e valori da trasmettere – constano quasi integralmente, non hanno particolare rilevanza nel definire i rapporti di forza tra gli interlocutori e le strategie discorsivo-educative. Sugli atti assertivi si veda comunque Andorno, 2005: 65, 67-68.

⁹⁷ Sembra abbastanza chiara la definizione di atto linguistico indiretto offerta da Berruto, 2011: 216: «Quando un certo atto illocutivo è realizzato mediante atti locutivi che solitamente sono la forma tipica di realizzazione di un altro atto illocutivo, o mediante indicatori propri di atti illocutivi di altro tipo, si parla di 'atti linguistici indiretti': in essi entra in gioco il fattore della cortesia linguistica, che comporta l'uso di espressioni gentili e non dirette, sostitutive di altre più esplicite che al destinatario potrebbero apparire brusche. Sugli atti indiretti si veda anche Andorno, 2005: 71-73.

gli scolari non riusciranno a comportarsi bene. Le parole di Berto sortiscono efficacia perlocutiva: l'insegnante prova infatti una gioiosa commozione.

Una mattina Carlino portò in dono alla maestra un bel garofano.
– Grazie tante; come odora! – disse la maestra (CO: 66).

Atto comportativo di ringraziamento.

– Bravo. Vedo che impari anche fuori della scuola, perchè noi non avevamo ancora parlato della divisione del tempo.
– La mamma m'insegna tante cose.
[...]
– [...] Ella mi ripete sempre che *il tempo passa e non ritorna*, e che *chi ha tempo non aspetti tempo* e che *il tempo è moneta*.
– Vedo che la tua mamma ti dà saggi avvertimenti.
Berto si fece rosso dalla consolazione sentendo lodare la sua mamma (CO: 92, corsivo nel testo).

La maestra apprezza le conoscenze relative alle stagioni che lo scolaro Berto ha appreso fuori dalla scuola (atto comportativo di complimento). Il bambino attribuisce alla madre il merito di insegnargli molte cose e il conseguente complimento a lei rivolto dalla maestra in forma di atto assertivo con valore di comportativo (*Vedo che la tua mamma ti dà saggi avvertimenti*: dunque un comportativo indiretto) ha come effetto perlocutivo la gioia commossa dello scolaro. Le massime educative della mamma, corsivate nel testo, sembrano alludere a un'educazione familiare che passa anche attraverso i proverbi, ossia la fraseologia propria della saggezza popolare e comune.

Lo scolarino aveva detto tutte queste parole [mostrando di possedere già una conoscenza anche terminologica delle parti del corpo] presto presto ed ebbe molti elogi dalla maestra (CO: 112).

Gli elogi equivalgono all'atto comportativo delle congratulazioni.

[La maestra:] – Vorrei sapere, Gino, perchè venite a scuola?
– A scuola si viene per imparare tante cose utili.
– Solamente?
– Anche per imparare a star buoni, ad essere ubbidienti, docili, rispettosi e disciplinati – disse Berto Carli.
– Non ti avevo interrogato e se tu sapessi che cosa è disciplina, non metteresti bocca quando la maestra non t'interroga. – Berto fece il viso rosso e tacque. La lezione l'aveva capita (CO: 129).

La maestra rimprovera Berto per aver risposto senza essere stato interpellato, e l'atto comportativo del rimprovero consegue efficacia perlocutiva, come mostrano il rossore e il silenzio del bambino.

[Un alunno:] – Io mi propongo di studiare di buona voglia!
– Bravo! – fece il maestro entrando.
Fu fatto silenzio subito. Tutti si alzarono rispettosamente in piedi (ANM: 3).

Il maestro risponde con un comportativo di complimento al proposito / atto commissivo di un alunno che chiacchiera con i compagni prima dell'ingresso in classe

dell'insegnante. All'arrivo di costui il silenzio e l'alzarsi in piedi indicano rispetto: è questa una prassi cinesica evidentemente già allora osservata nella scuola italiana.

Un mattino, alla solita ora, [la maestra] capitò in classe in un momento proprio di disordine completo; aveva sentito un brusio fino da capo del corridoio.

Bastò che ella apparisse sull'uscio e tosto cessarono i cicalecci e i battibecchi e tutte le scolare si ordinarono ritte al loro posto, tranquille come immagini.

La maestra fece sedere le fanciulle e sedette lei stessa. Poi con la voce un po' grave e la faccia seria, disse: – Mi pare che in questa classe non si sappia ancora, che la scuola è luogo di quiete e di silenzio. Scommetto che molte di queste fanciulle non sanno neppure che cosa sia la scuola. S'io lo chiedessi, per esempio alla Berta Bertelli, che fa fatica a star ferma, che cosa risponderebbe?... Direbbe che la scuola è una gran noia! –

Berta Bertelli chinò il capo con espressione di assenso più che di denegazione (ANF: 22).

La situazione di disordine in classe provoca il rimprovero della maestra, accompagnato da elementi cinesici coerenti (*la voce un po' grave e la faccia seria*). L'enunciato introdotto da *Scommetto che...* è interpretabile come atto assertivo indiretto in forma di commissivo⁹⁸. Il gesto della bambina denota l'efficacia perlocutiva del rimprovero, ossia l'accettazione del richiamo e il conseguente senso di umiliazione.

– Bettina Sala! – disse la maestra smettendo di interrogare. – Bettina Sala! mi dispiace di doverti mortificare. Ma è necessario. Ti ho detto tante volte di non sputare per terra. Tu continui a farlo. Ora io ti ripeto e lo ripeto a tutte le fanciulle che hanno questa brutta abitudine, che proibisco assolutamente che nella scuola si sputi in terra. È una cosa brutta e schifosa, contro la buona creanza e contro l'igiene. – (ANF: 78).

La lezione *Non sputate per terra* (ANF: 78-79) trae ispirazione dal comportamento sconveniente di una scolara e dal rimprovero e dall'atto direttivo motivato (*proibisco assolutamente che [...]*) conseguenti. La maestra si trova di fronte a un caso di «rifiuto inesorabile»⁹⁹, cioè di accanimento dell'allieva nel fare qualcosa che le era già stato proibito e nel rifiutare dunque l'ammonimento, ed è costretta a ricorrere a toni più duri.

La maestra le [= due allieve] chiamò subito al dovere. Le rimproverò seriamente; le minacciò di castigo e perfino di espulsione dalla scuola.

[...]

[La maestra:] E poichè vi vedo mortificate tutte due, vi obbligo a far subito la pace e per questa volta vi perdono! – (ANF: 136-137).

La docente reagisce a uno scambio di insulti tra due alunne con un rimprovero e un atto commissivo di minaccia. È questo un caso di «autoritarismo inevitabile»¹⁰⁰: ci troviamo cioè in un contesto «di *annuncio* o *minaccia di punizione*, vale a dire l'atto comunicativo con il quale l'insegnante informa l'allievo di essere pervenuto alla decisione di ricorrere ai mezzi estremi, ovvero di essere giunto ad una diagnosi del

⁹⁸ Su quest'uso pseudo-commissivo di *scommettere* si veda Andorno, 2005: 71-72.

⁹⁹ Si veda in merito Lumbelli, 1981: 72-80.

¹⁰⁰ Si veda in merito Lumbelli, 1981: 99-107.

comportamento dell'allievo da cui risulta che non c'è altra soluzione che non sia il ricorso alla punizione, pena la perdita completa di qualsiasi possibilità di interazione efficace e quindi di cooperazione didattica»¹⁰¹. Il duro richiamo non è certamente arbitrario bensì presto motivato dalla condanna della collera e dell'ingiuria e dal richiamo al potere punitivo delle sanzioni legali riguardo ai comportamenti offensivi e quindi lesivi della dignità delle persone. L'esercizio di un potere che è dovuto diventare autoritario è quindi seguito da «una spiegazione per una sua integrazione razionale»¹⁰², ossia dall'esplicitazione delle ragioni che giustificano il rimprovero e il contenuto della minaccia e minimizzano i rischi di arbitrio inevitabilmente connaturati, come ricorda Lumbelli (1981: 106), negli obiettivi di tipo punitivo. Alla fine della lezioncina sulle ingiurie troviamo un atto direttivo – l'obbligo di far pace – e un atto comportativo di perdono, che attua una funzione di conforto¹⁰³ verso le fanciulle poco prima umiliate dal rimbrotto.

7.5. *Atti espressivi*

La maestra dette un bacio a Carlino e lo mandò a sedere (CO: 67).

Tra gli atti espressivi, ragionevolmente minoritari in un evento quale la lezione scolastica, di per sé sostanzialmente formalizzato (a differenza di situazioni ambientate in un contesto domestico o amicale) e nei nostri testi ancor più stilizzato, ne spicca uno singolare: per ringraziare Carlino dei fiori di amorino che intende portarle, la maestra lo ringrazia con un atto di affetto non verbale.

– Che disdetta!

Questa esclamazione era sfuggita alla maestra dopo ch'ella avea guardato fuori della finestra. E soggiunse:

– Oggi volevo appunto farvi una lezioncina sui colori, e la neve vien giù a fiocchi, e copre di un mantello bianco ogni cosa. Anche il cielo è color di piombo (CO: 106).

L'avvio della lezione sui colori è affidato a una battuta esclamativa colloquiale di tono lamentoso, motivata dalle osservazioni immediatamente successive.

7.6. *Atti valutativi*

Sputare è quasi sempre un'abitudine, una bruttissima abitudine che dovrebbe essere severamente proibita.

[...] quando uno non ha malattie apparenti, e sputa da per tutto, è un maleducato e non conosce nessuna legge d'igiene.

Nei paesi pulitissimi, come per esempio in Olanda, a nessuno passerebbe per il capo il pensiero di sputare in terra dentro le case.

Io sono stata in un paese della Svizzera a passare una vacanza. Anche là, guai a sputare in terra su quei loro pavimenti di legno lustrati e puliti come specchi. Perché anche noi non useremo quei riguardi che per altri sono ottime abitudini?...

¹⁰¹ Lumbelli, 1981: 99-100, corsivo nel testo.

¹⁰² Lumbelli, 1981: 105, corsivo nel testo.

¹⁰³ Cfr. Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 194.

In Olanda la pulizia è spinta al punto, che la gente lascia sulla soglia della porta gli zoccoli o le scarpe che porta fuori; e dentro ne usa altre.
Oh benedetta la pulizia, dalla quale viene la salute!
Tocca a voi, fanciulle, a introdurre nelle famiglie maggiore pulizia di quella che ora si ha. Tocca a voi a dare l'esempio della nettezza, a bandire dalle case le abitudini dannose, come quella dello sputare (ANF: 79).

L'atto valutativo negativo riguardante l'abitudine di sputare (*Sputare è quasi sempre [...] proibita; quando uno non ha malattie apparenti [...] igiene*) è supportato da un paio di controesempi positivi, concernenti la cura dell'igiene in Olanda e in Svizzera, a sostegno di uno dei quali l'insegnante arrega la propria esperienza (*Io sono stata in un paese della Svizzera a passare una vacanza*). La domanda retorica *Perchè anche noi non useremo quei riguardi che per altri sono ottime abitudini?* invita espressamente all'imitazione dei buoni modelli stranieri. La battuta esclamativa *Oh benedetta la pulizia, dalla quale viene la salute!* costituisce un ulteriore atto valutativo, ma ora di segno positivo, ed è seguita da un atto esercitativo, scandito dall'anafora di *Tocca a voi a + infinito* e consistente in un invito alle fanciulle a vigilare in casa su igiene e pulizia.

7.7. *Atti linguistici indiretti*

«Scommetto che quello [= il vento] di stamane è proprio uno di questi [= i venti variabili],» disse Luisa (FE: 88).

Come nel contesto sopra citato in cui compare lo stesso verbo (*Scommetto che molte di queste fanciulle non sanno neppure che cosa sia la scuola*¹⁰⁴), troviamo qui un atto assertivo in forma di commissivo. La battuta, messa in bocca a una scolara, è interessante in quanto denota una sicurezza rara tra le figure di alunni presenti nel *corpus*.

7.8. *Osservazioni generali*

Se il commissivo definisce l'assunzione di un impegno da parte del docente verso il / i discente/-i o viceversa e contribuisce a regolare il loro rapporto sia sul piano umano che su quello della disciplina da osservare nel contesto "classe scolastica", i comportativi, che implicano una componente valutativa, vanno, nel caso dell'insegnante, dal rimprovero all'espressione di accordo con apprezzamento, talora mediata dal complimento esplicito *bravo*, che rassicura l'allievo circa la validità di un suo intervento. Seguiti dai direttivi, mossi dall'intento di guidare e disciplinare, sia didatticamente che eticamente, il comportamento dei fanciulli nell'ambiente scolastico e nel loro essere appunto istituzionalmente scolari, predominano comunque gli atti esercitativi. Spesso accompagnati da esplicite motivazioni grazie alle quali la modalità deontica acquista potere persuasivo e potenzialmente perlocutivo, questi atti veicolano raccomandazioni, consigli, esortazioni, ora in forma esplicita con la seconda pers. plur. ora in modalità più blanda con costruzioni impersonali, assolvendo ben più degli altri tipi di atti alla funzione educativa ed istruttiva che avrebbe dovuto ispirare altresì la vita scolastica reale. Al perseguimento di questa duplice finalità avrebbe potuto appunto giovare il ricorso al libro di lettura, da parte degli insegnanti per trarne spunti di lezione

¹⁰⁴ ANF: 22.

e degli alunni per attingervi nozioni, sagge indicazioni, regole di vita, moniti etici e civili: l'inquadramento e il rivestimento dialogico-narrativi delle espressioni deontiche avrebbero dovuto renderne la comprensione e l'interiorizzazione più efficaci. Scopi morali e formativi ispirano altresì micro-atti e macro-atti valutativi.

Quanto alla riproduzione dell'interazione socio-comunicativa che ha luogo nell'evento "lezione", nel loro complesso gli *speech acts* rimarcano i rapporti di forza asimmetrici ma non rigidamente e freddamente formalizzati tra docente e discente nel quadro istituzionale dell'ambiente più di ogni altro finalizzato alla trasmissione del sapere. Se in tale relazione quello del rimprovero è un momento di tensione, che rimanda alle inevitabili situazioni reali in cui l'insegnante redarguisce gli allievi più o meno duramente per correggerne comportamenti giudicati negativi, non mancano altresì passaggi in cui i toni del dialogo fanno emergere una componente conversevole, espressiva ed emotiva che tinge l'interazione di umanità e cordialità.

8. TONI "CONVERSEVOLI" E POETIZZANTI E FORME ALLOCUTIVE

In alcuni casi quindi il tono della lezione indulge alla familiarità, alla tenerezza e all'affetto, come mostrano anche certe varianti allocutive usate nei riguardi degli scolaretti, o diviene ironico, enfatico, meravigliato o liricheggiante, con abbandono, in ogni caso, del distacco emotivo proprio della spiegazione in senso stretto. Peraltro i brevi momenti di maggior dialogicità e informalità non stupiscono se si pensa che all'interazione con bambini, intesa come evento sia reale sia narrativo, non si addirebbe la chiave sostanzialmente seria, formale, asciutta e sorvegliata propria, ad es., di una lezione accademica.

In ANF: 103 si legge che durante una passeggiata domenicale con alcune allieve, che raccolgono fiori nei prati e lungo i ruscelli, «la maestra intanto istruiva, parlando familiarmente [di fiori e profumi]; conversando»: la lezioncina (*La passeggiata della domenica (Fiori e profumi)*)¹⁰⁵ non presenta in realtà un andamento diverso da quelle svolte in classe, però è significativo che si faccia espressamente riferimento alla modalità conversevole in cui può essere sviluppata, coerentemente con un contesto non istituzionale ma non per questo didatticamente improficuo quale quello di un'amena passeggiata in una piacevole domenica di maggio.

Il tono della spiegazione può divenire affettuoso in relazione al contenuto stesso della lezione come in LR: 88: «Bisogna vederle quelle creaturine [= gli uccellini], nate d'allora!»¹⁰⁶. L'enfatizzazione di un'informazione viene conseguita in LR: 94 (corsivo mio) con una battuta esclamativa antifrastica di uso colloquiale: «dovete pensare che un solo uovo di struzzo equivale a venticinque uova di gallina. *Scusate se è poco!*». La lezione sulla luce artificiale in CO: 119-121 si chiude con un enunciato che esprime incanto per la superiore bellezza della luce naturale: «Ma quanto è più gaia e bella di tutte queste luci, la luce naturale del sole!». Un tono di dolce e affettuoso rimprovero caratterizza la reazione della maestra all'interruzione della spiegazione operata da una bambina chiacchierina e irrequieta, il cui intervento, pertinente, riceve comunque un'implicita approvazione da parte dell'interlocutrice:

[La maestra:] «[...] oltre a questa specie di pino abbiamo il pino domestico o da pinocchi, i cui semi, detti pinocchi o pignòli, servono...»
«Per gli uccelli,» interrompe la Rita, un folletto di bambina che non poteva starsene quieta un sol momento.

¹⁰⁵ ANF: 103-104.

¹⁰⁶ Si è già detto nel § 4 di un passaggio ironico in LR: 163.

«E per qualche altro essere che non ha l'ali per volare come gli uccelli, eppure non istá fermo un momento solo; che non ha il becco, eppure cinguetta come un passero verso il tramonto:» riprese la maestra sorridendo. «Ma non divaghiamo: dunque l'abete [...]» (FE: 40).

Icastico, poetizzante, suggestivo risulta invece il tono di una parte della lezione sui cinque sensi in LR: 185-187 (corsivo nel testo), che sottolinea l'importanza vitale della vista e dell'udito ed è sapientemente costruita dal punto di vista stilistico-retorico:

L'aspetto di ridenti campagne, piene di sole e d'ombra: le ardue montagne azzurre, che sfidano le nubi e si confondono col cielo, tutto ciò dispone il nostro spirito a serene fantasie e lo inalza al disopra delle miserie umane.

E pensare che il più gran numero dei nostri simili abita in luoghi infetti, bui, insalubri: in vere cloache di sudiciume! Io le vedo quelle strade nere, buie, ottuse, dove le case trasudano una sordida e perenne umidità, dove i tetti si baciano, dove il sole non entra mai che furtivo, quasi direi vergognoso: io vedo i granai, le cantine, muri scortecciati, i mobili sudici, gli usci fracassati, le porte corrose dalla pioggia e dal fango! Tristi nidi, dei quali non vorrebbero certo sapere i lupi che dormono tra il verde dei boschi ed hanno per padiglione il cielo azzurro!

E l'udito? Supponiamo che l'uomo ne sia privo! Addio, graziosi effetti dell'eco: addio sublimi musiche dei grandi maestri! Addio, canti melodiosi dei grandi artisti! Il mondo dei suoni è morto. Voi non udrete più lo stormire misterioso delle frondi, il placido mormorio del ruscello, il tremendo fracasso dell'oceano in tempesta: quante minacce abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano che si soffregano tra loro, voi non lo saprete più. I gemiti del violino, il rullio de' tamburi, il fragore delle trombe, il canto degli uccelli, la voce dei quadrupedi, il ronzio degl'insetti, tutto tace! Tutto è morto per voi: la natura vi nega le sue armonie: Essa è sepolta, per voi, in un eterno silenzio. Tutto questo vi farà comprendere qual grave perdita sarebbe per noi quella dell'udito! Il viaggiatore che di notte tempo percorre la lunga sua via, canta: non già pel gusto di cantare, ma per udire *una voce!* L'urlo d'una bestia feroce, il fischio d'un serpente, lo stormire delle fronde, bastano per avvertirlo dell'imminenza d'un pericolo: ma guai se egli non udisse quell'urlo, quel fischio e quello stormire.

Si segnalano: la cruda ed effettistica descrizione degli abituri della povera gente, ricca di aggettivi fortemente espressivi anche dal punto di vista fonico (*luoghi infetti, bui, insalubri; strade nere, buie, ottuse; una sordida e perenne umidità, i muri scortecciati, i mobili sudici, gli usci fracassati, le porte corrose dalla pioggia e dal fango; Tristi nidi*); le terne aggettivali (*luoghi infetti, bui, insalubri; strade nere, buie, ottuse*); l'anafora del verbo *vedere* alla prima pers., che rafforza, insieme alla dislocazione a destra, la resa della visione diretta di quanto descritto, e l'anafora di *dove* (*Io le vedo quelle strade nere, buie, ottuse, dove le case trasudano una sordida e perenne umidità, dove i tetti si baciano, dove il sole non entra mai che furtivo, quasi direi vergognoso: io vedo i granai, le cantine, i muri scortecciati [...]*!); la sequenza isocolica in *i muri scortecciati, i mobili sudici, gli usci fracassati, le porte corrose*; le metafore *vere cloache di sudiciume e tristi nidi* e la pittoresca immagine della dimora dei lupi, *che dormono tra il verde dei boschi ed hanno per padiglione il cielo azzurro*; l'anafora di *addio* (*Addio, graziosi effetti dell'eco: addio sublimi musiche dei grandi maestri! Addio, canti melodiosi dei grandi artisti!*); l'isocolo in *graziosi effetti dell'eco [...] sublimi musiche dei grandi maestri [...] canti melodiosi dei grandi artisti*, con chiasmo agg. + sost. + sost. + agg. in *sublimi musiche [...] canti melodiosi*; ancora un isocolo in *lo stormire misterioso delle frondi, il placido mormorio del ruscello, il tremendo fracasso*

dell'oceano, con chiasmo sost. + agg. + agg. + sost. in *stormire misterioso [...] placido mormorio*; l'isocolo, seppure imperfetto, in *quante minaccie abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano*; la raffinata struttura chiastica dal tono lamentoso e drammatico sogg. e verbo + lista di oggetti diretti + due complete-interrogative indirette + sogg. e verbo *Voi non udrete più lo stormire misterioso delle frondi, il placido mormorio del ruscello, il tremendo fracasso dell'oceano in tempesta: quante minaccie abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano che si soffregano tra loro, voi non lo saprete più*, con ripetizione della struttura *voi non* + verbo alla seconda pers. plur. del futuro semplice + *più* (nel quarto membro della costruzione chiastica troviamo altresì il clitico *lo*, richiesto dalla dislocazione a sinistra); il lungo isocolo in *I gemiti del violino, il rullio de' tamburi, il fragore delle trombe, il canto degli uccelli, la voce dei quadrupedi, il ronzio degl'insetti*; la ripetizione di *per voi*; l'isocolo in *L'urlo d'una bestia feroce, il fischio d'un serpente, lo stormire delle fronde*, ripreso con ripetizione nel tricolon *quell'urlo, quel fischio e quello stormire*.

Lessicalmente troviamo in queste righe forme ricercate e liricheggianti come *ardue, ridenti, trasudano* usato transitivamente, il verbo *baciarsi* riferito ai tetti e gli agg. *furtivo* e *vergognoso* riferiti al sole (con personificazione in entrambi i casi), *sublimi, stormire, frondi, placido, mormorio, ondulazione, gemiti*, riferito con personificazione al *violino, fragore*.

Similmente liricheggiante, come si è visto, è il discorso del maestro nel brano *Gite in montagna* in ANM: 258-259.

Di tono affettuoso, quasi ad alludere a un atteggiamento protettivo, sono anche alcuni allocutivi usati dall'insegnante, soprattutto dalle maestre, verso gli scolari: realizzati con gli agg. *caro, mio, mio caro* o *povero* o con la forma vezzeggiativa *piccini*, essi costituiscono in gran parte delle mere alternative fatiche leggermente più connotate rispetto alle varianti neutre senza agg., ma concorrono a creare o rinsaldare un clima di familiarità tra maestra / maestro e discenti. Ecco una panoramica sugli allocutivi collettivi rintracciati nei brani-lezione:

LR: *ragazzi, ragazzi miei, bambini, bambini miei, poveri bambini miei, figliuoli, cari figliuoli, miei poveri piccini, miei cari piccini, fanciulli, amico mio* nel passo «C'è un bambino, laggiù in fondo, il quale mi chiede per la seconda volta se tutti gli uccelli volano. Eccomi a soddisfarmi, amico mio. No, tutti gli uccelli non volano»¹⁰⁷;

FE: *figliole, care figliole, figliole mie, bambine mie*;

CO: *bambini*;

GI: *fanciulli, fanciulli miei, o fanciulli, o ragazzi, o giovinetti*¹⁰⁸ all'interno della lezione non dialogico-narrativa sulla *Garbatezza*;

ANM: *fanciulli, fanciulli miei, miei cari fanciulli*;

ANF: *fanciulle, fanciulle mie, mie care fanciulle*;

FV: *bambine, bambine mie, figliuola*.

9. FRAMMENTARIETÀ DEL PARLATO E SEGNALI DISCORSIVI DI TIPO INTERAZIONALE

Concorrono a delineare, in diversi passaggi, situazioni di parlato vivamente conversazionale anche gli indicatori fatici usati dagli insegnanti. Prima però di passare in rassegna le funzioni di tali segnali, fornendone esemplificazioni, si riporta qualche

¹⁰⁷ LR: 89.

¹⁰⁸ GI: 11.

passo in cui la resa della frammentarietà del parlato è conseguita attraverso la riproduzione di autointerruzioni, pause di esitazione, prese di tempo e interruzioni¹⁰⁹.

[La maestra:] Che cosa aveva avuto l'Ernestina? Chi aveva potuto farla piangere? Era d'un carattere così quieto, d'un fare così dolce, che nessuna delle sue compagne si sarebbe sentita il coraggio di molestarla. Dunque? Dunque... ve lo devo dire? la povera bambina era *gelosa* (LR: 147, corsivo nel testo).

Il primo *dunque* interrogativo e poi ulteriormente la domanda fittizia *ve lo devo dire?* stimolano la curiosità degli alunni (e dei lettori), mentre il secondo *dunque*, seguito da una pausa / presa di tempo, oltre a contribuire a creare un breve momento di *suspense*, funge da riempitivo.

[La maestra:] I passerotti, le anitre, i polli sono *volatili*, e per volare hanno...
[Gli alunni:] – Le ali.
– I cefali, le triglie, le sardine, sono *pesci* [...] (CO: 146, corsivo nel testo).

Qui si ha un'interruzione con sovrapposizione operata dagli alunni, cioè un'interruzione con presa di turno da parte di questi ultimi e immediata prosecuzione del discorso da parte della docente¹¹⁰. Tuttavia, se si considera la presenza in questa lezione sugli animali di altre domande rivolte dalla maestra agli scolari, la presa di parola di questi ultimi potrebbe anche essere intesa come risposta a un'affermazione dell'insegnante che in corrispondenza di un elemento-incognita ('Che cos'hanno gli animali per volare? Per volare hanno...?') assume intonazione interrogativa¹¹¹.

[La maestra a Rosetta:] – Vieni a scuola volentieri? – le domandò, – o soltanto perché ti ci manda la mamma, e preferiresti rimanere a casa?
– No no, vengo volentieri; ma....
– Ma che cosa? Sii sincera.
– Mi rincresce, quando lascio la mamma, i primi giorni.... poi mi avvezzo....
– Ti riesce faticoso lo studio?
– Un poco.... qualche volta.... specialmente l'aritmetica.... (FV: 103-104).

In questo passaggio le esitazioni nelle risposte pur sincere della bambina, che alla docente «parve subito molto timida»¹¹², indicano imbarazzo e timidezza; la domanda della maestra *Ma che cosa?* rientra nel tipo dell'«**interruzione silenziosa**», vale a dire «nel caso in cui, in assenza di discorso simultaneo, l'interlocutore prende il turno senza che il parlante di turno abbia terminato il suo enunciato (perché si trova in un momento di difficoltà, o nella pianificazione del discorso, o nella ricerca di un termine che gli sfugge), approfittando così del silenzio altrui (sovente anche per supportarlo [...])»¹¹³. La maestra approfitta dell'esitazione di Rosetta, dovuta a imbarazzo, per incoraggiarla a essere franca.

¹⁰⁹ Su tipi, funzioni e caratteristiche intrinseche e contestuali delle interruzioni si veda l'utile cap. di Bazzanella, 1994: 175-205.

¹¹⁰ Sulla sovrapposizione si veda Bazzanella, 1994: 180. Stesso tipo d'interruzione compie la piccola Rita nel passo di FE: 40 citato nel § precedente.

¹¹¹ Di questo tipo di domanda si fa menzione in Bosc, Minuz, 2012: 117.

¹¹² FV: 103.

¹¹³ Bazzanella, 1994: 181, grassetto nel testo.

Letto questo bel racconto, la maestra rifece la domanda: – Supponiamo che una bambina straniera... –

Ma le scolarette non la lasciarono finire e dissero a una voce: – Noi l'accoglieremmo come una sorella!

– Brave! anche voi, come Beppe [uno dei due ragazzi protagonisti del racconto riportato in FV: 232-235 che precede il brano Fratellanza di tutti gli uomini¹¹⁴], sentireste che uno ha diritto di essere aiutato, rispettato, amato, anche se non è figlio dello stesso nostro paese (FV: 236).

In FV: 236 la docente viene interrotta senza poter completare la formulazione dell'ipotesi appena accennata: l'interruzione ha tuttavia breve durata e la maestra, pur non riprendendo l'enunciato precedente, prosegue la lezione agevolmente e senza ulteriori interruzioni, dopo essersi complimentata (*Brave!*: atto comportativo) con la classe. L'intervento pronto e concorde delle bambine, in realtà poco verosimile in questa forma, è funzionale a riassumere la lezione morale insita in un apologo (antologizzato a firma di un non identificato T. Giolli) appena letto dalla maestra, e a confermarne, nella finzione narrativa, l'assimilazione da parte delle allieve. La battuta esclamativa di costoro può anche essere letta come atto commissivo esprimente l'atteggiamento accogliente che esse si impegnano ad assumere nel caso in cui si avverasse l'ipotesi formulata dall'insegnante.

Varie le funzioni dei segnali discorsivi interazionali (o indicatori fatici) adoperati dai maestri, per l'individuazione delle quali ci si è sostanzialmente basati sulla casistica su cui più volte è tornata Bazzanella (1994: 151-160; 1995: 232-246; 1998; 2011)¹¹⁵. Qualche es. di tali funzioni è già stato menzionato. Per quanto riguarda gli scolari, si tornerà più avanti sulla varietà delle motivazioni che ispirano i loro interventi; in questo paragrafo si offriranno però alcuni ess. di battute mosse dallo scopo interattivo che più frequentemente di altri spinge i bambini a intervenire durante la lezione: la richiesta di spiegazioni. Ecco ora alcuni passi con ess. dei suddetti indicatori, ossia di parole o espressioni (da me corsivate) distinte per locutore e per finalità interazionali. Anche in questo paragrafo i commenti tra i passi citati riguardano la citazione sovrastante.

9.1. *Da parte dell'insegnante*

9.1.1. *Richiesta di attenzione*

Attenti, bambini. Oggi dobbiamo parlare di belle cosine, di cosine che vi piaceranno certamente. *Guardate bene* quest'anello. *Lo vedete?* (LR: 76);

Osservate ora lo *struzzo*¹¹⁶, il voracissimo struzzo, che è l'uccello più grosso che si conosca (LR: 94).

Più che agli alunni della lezione fittizia qui la richiesta di attenzione è rivolta ai lettori, invitati a osservare l'immagine dello struzzo riprodotta nella p. precedente. L'imperativo *osservate* e l'avv. *ora* hanno altresì una funzione demarcativa, in quanto, all'interno della lezione sugli uccelli, segnano il passaggio a un nuovo argomento (dalla gru allo struzzo).

¹¹⁴ FV: 236-238.

¹¹⁵ Ma si vedano in merito anche Palermo, 2013: 214-215 e il già citato Sansò, 2020.

¹¹⁶ Termine corsivato nel testo.

– [...] *Vedete* che le erbe si piegano tutte a questa brezza leggiera, mentre gli alberi stanno fermi? (CO: 60);

A proposito di Donatello, *sentite* questo fatto curioso (ANF: 71).

9.1.2. Conferma di accordo con interventi degli alunni

Se io vi domandassi come si chiama la pianta che dà l'uva, che cosa mi rispondereste?

– Si chiama la vite.

– *Ma bravi!* La vite, dunque, ci dà l'uva (LR: 103).

La conferma di accordo è espressa mediante l'atto comportativo del complimento.

E l'uva, ditemi, ci serve solamente per frutta?

– No, signora. L'uva ci dà anche il vino.

– Mi accorgo di aver che fare con dei bambini che *la sanno lunga, forse più lunga di me*, e proseguirò senza fare altre interrogazioni (LR: 103).

L'accordo e l'implicito complimento sono espressi in forma colloquiale attraverso la locuzione di uso familiare *saperla lunga*.

[L'ispettore scolastico a una bambina:] – Dimmi tu subito: perchè le rondini fanno il nido sotto i tetti? Ti do un minuto di tempo per rispondere.

[...] la bimba bruna, togliendosi il ditino dalle labbra e accennando un punto indeterminato fuori della finestra, disse risolutamente, esprimendosi nel suo efficace dialetto:

– *Perchè l'è de palta*¹¹⁷.

Aveva indovinato! Il volto dell'ispettore s'illuminò d'un tratto di un largo sorriso benevolo e soddisfatto, la maestrina bionda si fece rossa rossa e sorrise anche lei, e le bambine tirarono il fiato tutte insieme, ridendo forte addirittura.

– *Sì, hai detto bene*, disse poi l'ispettore tutto buono. – Il nido delle rondini essendo fabbricato di *palta*¹¹⁸, come dici tu, cioè di fango o mota, non potrebbe stare esposto alla pioggia [...]. Ecco qui alcune particolarità sui costumi degli uccelli, che t'interessarono e ti divertiranno e che io ti do in premio della tua risposta.

E in così dire l'ispettore porse alla bimba un grazioso libretto pieno di belle figurine, poi stretta la mano alla maestra e susurratole così a mezza bocca, come faceva sempre quando era stato soddisfatto: – Brava, brava, me ne compiaccio! – uscì, lesto lesto, dalla scuola (PA: 114-116).

La situazione comunicativa è quella della visita di un ispettore scolastico a una quarta classe elementare femminile. Rilevanti risultano in questo brano le annotazioni paralinguistiche che permettono di definire il *mood* dell'evento. L'uomo presenta un aspetto burbero, ma lo si definisce altresì generoso e onesto, tanto che sia la maestra, una giovinetta dolce e delicata, che le alunne non lo temono più dopo le prime visite.

¹¹⁷ La risposta è corsivata nel testo, presumibilmente perché formulata in dialetto.

¹¹⁸ Corsivo nel testo.

L'ispettore è presentato anche come dispensatore di «libretti pieni di raccontini piacevoli ed istruttivi»¹¹⁹ offerti alle bambine che sapevano rispondere meglio alle sue domande volte a sondarne la preparazione: è chiaro qui il riferimento alla pratica ottocentesca della distribuzione dei libri di premio. Nel giorno in questione, però, il visitatore ha un aspetto particolarmente severo, che concorre a creare tensione in classe nel momento in cui, «di punto in bianco, proprio a bruciapelo, puntando l'indice nella direzione della prima bambina che gli venne sott'occhio, [...] col suo vocione grosso e aggrottando le ciglia», egli chiede a quest'ultima, con tono imperioso (*Dimmi tu subito*) e ponendo una rigida condizione (*Ti do un minuto di tempo per rispondere*), come mai le rondini fanno il nido sotto i tetti. Si noti che la situazione «di ansia e di trepidazione»¹²⁰ è sì creata dalla domanda, che rimane per alcuni attimi senza risposta, ma è dovuta altresì all'approccio cinesico e prossemico dell'ispettore, che mette in soggezione sia le bambine che la maestra, accomunate da un rapporto con lui cordiale ma asimmetrico e subordinato: «La maestrina s'era fatta pallida e guardava quasi supplichevole l'ispettore, ma questi non si volgeva neppure verso di lei»¹²¹. Quando finalmente la piccola interrogata risponde, *nel suo efficace dialetto*¹²² ma correttamente (*Perchè l'è de palta*), il mood dell'episodio si muta da serio e teso in sereno e cordiale, come confermano le osservazioni paralinguistiche, ovvero il sorriso benevolo e soddisfatto dell'ispettore, il cui viso s'illumina, e quello timido della maestra (*la maestrina bionda si fece rossa rossa e sorrise anche lei*), nonché il riso liberatore delle bambine poco prima messe in soggezione. La reazione cinesica dell'uomo è già di per sé una chiara approvazione della risposta della scolara, ma segue comunque una conferma di accordo verbale con rispecchiamento, cioè con ripresa delle parole della bambina (*di palta, come dici tu*), a sua volta seguita dalla traduzione del termine *palta* nei sinonimi *fango* e *mota* (*cioè di fango o mota*) e quindi da una spiegazione di tipo causale.

Chiudono l'evento la consegna alla bambina di un libro di premio pertinente sulle abitudini degli uccelli, di carattere istruttivo e ameno (*particolarità [...] che t'interessarono e ti divertiranno*), e un rapido ma sincero complimento rivolto alla maestra, cui viene evidentemente attribuito il merito di aver istruito bene l'allieva. L'episodio è interessante per la rilevanza data ai fattori paralinguistici e perché menziona una figura statale, quella dell'ispettore, e riproduce un rapporto istituzionale (ispettore - maestra e classe scolastica) che ebbero una certa importanza nel delineare la percezione dei problemi logistici e didattici della scuola postunitaria.

Come chiamereste i primi [venti], quelli che spirano regolarmente?»

«Regolari.»

«Bene, ma essi si conoscono anche sotto il nome di *venti alisèi*¹²³ [...]» (FE: 87).

¹¹⁹ PA: 114.

¹²⁰ PA: 115.

¹²¹ PA: 115.

¹²² PA: 115. È riconosciuta al dialetto, che sembrerebbe toско-romanesco, una sua propria efficacia espressivo-comunicativa. L'ispettore non riprende affatto la fanciulla per il mancato uso dell'italiano, essendo piuttosto interessato al contenuto della risposta, anche se traduce la parola *palta* nelle forme italiane equivalenti *fango* e *mota* (quest'ultima, in realtà, toscana, quindi altrettanto marcata in diatopia, come confermano GRADIT, s.v. [«RE[gionale] tosc.[ana]»), e la sua presenza in VFC e in BA): segno forse che l'autrice optava per una didattica anzitutto vertente sui contenuti e linguisticamente disposta ad accettare e valorizzare il background dialettale degli allievi per condurli all'apprendimento della lingua senza drastiche stroncature formali. Il dettaglio della risposta fornita in dialetto, inoltre, conferisce all'evento una nota di realismo, in quanto è noto che nelle classi otto-novecentesche italiane doveva essere abbastanza comune, accanto all'italiano, l'impiego del dialetto da parte dei bambini, che lo usavano in casa quotidianamente, e talvolta anche dei maestri.

¹²³ La locuzione tecnica è corsivata nel testo.

L'approvazione della risposta delle allieve è seguita da un'informazione aggiuntiva, introdotta da *ma*, di carattere terminologico.

- Non ci sono altro che pentole per cuocer le vivande? – domandò la maestra.
- Elisa Serventi esitò un momento, e allora l'altra bambina [= una scolara già menzionata] disse, franca franca:
- In cucina ci sono anche le *teglie* e i *tegami*¹²⁴ per fare le costolette, gli spezzatini di carne, e le bracirole.
- *Vedo che t'intendi di cucina* – disse la maestra (CO: 17-18).

L'apprezzamento dell'intervento della bambina è esplicitato da un atto assertivo con valore di comportativo di complimento.

- [...] il pane come si fa?
- [Uno scolaro:] – Per fare il pane, si stempera nell'acqua tepida un pezzo di *lievito*, che è pasta inacidita. Si aggiunge altra acqua e farina, e s'impasta e si lavora.
- *Se sai tanto bene* come si fa il pane – domandò la maestra – mi saprai anche dire perchè ci si mette il lievito?
- Per far *lievitare*¹²⁵ il pane (CO: 54).

La conferma di accordo con la risposta del bambino è espressa con la costruzione del tipo 'se è vero (com'è effettivamente vero) che..., allora...'. Qui ciò che è vero è che il bambino sa molto bene come si fa il pane, come si evince dalla sua risposta; dunque la maestra presuppone che egli sappia altresì rispondere a ciò che sta per chiedergli.

- E quali sono questi mesi [= i mesi dell'anno]?
- [Uno scolare:] – Sono *gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio, giugno, luglio, agosto, settembre, ottobre, novembre e dicembre*¹²⁶.
- *Benissimo*; hai detto tutti i 12 mesi dell'anno per ordine, senza sbagliarne neppur uno (CO: 90).

La conferma di accordo è seguita da un esplicito elogio (*per ordine, senza sbagliarne neppur uno*).

- Ma v'è fra voi qualcuno che mi sappia dire di che colore è il cielo quando è sereno?
- Azzurro – risposero una decina di piccini.
- *Va bene*: il cielo dunque sapete che è azzurro (CO: 106).

Come nel passo tratto da PA, anche qui la conferma di accordo è seguita dalla ripresa (rispecchiamento) della risposta dei bambini (*il cielo dunque sapete che è azzurro*).

- Come si chiama la parte davanti, o anteriore del *capo*¹²⁷?
- [Tre scolaretti:] – Viso.
- Volto.
- Faccia.

¹²⁴ I due termini sono corsivati nel testo.

¹²⁵ *Lievito* e *lievitare* sono corsivati nel testo.

¹²⁶ I nomi dei mesi sono corsivati nel testo.

¹²⁷ Corsivo nel testo.

– *Avete ragione* tutti e tre (CO: 111);

Se io vi domandassi da che cosa proviene questa luce che illumina la Terra sulla quale viviamo, che cosa rispondereste?

– Dal sole.

– *Appunto*, ed essa ci viene direttamente. Dunque quella luce è *diretta*¹²⁸ (CO: 119);

Di che cosa sono fatte le porte, le imposte, i telaj delle porte e delle finestre?

– Di legno – rispose Berto – e si chiamano *affissi*¹²⁹. Di legno sono fatti anche i mobili.

– *Ma bene!* (CO: 131).

Il *ma* enfatizza l'espressione dell'approvazione.

– Dice il mio nonno che quando recitava lui [= l'attore Ernesto Rossi], non si poteva a meno di piangere! – soggiunse un terzo [alunno].

– Era *infatti* un attore illustre! – seguì il maestro (ANM: 185);

– Mi permetta un'osservazione, – disse Carlino. – Io so che ci sono persone istruite e ricche, che pure hanno la passione del giuoco.

– *È vero: sono poche, ma ci sono*, e specialmente nell'aristocrazia o nella grossa borghesia, come si dice. *Sì*, ci sono dei ricchi, dei pezzi grossi, che passano le giornate e le notti, segnatamente le notti, davanti a un tavolino da giuoco, i quali, amici in apparenza fra loro, cercano di spogliarsi a vicenda (GI: 130-131).

Il maestro conferma la veridicità della testimonianza dell'alunno aggiungendo qualche precisazione (*sono poche, ma ci sono, e specialmente [...] a vicenda*) e poi un giudizio di condanna morale, enfatizzato dalla triplice iterazione dell'agg. *colpevoli* e dall'espressione iperbolica colloquiale *cento volte*: «E cotesti [= i ricchi che giocano al lotto] sono più colpevoli, cento volte più colpevoli del disgraziato che giuoca con la speranza di liberarsi dalla miseria. Tanto più colpevoli, quanto maggiori sono le loro fortune e la educazione ricevuta»¹³⁰.

9.1.3. *Accordo parziale con interventi degli alunni*

«[...] sapresti dirmi dove fu trovata la manna che dovesti inghiottire?»

«Sissignora: dal farmacista qui rimpetto.»

La maestra sorrise: «Ieri *sì*, *ma* prima che entrasse nella bottega del farmacista ha viaggiato assai.» (FE: 51).

Il sorriso esprime una reazione lievemente divertita alla risposta ovvia della bambina, diversa da quella che la maestra si sarebbe aspettata.

– Notate nessuna differenza fra gli alberi e le erbe?

– Sissignora – rispose Berto Carli – Gli alberi sono alti e grossi e le erbe sono piccine e deboli.

¹²⁸ *Diretta* è corsivato nel testo.

¹²⁹ Corsivo nel testo.

¹³⁰ GI: 131.

– *Ma c'è un'altra differenza fra loro, mi pare* (CO: 60).

La cong. avversativa esprime un'approvazione parziale della risposta di Berto.

L'olio, col quale si empiono alcuni lumi per tenerli accesi, da qual frutto si estrae?

[Un alunno:] – Dalle ulive.

– *Sì*, l'olio si estrae dalle ulive, *ma anche* dai semi di altre piante, come dal sesamo, dal lino, dal cotone (CO: 120).

Da notare la ripresa-rispecchiamento della risposta dell'alunno.

– Vorrei sapere, Gino, perchè venite a scuola?

– A scuola si viene per imparare tante cose utili.

– *Solamente?* (CO: 129);

– Di che sono fatte le pareti della scuola?

– Le pareti sono fatte di *pietre* e di *mattoni*.

– *Solamente? Ma* che cosa tiene uniti pietre e mattoni? – domandò la maestra.

– *La calce* – rispose un altro (CO: 130, corsivo nel testo tranne che per *Solamente?*).

Anche qui la cong. *ma* indica approvazione parziale.

9.1.4. *Richiesta di conoscenza*

Sono numerosi soprattutto nei testi della Morandi e della Perodi i casi in cui l'insegnante pone domande al gruppo-classe o a singoli alunni per sondare le loro conoscenze pregresse. Ci si limita pertanto a citare pochi passi esemplificativi.

«[...] *mi sai dire* come erano i loro [= dei pini] coni, cioè i loro frutti?»

«Erano formati di tante scaglie dure, legnose, rotonde nella parte superiore.» (FE: 39);

«[...] *e ditemi*: sono tutte eguali le nuvole?»

«Nossignora.» (FE: 83);

– *E sapete* perchè si fanno d'argento e d'oro le monete che hanno maggior valore?

Nessuno seppe rispondere, e la maestra proseguì [...] (CO: 44);

– [...] *mi sapresti dire* come si dividono i mesi?

[Uno scolare:] – I mesi si dividono in *settimane*¹³¹ (CO: 90);

Le *conoscete* le lucertole?

– Sì, altro! Vanno a scaldarsi al sole, ma scappano appena vedono gente (CO: 146).

La domanda della maestra è seguita da un'esplicita conferma di conoscenza (*Sì, altro!*) da parte degli allievi.

¹³¹ Corsivo nel testo.

9.1.5. Assunzione di conoscenza (data per scontata) elicitata dall'insegnante

Tutti voi *conoscete certamente* i piccioni, *non è vero?* E *sapete forse* che in tempi molto lontani dai nostri, si metteva a profitto la loro rapidità nel volo, per inviare messaggi, lettere, notizie da un paese all'altro (LR: 85-86).

L'enunciato introdotto da *Sapete forse che* contiene anch'esso un'informazione che l'insegnante presuppone sia già in possesso degli alunni, anche se con una sfumatura di probabilità indicata da *forse*.

Ricordate, nella storia di Noè, il ramoscello d'olivo portato dalla colomba? (LR: 111).

La domanda non è seguita da auto-risposta, dal momento che la risposta affermativa da parte dei lettori è probabilmente data per scontata.

Voi sapete che il rame puro è rosso, malleabile, dútile e sonoro, ed a quali e quanti usi serva: e *sapete altresí* che, esponendolo all'aria umida, o mettendolo a contatto di qualche acido o di qualche grasso, si forma alla sua superficie una sostanza velenosissima. (FE: 65);

Non vi parlo della calce che voi *avrete vista* piú d'una volta sciolta nell'acqua e mista a sabbia, per formare i solidi cementi atti alle costruzioni. Non del gesso calcinato, e che polverizzato si adopera anch'esso come cemento. Ciò che cade di piú sotto i vostri occhi, ed è entrato ormai negli usi comuni, non ha bisogno di essere indicato alla vostra attenzione, la quale deve mantenersi sempre desta dal desiderio ognor vivo d'apprendere. Vi farò cenno piuttosto di alcuni altri generi di rocce o pietre, *come voi le chiamate*, che sono di grandissima utilità per l'uomo (FE: 78-81).

L'assunzione di conoscenza, espressa anche per mezzo del futuro epistemico (*avrete vista*)¹³², si fonda sul presupposto ben esplicitato che le bambine abbiano già una certa esperienza di situazioni di vita comune (*Ciò che cade di piú sotto i vostri occhi, ed è entrato ormai negli usi comuni, non ha bisogno di essere indicato alla vostra attenzione*): presupposto che giustifica la volontà di portare avanti la lezione con argomenti nuovi e interessanti, cioè parlando di altri tipi di rocce, a proposito delle quali si dà per scontato che le bambine conoscano (si ha dunque ancora assunzione di conoscenza) l'iperonimo con cui le si indica comunemente (*pietre, come voi le chiamate*).

Quelli che ho nominato [la maestra ha appena menzionato il grano, il riso, l'uva e le olive] sono frutti di vegetali *che tutti conoscete*, tutti utilissimi (CO: 69);

Avrete veduto sulla carta del Tirreno un'isola quasi rotonda? (ANM: 220).

L'assunzione di conoscenza è anche qui espressa tramite il futuro epistemico.

E voi sapete che cos'ha fatto [Garibaldi] per l'indipendenza d'Italia! (ANM: 234);

¹³² Sul quale si vedano almeno Serianni, 1989: 474-475; Berretta, 1994: 259-260; De Roberto, 2010. Ascrivendolo tra gli usi modali di tempi verbali maggiormente ricorrenti nel parlato, Berretta, 1994: 260, rileva che nell'italiano orale contemporaneo «gli usi non futurali sono relativamente frequenti sull'insieme degli usi di futuro [...] e prevalgono nettamente tra i futuri anteriori».

– Ecco l'Europa – disse [la maestra di fronte alla carta geografica] – ecco l'Europa *che voi già conoscete*, cioè ne *conoscete* la forma esterna, la configurazione verticale e orizzontale, le montagne, i piani, i fiumi, il numero e la distribuzione dei suoi abitanti, la qualità dei suoi prodotti (ANF: 107).

Dandone per scontata la conoscenza da parte degli alunni, la maestra compie una rapidissima ricapitolazione degli argomenti studiati.

9.1.6. *Assunzione di accordo*

L'insegnante dà per scontata la condivisione con gli allievi di una constatazione, un'opinione o un giudizio.

Paiono cose incredibili [= gli stravaganti tentativi di alcuni uomini del passato di fabbricare l'oro e trovare rimedio ai mali dell'umanità, morte compresa, a furia di preparare intrugli bizzarri e talvolta pericolosi], *non è vero?* Eppure a quei tempi, si commettevano e si tenevano in conto di verità indiscutibili ben altre stoltezze (LR: 68);

Che cosa fareste, dunque, se vi ritrovaste a posseder tant'oro? Io credo che qui nel vicinato non ci sarebbero più poveri, *non è vero?* (LR: 78).

L'assunzione di accordo ha qui una valenza morale: dando per scontata la generosità che gli allievi dimostrerebbero se possedessero tanto oro, la maestra intende in realtà educare costoro a essere sensibili ai bisogni dei poveri.

È una cosa molto noiosa, *non è vero*, quella di venir sempre dominati dai nostri bisogni, e di non poter sbarazzarcene? (LR: 163-164).

– Quando mangiate un confetto, *non è vero* che vi accorgete che è dolce? Se, invece, vi mettete in bocca il sale sentite che è amaro (CO: 125).

9.1.7. *Disconferma di presunte idee / interventi degli alunni*

Quando guardate qualche bella farfalla o qualche moscone, dall'ali scintillanti, dal volo rapidissimo, crederete certo che quella e questo sieno venuti al mondo a quel modo, cioè colle ali, colle antenne, e le zampettine, *non è vero? Ebbene, qui sta l'errore* (LR: 118).

In questo passaggio notiamo la fittizia assunzione e la rapida disconferma, introdotta da *ebbene*, di una conoscenza infondata presumibilmente posseduta dai bambini.

«[...] Con qual metallo fu dunque fabbricato il cancello?»
«Col ferro.»
«Proprio col ferro?»
«Sissignora.»
«Ma siete certe di non ingannarvi?»
«Certissime,» rispose Luisa.
«Vediamo. Come si trova il ferro?»
[...]

«Vi ho detto altre volte che [il ferro] si estrae invece generalmente dai minerali di ferro [...] si ottiene da questa fusione la ghisa grigia, che [...] viene piegata, forata, foggata a tubi per macchine, per acqua, a colonne, a fregi artistici, a cancelli, ecc.... Dunque il cancello della scuola è....»
«Di ghisa,» proruppero le allieve (FE: 61).

Esprimendo implicitamente insoddisfazione per la risposta delle scolare, la maestra per ben due volte saggia il loro livello di sicurezza, che inverosimilmente non sembra essere scalfito dalle sue domande, atte invece a insinuare il dubbio (*Proprio col ferro?; Ma siete certe di non ingannarvi?*). Il demarcativo *Vediamo* introduce una spiegazione su come si trova il ferro in natura e sulla lavorazione cui è sottoposto per diventare il materiale di cui è fatto il cancello. La domanda finale (*Dunque il cancello della scuola è....*), formulata come affermazione che assume intonazione interrogativa in corrispondenza dell'elemento richiesto come risposta all'interlocutore¹³³, risulta molto suggestiva, anzi la risposta è già stata non troppo implicitamente fornita dalla maestra stessa (*la ghisa grigia, che [...] viene piegata, forata, foggata [...] a cancelli*): si può dunque parlare di *domanda-imboccata*¹³⁴ visibilmente agevolante nell'«indicare allo studente la strada per completare la risposta»¹³⁵, ovvero di un «modo di chiedere con l'intenzione di aiutare, che consiste nell'iniziare addirittura a costruire la risposta stessa per interromperla ad un certo punto»¹³⁶.

«Attente, figliole. Io vorrei sapere da voi di qual metallo è fatto questo vaso.»
«Di ferro,» gridò Rita.
«No: il ferro al continuo contatto dell'aria e dell'acqua sarebbe a quest'ora irruiginato. Difatti osservate il manico della secchiolina: è tutto coperto di ruggine.»
«Di rame allora,» disse un'altra.
«Vi pare che abbia il color rosso brillante del rame?»
«È di stagno.»
«No, di piombo.»
«Sarebbe pieghevole troppo e poco resistente. Dunque nessuna di voi lo sa?» (FE: 66).

¹³³ Si veda ancora Bosc, Minuz, 2012: 117.

¹³⁴ Definita da Bosc, Minuz, 2012: 119 come «quell'intervento che fornisce alcune informazioni importanti lasciando all'allievo una parte da completare».

¹³⁵ Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 187.

¹³⁶ Lumbelli, 1990: 70. Domande di questo tipo, circoscritte e formulate come indovinelli tali da richiedere risposte altrettanto circoscritte, e iscritte in schemi interattivi pressoché prestabiliti e fondati sul principio dell'autorità di un interlocutore (l'insegnante) sull'altro (l'apprendente) quale giustificazione di un approccio giudicante e correttivo del primo nei confronti del secondo, sono ritenute assai poco efficaci dagli studiosi in relazione allo sviluppo delle competenze dialogico-comunicative degli apprendenti (cfr. Finelli in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 196-202). Inoltre domande che sembrano ispirate dall'intento di aiutare l'allievo a dire di più affinché l'insegnante possa valutarne le conoscenze e auspicabilmente ottenere l'unica risposta desiderata costruiscono un modello comunicativo ingessato, nel quale «la volontà di aiutare va a netto scapito della validità della risposta, della sua adeguatezza nei confronti dei contenuti cognitivi che con la domanda si intende sondare» (Lumbelli, 1990: 70). Se queste osservazioni critiche sono condivisibili riguardo a situazioni comunicative scolastiche reali, nel caso dei nostri testi non va dimenticato che siamo di fronte a interazioni fittizie la cui finalità è sostanzialmente didattica e non narrativa. Come si è già detto, gli schemi dialogici adottati rientrano in situazioni (volutamente) stilizzate, atte a fungere da cornice a contenuti didascalici, e servono soltanto a vivacizzare l'esposizione di insegnamenti morali e disciplinari che senza questi scambi pur asimmetrici e abbastanza stereotipati assumerebbero una forma aridamente trattatistica.

Si osservano qui tre modalità di disconferma: con negazione esplicita e motivata nel primo caso (*No: il ferro [...] ruggine*); per mezzo di domanda retorica (*Vi pare [...]?*); per mezzo di una constatazione espressa al condizionale che implica smentita (*Sarebbe [...] resistente*). Da notare anche la richiesta di attenzione iniziale verso l'oggetto dal quale la maestra trae spunto per iniziare la terza lezione sui metalli, ponendo una domanda su di esso: la formula *Attente, figliole* è un invito a concentrarsi per poter rispondere alla domanda dopo aver osservato bene la secchiolina. Dopo aver ricevuto risposte scorrette, l'insegnante interroga nuovamente la classe mediante una domanda-sondaggio (*Dunque nessuna di voi lo sa?*), alla quale seguiranno il *no* delle alunne e quindi l'auto-risposta della maestra.

«[...] Quando i vapori condensati nell'atmosfera e cangiati in piccole goccioline cadono nuovamente sul suolo, che cosa abbiamo?»
«La nébbia,» rispose Rita.
«Proprio la nébbia? e vi pare che quando c'è la nebbia, cadano sulla terra gocce più o meno grosse?»
«No; ma la terra è bagnata, e sono bagnati anche i nostri vestiti quando c'è la nébbia.»
«Quest'è vero: ma ciò accade perché la nébbia non è altro che un ammasso di vapore d'acqua che si è bensì condensato nell'atmosfera, ma che non si inalza.» (FE: 84).

La risposta errata di Rita è seguita da una disconferma espressa con il focalizzatore *proprio* e con una domanda di tono retorico (*e vi pare che [...]?*). Il secondo intervento della bambina, che pure accetta l'osservazione correttiva della maestra, costituisce un tentativo di giustificazione della precedente risposta ed è seguito dall'asserzione di accordo parziale da parte dell'insegnante (*Quest'è vero: ma [...]*) e da una spiegazione conseguente. La controrisposta di Rita può essere letta come una sorta di *contro-prosecuzione*¹³⁷, cioè di contrapposizione da parte dell'apprendente della propria idea / constatazione alla reazione della maestra (che rappresenta a sua volta la *prosecuzione* nello schema a tripletta di Sinclair, Coulthard [1975] sopra ricordato), accettata solo in parte. La bambina in questione mostra dunque di recepire in modo critico e attivo ciò che le viene insegnato, dal momento che andando oltre il *No*, con il quale acconsente alla prosecuzione della docente, difende la propria idea, pur erronea, inducendo la maestra a una spiegazione aggiuntiva convincente.

9.1.8. *Autocorrezione*

Fortunatamente la nostra prigione ha delle aperture per mezzo delle quali l'uomo può vedere, udire, e uscire, per così dire, di sè stesso: e *volendo esser giusti*, il corpo, *meglio che prigione*, potrebbe assomigliarsi ad una piacevole abitazione (LR: 183).

Nella lezione sui cinque sensi troviamo un'estesa metafora del corpo quale casa munita di porte e finestre (appunto gli organi sensoriali) attraverso le quali l'uomo comunica con il mondo esterno e in assenza delle quali «starebbe rinchiuso dentro al suo corpo, come un prigioniero dentro una torre senza aperture»¹³⁸. Data la presenza di tali aperture, l'autrice rettifica la metafora della prigione tornando alla più pertinente

¹³⁷ Sulla *contro-prosecuzione* si veda Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 191-192.

¹³⁸ LR: 183.

immagine che compare all'inizio del brano, cioè quella della casa («Il nostro corpo è la casa di cui noi siamo gl'inquilini»¹³⁹): la modifica del termine di confronto è introdotta dalla proposizione ipotetica al gerundio *volendo esser giusti* e dal complemento di paragone (*meglio*) *che prigione*.

L'Epomeo [...] è propriamente un vulcano spento; o, *per dire con maggiore esattezza*, un vulcano addormentato (ANM: 220).

L'autocorrezione / riformulazione è qui introdotta dalla proposizione incidentale con sfumatura ipotetica *per dire con maggiore esattezza* 'se vogliamo dirlo con maggiore esattezza'.

devi dire a tuo padre che consigli.... *Ma no*, non gli dire nemmeno questo. Tanto, a quell'età i difetti non si correggono più.
[...]
una volta preso il vizio [del gioco del lotto], non si perde più nemmeno nella più squallida miseria.... *Che dico?* Anzi, nella miseria si alimenta, cresce, diventa febbrile (GI: 129).

Da notare l'autointerruzione, l'autocorrezione e il cambiamento di progetto (e d'idea) da parte del maestro, l'indicatore di autocorrezione e riformulazione *Che dico?* e il climax ascendente che parzialmente modifica ed enfatizza, dopo l'indicatore, l'osservazione relativa alla permanenza del vizio nella miseria: *Anzi, nella miseria si alimenta, cresce, diventa febbrile*.

9.1.9. *Prolessi o anticipazione di curiosità / obiezioni dell'interlocutore*

Talvolta il docente previene possibili domande e rilievi da parte degli alunni: mostra così di saper "leggere" nelle loro menti e di voler soddisfare le loro legittime esigenze di comprensione e chiarezza rispondendo alle loro curiosità o obiezioni. Si noti nel primo e nel terzo es. che seguono l'uso del futuro epistemico (*sarete curiosi; direte*) come indicatore di questa finalità interazionale (uso presente anche nell'es. tratto da LR: 166, già visto nel § 4):

Voi, ora, sarete curiosi di sapere di dove si leva quest'oro tanto prezioso. Ve lo devo dire? (LR: 78).

Con la domanda fittizia *Ve lo devo dire?*, presente, come si è visto, anche in un'altra lezione dello stesso volume (LR: 147), la maestra prende tempo sollecitando ulteriormente la curiosità degli alunni.

Voi mi guardate meravigliati, fanciulli, e dentro voi stessi pensate: «Che ci ha che fare la coscienza con la salute fisica? Sarà cotesto, signor maestro, un precetto morale, non un precetto igienico.» (GI: 46);

Voi direte: «E i molti che vi [= in un dato territorio reso insicuro da disastri naturali] giacciono morti sotto le ruine, non sono essi un ammonimento [che dovrebbe spingere gli uomini a evitare di tornare a vivere nei luoghi in cui si sono abbattute catastrofi naturali]?» (ANM: 226).

¹³⁹ LR: 182.

9.2. Da parte degli alunni: richieste di spiegazione/ conferma

Figurano in CO e soprattutto in FE casi in cui gli alunni pongono all'insegnante richieste di informazioni, di spiegazione nonché di conferma riguardo a ciò che essi suppongono di sapere, relative agli argomenti trattati nelle lezioni. Ecco alcuni ess.

«Ma il piombo non è stagno?» chiese Luisa.

«Oh no, mia cara: lo stagno è di un grigio argenteo, e il piombo fuso di recente è splendido, ma di un color bianco azzurrino che sotto l'influenza dell'aria diventa d'un grigiastro scuro.» (FE: 65).

La maestra smentisce la supposizione dell'alunna e prosegue fornendo una spiegazione pertinente della differenza tra piombo e stagno.

«Signora,» disse Luisa, «a casa io ho un secchiolino che pare di zinco, ma non lo è, perché è bianco: di che cosa sarà fatto invece?»

«Sarà di latta, la quale altro non è che ferro ridotto in lamine sottilissime, immerse poi in una lega di stagno.» (FE: 67).

Luisa sottopone alla maestra un dubbio riguardo a un oggetto presente in casa, collegando la lezione sui metalli alla vita domestica. Da notare l'uso colloquiale del futuro epistemico nelle battute di entrambe le interlocutrici.

[Le alunne:] «L'alabastro è trasparente, giallastro, a chiazze grigie, non è vero, signora?»

«Precisamente; e quando si presenta sotto questo aspetto si chiama *alabastro calcare*¹⁴⁰ (FE: 78).

La maestra conferma la veridicità dell'enunciato delle bambine e prosegue indicando il tecnicismo che designa il materiale in questione.

[La maestra:] «La neve è acqua solidificata in piccoli cristalli, a forma di minutissime stelle.»

«Di stelle?» ripeté Imelda incredula; «sembrano fiocchi senza forma alcuna.»

«Eppure basta lasciarne cadere alcuni sopra un corpo nero, e guardarli con una forte lente, per rendersi persuasi di questa verità. Sono stelluzze regolarissime e di forma svariata, quali nessuno di noi potrebbe per certo immaginare. Ciò accade allorché le goccioline di cui son formate le nubi si congelano, per essere la temperatura diventata bassissima.» (FE: 85-86).

Più che porre una domanda, di fronte alla definizione di neve offerta dalla maestra, Imelda esprime incredulità e stupore, sulla base della propria esperienza di osservatrice superficiale della neve. Rispondendole, la maestra fa appello alla necessità di un'osservazione tecnica più accurata e prosegue definendo ancora l'aspetto dei cristalli di neve e illustrando la causa della loro formazione.

– Il Bini [= uno scolaro] ha ragione – rispose la maestra, il tuo [= dello scolaro Berto Carli] fazzoletto è fatto appunto con le fibre di una pianta che si chiama *lino*¹⁴¹.

[Berto:] – Davvero?

¹⁴⁰ Locuzione corsivata nel testo.

¹⁴¹ Corsivo nel testo.

– Sì, caro, e non è la sola pianta che abbia fibre, le quali si filano e tessono (CO: 69).

La domanda di Berto indica incredulità e sorpresa di fronte all'asserzione della maestra, ribadita con la risposta *Sì, caro*.

[Uno scolaro:] – [...] anzi, signora maestra, mi dice dove si trova il petrolio?
– Sì, caro; il petrolio si trova in pozzi sotto terra (CO: 120);

[La maestra:] – [...] le candele si fanno con la cera che ci forniscono certi insetti tanto industriosi, detti *api*¹⁴².

[Uno scolaro:] – *Quelle api che fanno anche il miele?...*

– Appunto; però le candele comuni, che adopriamo tutti, sono fatte non con la cera, ma col grasso di alcuni animali (CO: 120).

La maestra conferma la supposizione dell'alunno e prosegue con una precisazione (*però le candele comuni [...]*).

9.3. Osservazioni generali

Come si è visto, il dialogo scolastico inscenato nei brani-lezione comprende una gamma abbastanza vasta di funzioni interazionali, per lo più veicolate da pertinenti segnali discorsivi e variegate modalità comunicative: si va dalla richiesta di attenzione da parte della maestra alla richiesta di spiegazione e conferma da parte dell'alunno, dalla conferma di accordo che funge da segnale d'incoraggiamento nei riguardi degli interventi di quest'ultimo, alla conferma di accordo parziale che consente all'insegnante sia l'aggancio con le conoscenze dell'allievo sia rettifiche e aggiunte rispetto a esse. A coinvolgere gli interlocutori nella spiegazione sono finalizzate anche la richiesta di conoscenza, l'assunzione di conoscenza e di accordo da parte del docente circa oggetti ed esperienze di cui gli studenti hanno già qualche consapevolezza, nonché la prolessi delle loro eventuali domande o obiezioni. L'operazione di disconferma applicata agli interventi degli alunni da un lato consente al docente di esercitare la sua funzione correttiva istituzionale, che presuppone il suo porsi come autorevole depositario di conoscenze e dispensatore di informazioni, spiegazioni, chiarimenti e quindi anche di correzioni; dall'altro concorre a mettere in evidenza la partecipazione attiva degli scolari, che in questi brani fanno capolino non sempre come semplici spettatori ma spesso altresì come interlocutori svegli, curiosi e reattivi, che imparano e progrediscono nell'apprendimento anche a partire dall'errore.

10. DOMANDE E STRATEGIE DI RISPECCHIAMENTO

Strumenti fondamentali di coinvolgimento degli alunni nelle lezioni sono le domande (ora aperte ora chiuse, espresse in forma diretta o d'interrogativa indiretta) loro rivolte del docente ma anche le strategie di rispecchiamento tramite cui l'educatore recepisce e incorpora nella spiegazione gli interventi degli apprendenti.

Escludendo le domande didattiche seguite da auto-risposta da parte dell'insegnante, finalizzate a portare avanti la spiegazione e a tener desta l'attenzione della classe (e dei lettori), tra le diverse tipologie di domande spicca l'uso copioso della domanda

¹⁴² Corsivo nel testo.

retorica, che oltre a potenziare la forza illocutiva degli enunciati e a costituire una strategia di focalizzazione, come notano Fasulo, Girardet (2002: 65)¹⁴³, pare mirata a rafforzare l'intesa e la complicità tra docente e apprendenti. Eccone alcuni ess., nel quarto e nel quinto dei quali essa comporta anche rispettivamente effetti patetico-comici (dovuti pure alla personificazione dell'oggetto in questione, cioè i banchi) e comici:

Le novelle che ci raccontava la nonna [...], ditemi, chi le ha dimenticate?
Io no certo (LR: 67);

Ma se vi ripetevo i casi di Berlinda e la briconate di Barbablù [invece di fare una lezione sul fosforo], che cosa avreste imparato? Ditemelo! (LR: 73);

Chi, se non un Divino Artefice, avrebbe potuto cospargere di tante fulgide gemme quei corpicciuoli delicati [= degli uccelli mosca], che brillano nell'azzurro o si nascondono nel calice d'una rosa? (LR: 95);

«Poveretti [i tavolini sbilenchi presenti in classe]!» concluse sorridendo la maestra, «li vorreste gettare al fuoco perché invalidi? Oh, non hanno forse diritto al nostro rispetto ed alla nostra compassione dacché si sono ridotti a questo stato per averci lungamente e fedelmente servito?» (FE: 58);

Gli animali sono molto diversi fra loro. Vi pare che un *bove* somigli ad un'*anitra*; un *cefalo* ad una *lucertola*; una *chiocciola* ad una *mosca*?
I bambini risero sentendo fare quei confronti (CO: 146, corsivo nel testo);

Voi dipendete dal padrone dell'officina che vi paga o dall'affittaiuolo che vi fa lavorare le sue terre?...

E il padrone dell'officina e l'affittaiuolo non dipendono forse a la loro volta da voi senza dei quali non potrebbero lavorare? (ANM: 261).

In quest'ultimo passo, la prima domanda tratteggia una situazione ipotetica, con impiego di *voi* equivalente a un *tu* generico-impersonale. La seconda, retorica, concorre a veicolare il principio interclassista, proprio della visione conservatrice di società della borghesia moderata, secondo cui i lavoratori possono trarre più vantaggi dall'accettazione della loro condizione subordinata, dalla collaborazione con i superiori e dall'armonica convivenza dei loro interessi con quelli di costoro piuttosto che dalla lotta di classe¹⁴⁴.

P'allegrezza dell'animo è mezzo prezioso di salute; ma vi può essere allegrezza vera quando la coscienza rimprovera o condanna? (GI: 46);
– Negli usi e nei gusti, – diceva la maestra, – fra una regione e l'altra d'Italia esiste, non si può negare, qualche differenza. Non c'è differenza spesso anche fra le persone d'una stessa famiglia? (FV: 220).

¹⁴³ Le due studiose usano l'espressione *domanda-contrario*: una domanda «riconoscibile come tale grazie a una tipica intonazione dubitativa, ma soprattutto per il fatto che la domanda offre un suggerimento completo, contravvenendo alla radicata convinzione secondo la quale la risposta giusta non è mai offerta in modo completo dall'insegnante» (Fasulo, Girardet, 2002: 65).

¹⁴⁴ Questa posizione conciliatrice, antiribellistica e antisocialista è dispiegata dall'autrice alle pp. 260-261 tramite una serie di esortazioni alla seconda pers. plur. presenti nel lungo e appassionato discorso svolto dal maestro nell'ultimo giorno di scuola: sono chiari in esse la condanna della protesta contro il potere e le classi proprietarie, ritenuta controproducente per i lavoratori stessi, la messa in guardia da chi predica utopie irrealizzabili, l'invito all'accettazione della propria condizione e al miglioramento della stessa in modo pacifico attraverso la dedizione al lavoro e il risparmio.

Non raro è l'impiego di un espediente che possiamo definire domanda-sondaggio (*chi / nessuno di voi...?*), mediante il quale la maestra interpella la classe per verificare se qualche allievo abbia già vissuto una determinata esperienza e / o possieda qualche semplice informazione o nozione empirica riguardanti l'argomento della lezione, o per suscitare reazioni emotive (in tal caso la domanda può acquistare un tono retorico, come nel terzo degli ess. seguenti):

Chi di voi, nelle quete sere di giugno, non ha visto le lucciole svolazzare, qua e là, tra il grano e i canneti? Ebbene: quella luce che esse hanno nella parte posteriore del corpo, non è altro che una piccola quantità di fosforo (LR: 72).

La domanda è seguita da un'auto-risposta esplicativa.

Ma già chi di voi non ha in casa qualche uccellino? Aldo ha un *fringuello*, Giovanni un *cardellino*, Tommaso una *cutrettola* e Gigino un *usignuolo*. Le care bestioline! (LR: 85, corsivo nel testo).

L'auto-risposta della maestra suona come una sorta di ricapitolazione degli interventi degli alunni idealmente facenti parte della finzione narrativa che avrebbero risposto alla domanda-sondaggio.

Chi di voi non vorrebbe, per un giorno solo, diventare un uccelletto, sol per volare nel luogo o presso la persona che vi è più cara? (LR: 86);

«[...] Chi di voi ha in casa mobili fabbricati di legno diverso da quelli fino ad ora nominati?»

«Io,» rispose Imelda alzandosi. «Ho un armadio di *acero*.»

«E di che colore è?»

«Quasi bianco.»

«Ora molti l'adoperano per far mobili invece del noce, perché ha minor prezzo, e lavorato ha bellissima apparenza [...] (FE: 43, corsivo nel testo).

La domanda-sondaggio consente di portare avanti la lezione partendo dalla risposta di Imelda, che menziona un tipo di legno diverso da quelli trattati fino a quel momento. Anche nell'es. seguente la domanda-sondaggio della docente, seguita da altre tre rivolte allo stesso scolaro che ha risposto a essa, è funzionale allo sviluppo della lezione dialogata sulla vendemmia:

– Nessuno fra voi è stato mai a vendemmiare? – domandò la maestra.

– Io – rispose, al solito, il Rossi.

– Ebbene, dimmi che cosa facesti (CO: 30).

Nell'es. seguente la domanda-sondaggio è di tono retorico (la risposta potrebbe essere: 'tutti o quasi tutti') ed è motivata dalla disapprovazione in tono di rimprovero di un comportamento avuto da due scolari il giorno prima e che non doveva essere infrequente tra i bambini più discoli:

– Chi di voi – aggiunse la maestra – non ha sulla coscienza qualche maltrattamento fatto a un cane, a un gatto, o a qualche altro animale?

Tutti tacquero; ma il Segni ed il Carli arrossirono; e ne avevan di che. Il giorno prima la maestra li aveva sorpresi nel cortile della scuola, mentre tiravano sassate a un gattuccio della custode (CO: 145).

Sono già stati citati due ess. di asserzioni dell'insegnante che in corrispondenza di un elemento *x* reso oggetto di domanda assumono intonazione interrogativa. Ecco qualche altro es. di tale procedimento interrogativo, messo in evidenza da Bosc, Minuz (2012: 117):

«[...] Ho tenuto per ultimo,» riprese poi [la maestra], «una quercia che dovrete conoscere meglio delle altre, per la specialità della sua corteccia molto grossa, rugosa, screpolata, rossiccia internamente e bianca esteriormente, che, invecchiando, cade dal tronco, e si riproduce anche se non ne venga tolta colle dovute cautele, per essere impiegata *a far... a far che cosa? sentiamo...* Non lo sapete! eppure già ve n'ho parlato, ed ogni di avete occasione di *vederla ridotta in...* da brave! ditelo voi.»

Le fanciulle si guardavano e tacevano.... «Possibile,» aggiunse la maestra, «che nessuna di voi sappia a che serve il sùghero?»

«A far turaccioli,» esclamarono tutte (FE: 46, corsivo mio).

Per ben due volte la docente s'interrompe per invitare le alunne a completare i suoi enunciati con la risposta esatta; quindi formula una richiesta diretta (*da brave! ditelo voi*). Nella successiva domanda-sondaggio / battuta esclamativa, indicante stupore e anche una certa insofferenza (*Possibile [...] che nessuna di voi sappia a che serve il sùghero?*), ella fornisce un aiuto alle allieve rivelando il nome del tipo di quercia in questione; a quel punto, finalmente, le bambine rispondono in coro alla domanda, ripetuta per la terza volta in forma d'interrogativa indiretta all'interno della domanda-sondaggio (1. *a far... a far che cosa?*; 2. *vederla ridotta in...*; 3. *Possibile [...] a che serve il sùghero?*).

«Voi sapete che dalla terra s'inalzano sempre nell'aria dei vapori, i quali, giunti ad una certa altezza, si condensano in goccioline piccole che *formano... che cosa formano?* mi pare d'avervelo detto un'altra volta... pensateci.»

«Le nuvole,» disse timidamente Lucia.

«Le nuvole, appunto [...]» (FE: 83, corsivo mio).

Troviamo nella battuta della maestra un segnale di assunzione di conoscenza (*Voi sapete che*) e una richiesta di conoscenza giustificata anche dal rimando a una lezione precedente (*che cosa formano? mi pare d'avervelo detto un'altra volta... pensateci*). Segue la conferma di accordo con la risposta di Lucia mediante rispecchiamento; l'uso del focalizzatore *appunto* ha anche una funzione di rassicurazione nei riguardi della bambina, che si era espressa con timidezza.

«Ebbene, guardate: *ora il mercurio segna...* vieni qui, Rita, e conta da questa linea segnata zero, a quante lineette si in alza il mercurio.»

«A nove,» rispose Rita, dopo aver contato (FE: 91, corsivo mio).

Dopo aver conferito al proprio enunciato interrotto un'intonazione interrogativa, la maestra invita a risponderle una specifica scolara, riformulando la richiesta in modo più esplicito (*conta da questa linea segnata zero, a quante lineette si in alza il mercurio*).

L'Epomeo fu in eruzione. Poi si rabbonì, si acquietò, si addormentò; ma per ridestarsi terribile... *indovinate dopo quanto tempo?*

Nel 1302, cioè, dopo la bellezza di ben tredici secoli (ANM: 220, corsivo mio).

La domanda, immediatamente seguita da auto-risposta, intende sollecitare la curiosità degli alunni; si noti il climax discendente (*si rabbonì, si acquietò, si addormentò*), seguito da "risalita" (*ma per ridestarsi terribile*).

Un'altra strategia che dimostra attenzione agli interventi degli scolari e volontà di tenerne conto per il proseguimento della lezione è quella, già citata *en passant*, del rispecchiamento delle parole dell'interlocutore, che può essere *a eco*¹⁴⁵ e con funzione di conferma, può avere carattere di sottolineatura di un punto particolare della risposta dell'allievo con richiesta a quest'ultimo di fornire precisazioni in merito, o può consistere in una *traduzione perfezionatrice*¹⁴⁶, ossia in una riformulazione del docente motivata dalla ricerca di una maggior precisione terminologica¹⁴⁷. Ci si è già imbattuti nei due seguenti casi di rispecchiamento *a eco*:

«Voi sapete che dalla terra s'alzano sempre nell'aria dei vapori, i quali, giunti ad una certa altezza, si condensano in goccioline piccole che formano.... che cosa formano? mi pare d'averlo detto un'altra volta.... pensateci.»

«*Le nuvole*,» disse timidamente Lucia.

«*Le nuvole*, appunto [...]» (FE: 83, corsivo mio).

– Ma v'è fra voi qualcuno che mi sappia dire di che colore è il cielo quando è sereno?

– *Azzurro* – risposero una diecina di piccini.

– Va bene: il cielo dunque sapete che è *azzurro* (CO: 106, corsivo mio).

Nel passo che segue si ha invece un rispecchiamento-sottolineatura con richiesta di specificazione:

[Una scolara:] «[Il faggio] *ha* il tronco diritto e rotondo, colla corteccia cinèrea.»

«*Tutta, tutta cinèrea, anche sui rami?*»

«Sì sí.... cioè.... no signora»; balbettò Luisa confusa.

«Sui rami essa è rossastra [...] » (FE: 49, corsivo mio).

Da notare qui le auto-interruzioni, indicanti titubanza, il riempitivo *cioè*, il segnale di autocorrezione *no signora*. Nell'es. che segue, invece, il rispecchiamento è seguito dalla traduzione 'dialetto / italiano regionale (*palta*) → italiano (*fango*) – toscano (*mota*)':

la bimba bruna [...] disse risolutamente, esprimendosi nel suo efficace dialetto:

– *Perchè* [il nido delle rondini] *l'è de palta*¹⁴⁸.

[...]

– Sì, hai detto bene, disse poi l'ispettore tutto buono. – Il nido delle rondini essendo fabbricato di *palta*¹⁴⁹, come dici tu, *cioè di fango o mota*, non potrebbe stare esposto alla pioggia (PA: 115, corsivo mio).

¹⁴⁵ Cioè con «semplice ripetizione delle parole (o della parola) dell'intervistato» (Lumbelli, 1990: 75). Si trae l'espressione da Lumbelli, 1990: 75 e da Bosc, Minuz, 2012: 116.

¹⁴⁶ Si trae l'espressione da Lumbelli, 1990: 75.

¹⁴⁷ Si vedano in merito Lumbelli, 1990: 72-77; Bosc, Minuz, 2012: 116.

¹⁴⁸ Corsivo nel testo.

¹⁴⁹ Corsivo nel testo.

In quest'altro caso il rispecchiamento da parte dell'insegnante si attua mediante una parafrasi specificante, ossia con l'introduzione di un termine tecnico corsivato nel testo:

disse la Berta: «[il legno del salice] quando è frádicio e si guarda all'oscuro, lúccica come le lúcciole nell'estate.»
[La maestra:] «Quando è frádicio dunque esso diventa *fosforescente*.» (FE: 56).

Nel § 4 è stato ricordato l'episodio della disputa tra alunni dalla quale il maestro trae ispirazione per la lezione riguardante la differenza tra terre italiane e territorio del Regno d'Italia (ANM: 231-234):

Sono italiano io, non sono tedesco! – disse il fanciulletto con certa fierrezza. Il maestro l'accarezzò. Sentì subito simpatia per quel fanciullo che si sentiva dentro un'anima di italiano.
– Sicuro che *sei italiano!* – lo confortò. – E chi sostiene il contrario, lo fa per ignoranza, non già per mal animo. *Sei italiano tu come lo eravamo noi prima del 59, quando l'Austria ci governava. Ora vai al posto e sta quieto, che nessuno qui dubita che tu non sia nostro fratello.*
Il fanciulletto, subito rasserenato, tornò al suo posto (ANM: 232).

La fiera affermazione dello scolaro triestino (*Sono italiano io, non sono tedesco!*) riceve la conferma di accordo da parte del maestro tramite il rispecchiamento *a eco*, che si realizza con anadiplosi (*Sicuro che sei italiano! [...] Sei italiano tu come lo eravamo noi [...]*) e ha una funzione di conforto¹⁵⁰ e rassicurazione, rafforzata cinesicamente dal gesto della carezza. La rassicurazione consegue efficacia perlocutiva, infatti il *fanciulletto* torna a posto subito *rasserenato*. Ecco, infine, un caso in cui il rispecchiamento è seguito e rinforzato da una proposizione consecutiva contenente un ulteriore breve chiarimento su quanto già spiegato:

«Insomma le nébbie sono nuvole *basse...*», osservò Berta.
«Tanto *basse* che radono il suolo», aggiunse la maestra (FE: 85, corsivo mio).

11. GLI INTERVENTI DEGLI ALUNNI

Come si è accennato, gli scolari che compaiono nei brani-lezione intervengono in modo limitato e quasi sempre su sollecitazione diretta da parte dell'insegnante, data la loro posizione subordinata in un contesto in cui il docente è l'interlocutore che parla decisamente di più nonché l'unico a gestire l'andamento del dialogo e i momenti della lezione. Eppure essi non sembrano relegati al ruolo meramente passivo di semplici uditori; in numerosi momenti, infatti, prendono la parola per: chiedere spiegazioni (come si è già osservato), prendendo talvolta l'iniziativa di proporre l'argomento della lezione del giorno; rispondere a domande; intervenire anche in assenza di una sollecitazione diretta, o per portare il contributo della propria esperienza personale, o per esternare valutazioni, o per esprimere dissenso verso la risposta di un compagno di classe e suggerire una risposta alternativa. Ecco alcuni ess. di tale varietà di scopi

¹⁵⁰ Cfr. Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 194.

comunicativi; anche qui i commenti sono da riferire al passo immediatamente precedente.

11.1. Sollecitazione (l'alunno prende l'iniziativa)

[La maestra:] E io ora mi trovo in un bell'imbroglio. Ho promesso il grappolo d'uva al bambino più attento. E tutti siete stati attenti. Dividere il grappolo in trenta parti non è possibile. Ne toccherebbe appena un chicco per uno. Dunque? Ma perchè Gino si alza? Vuol farmi una proposta? La faccia!

[Gino:] – Signora, c'è di là la povera custode della scuola, che ha la bambina malata. Vogliamo mandarglielo a lei?... (LR: 106).

È questo un caso singolare di sollecitazione compiuta dall'allievo¹⁵¹, che suggerisce all'insegnante una propria iniziativa, atta appunto a sollecitare non solo una risposta verbale (di approvazione o disapprovazione) ma anche e soprattutto una reazione pratica. Il brano si chiude senza la risposta della maestra (che sarebbe ovviamente consistita in un sì), ma è significativo proprio il fatto che l'episodio termini "a effetto" dal punto di vista morale, cioè con un intervento denotante generosità e altruismo.

«Signora,» disse Berta timidamente, «ella ci ha detto di tener a mente quelle parole *sotto lo zero*, perché avrebbero dato tema ad una nuova lezione; e noi siamo curiose un pochino e si vorrebbe sapere...»

«Non l'ho dimenticato, mia cara,» rispose la maestra, che in Berta apprezzava soprattutto la buona volontà e la diligenza. «E difatti ecco ch'io avevo già pensato a mantenere la mia promessa.» (FE: 91, corsivo nel testo).

La ripresa di una locuzione citata nella lezione precedente diviene il punto di partenza della nuova lezione sul termometro e la temperatura. Solitamente è l'insegnante a compiere collegamenti tra una lezione e un'altra (e quindi tra brani diversi ma, come anche in questo caso, quasi sempre contigui); stavolta, invece, l'iniziativa, espressa in forma di cortese sollecitazione, proviene dall'allieva¹⁵². La maestra, che riconosce alla bambina *buona volontà* e *diligenza*, reagisce positivamente, anche perché soddisfare tale richiesta coincide con l'attuazione di un atto promissivo da lei compiuto nella lezione precedente («Quel *sotto a zero*, che mi è scappato detto, non dimenticatelo perocché esso ci darà argomento per una nuova lezione»¹⁵³).

Meteore!... Meteorologia!... Queste parole suonavano nel cervello di Adelina, come esprimenti cose strane, difficili, quasi impossibili a sapersi. Meteore!... Meteorologia!... Le aveva sentite dire e ripetere in casa dalla sorella che faceva la terza classe normale e gliene aveva chiesta la spiegazione.

Ma la sorella le aveva risposto, che ella era ancora troppo piccola per voler sapere certe cose. Ed ella se n'era rimasta con la curiosità in corpo.

¹⁵¹ Cfr. Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 188-189.

¹⁵² Come nota Miletto (in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 188-189) a proposito di interazioni verbali reali, la sollecitazione-richiiesta in apertura di scambio eseguita dall'allievo risulta particolarmente degna di nota nel dialogo scolastico in quanto «le sole sollecitazioni previste per l'allievo sono infatti solitamente richieste di permesso del genere *Posso uscire?* o richieste di precisazione come *Dobbiamo scriverlo sul quaderno?*» (Miletto, 1983: 189, corsivo nel testo).

¹⁵³ FE: 85, corsivo nel testo.

Meteore!... Meteorologia!... Inutile!... ella voleva sapere. E alla scuola, si fece coraggio e ne chiese alla maestra la spiegazione.

La maestra non le rispose come la sorella, che quelle erano cose troppo difficili per lei. Ella, da quella persona gentile e desiderosa d'insegnare alle sue scolare che era, soddisfece subito il desiderio di Adelina.

[...]

– Lo studio delle meteore non è certo facile e non adatto a fanciullette della vostra età! – disse la maestra. – Però ve ne posso dare delle idee elementari (ANF: 33).

La bambina chiede alla maestra di soddisfare la propria curiosità riguardo a termini che ha sentito ripetere alla sorella e che qui compaiono con la triplice anafora di *Meteore!... Meteorologia!...*, che ne sottolinea la presenza martellante nella mente curiosa della fanciulla. Costei prende dunque l'iniziativa di far tenere all'insegnante una lezione che partirà dalla spiegazione di quelle parole per lei strane. A differenza della sorella, la maestra viene generosamente incontro, data anche la sua vocazione all'insegnamento, alla richiesta di Adelina, proponendosi tuttavia di adeguare il grado di complessità della sua risposta alle capacità di comprensione delle scolare, e facendo così suo, nella finzione, il principio di adeguatezza dei contenuti didattici all'effettivo livello intellettuale e culturale degli apprendenti caro a tanti pedagogisti e scrittori per l'infanzia e per la scuola del tempo. La lezioncina (*Meteore*¹⁵⁴) consiste in effetti nel fornire definizioni elementari dei principali fenomeni meteorologici mediante una sequenza di frasi brevi e semplici, giustapposte tramite il punto e virgola e in un caso il punto fermo, che reggono brevi subordinate relative di primo grado (solo da una di esse dipende una breve subordinata temporale di secondo grado).

11.2. *Risposta-suggerimento*

S'intende per *suggerimento* un intervento dell'allievo contenente non tanto un'indicazione mirata ad aiutare un proprio pari nella formulazione di una risposta, bensì un'effettiva risposta utile ad altri compagni o alla classe intera e non solo tesa a soddisfare esigenze di verifica da parte dell'insegnante¹⁵⁵.

[La maestra:] «[...] colla cortecchia e colla cupola delle ghiande si prepara una buonissima per le pelli; e cogli avanzi che ne rimangono, finita la conciatura, si fabbricano.... Oh questo dovrete sapermelo dire.»

Le bambine si guardarono reciprocamente, tra curiose e sorprese, poiché proprio credevano di non saperlo; però la Berta, la quale, benché di corta intelligenza, era osservatrice attenta, stette a pensare, poi s'arrischiò a dire con una vocina timida timida: «Quelle cose tonde, scure che si adoperano per mantenere il fuoco.»

«Sì, e come si chiamano?»

Le bambine s'affrettarono a gridarne il nome, ciascuna nel proprio dialetto, facendo una confusione da non dirsi; ma Imelda, che aveva per servente una toscana, sentenziò grave: «In italiano si dicono *formelle*.»

«Precisamente,» affermò la maestra, «formelle. [...]» (FE: 46, corsivo nel testo).

¹⁵⁴ ANF: 33-34.

¹⁵⁵ Cfr. la categoria di *suggerimento* proposta da Miletto in Berruto, Finelli, Miletto, 1983: 189-190.

In corrispondenza di *si fabbricano*, secondo un procedimento già osservato in altri contesti, l'insegnante fa assumere all'enunciato un'intonazione interrogativa, per formulare subito dopo una domanda esplicita basata sulla presupposizione di conoscenza da parte delle scolare (*Oh questo dovrete sapermelo dire*). Rompe il silenzio della classe la risposta di Berta, che risulta esatta ma perifrastica e non definitiva. "Risvegliate" dall'intervento della compagna e sollecitate dalla seconda domanda dell'insegnante, le fanciulle mostrano di conoscere il termine richiesto, ma nei loro rispettivi dialetti. All'interno della riproduzione appena abbozzata ma interessante di una situazione scolastica di ibridismo dialettale, che senz'altro richiama l'eterogeneità degli idiomi nativi degli scolari italiani di fine Ottocento, spicca il contributo di Imelda, che grazie al contatto col toscano consentito dai rapporti quotidiani con la domestica, fornisce con tono sicuro il termine toscano-italiano esatto, ottenendo la conferma di accordo con rispecchiamento *a eco* da parte della docente. È implicito ma altresì evidente in questo passo il riconoscimento della sostanziale coincidenza della lingua nazionale con il toscano.

[La maestra:] «[...] [il nitrato d'argento] fuso e colato in forma di cilindro, viene adoperato dai chirurghi, e lo si chiama allora *pietra infernale* [...]»
«La pietra infernale!» esclamò Berta, «oh, la conosco: l'hanno adoperata per la mia mamma quando fu tanto malata!» (FE: 70, corsivo nel testo).

Motivato da un'esperienza di malattia occorsa in famiglia, l'intervento di Berta conferma l'uso chirurgico del nitrato d'argento cui ha fatto cenno l'insegnante. In questo come in altri casi le battute degli apprendenti sembrano voler dimostrare che le nozioni impartite a scuola non sono sganciate dalla vita reale e quotidiana dei bambini e delle loro famiglie.

«Il marmo di Carrara è bianco; e, spezzato, pare zucchero in pane.» osservò Berta.
«Ma un po' duro pei nostri denti,» bisbigliò Rita ridendo.
«Verissimo questo, cara Berta; ed è perciò appunto pregiatissimo [...]» (FE: 74).

L'intervento descrittivo di Berta e quello similmente descrittivo ma altresì buffo di Rita, una bambina presentata più di una volta in precedenza come vivace e chiacchierina, contribuiscono a fornire informazioni sul materiale in questione. La docente si ricollega al contributo di Berta per continuare la lezione attraverso una conferma di accordo (*Verissimo questo, cara Berta*).

[La maestra:] «Sono fenòmeni tutti quei fatti straordinari che accadono in terra od in cielo, e che appunto per ciò vivamente ne sorprendono.»
«Dunque la neve è un fenòmeno?» domandò Berta.
«Difatti non la vedi tutti i giorni, come tutti i giorni non hai il piacere di vedere la brina,» rispose Luisa (FE: 83).

Il suggerimento di Luisa scaturisce dall'applicazione a casi specifici (la neve e la brina) della definizione generale di 'fenomeno' offerta dalla maestra.

[La maestra:] Ma che cosa sono il *rame*, il *nicel*, l'*argento* e l'*oro*?
– Sono metalli – rispose il Berni, che era figliuol d'un fabbro, e di quelle cose s'intendeva.
– Quanto valgono le monete di rame? – domandò la maestra.

- Poco. Ci sono da un centesimo, da due, da cinque e da dieci centesimi.
- Dunque, se le monete cosiddette spicchiole sono di rame, varranno meno delle altre?
- Sicuro! disse il Berni – e sono tanto più pese. Una monetina di nichel vale venti centesimi e pesa poco più di una di rame da due centesimi, e una lira d'argento pesa quanto cinque centesimi di rame; lo so perchè l'ho pesata quando me la dette il babbo per la mia festa.
- È vero – rispose la maestra (CO: 43, corsivo nel testo).

L'intervento a più riprese dello scolaro il cui padre è fabbro sul valore e sul peso di alcune monete è sorretto dall'esperienza personale e seguito dalla conferma di accordo dell'insegnante (*È vero*).

- [La maestra:] – Venite un po' qua e ditemi che cosa sono questi chicchi.
- Saranno chicchi d'orzo – disse uno scolarotto.
- Ma che! – rispose un altro – Non vedi che son chicchi di *grano*! Sono stato una volta in campagna, col nonno, e ne ho veduto tanto del grano nel granaio.
- Hai ragione, caro, questi sono proprio chicchi di grano (CO: 51-52, corsivo nel testo).

Da notare: il futuro epistemico nella risposta del primo scolarotto; l'espressione del dissenso tramite una locuzione esclamativa colloquiale (*Ma che!*) e il suggerimento di una risposta alternativa da parte del secondo, reso sicuro dall'esperienza personale; la conferma di accordo da parte della maestra con l'intervento quest'ultimo, espressa mediante l'indicatore *Hai ragione* e il rispecchiamento *a eco* in *sono proprio chicchi di grano*.

- Mi permetta un'osservazione, – disse Carlino. – Io so che ci sono persone istruite e ricche, che pure hanno la passione del giuoco.
- È vero: sono poche, ma ci sono (GI: 130-131).

In questo passo, già citato come es. di conferma di accordo da parte del docente, l'allievo prende il turno, mediante una richiesta di tono formale (*Mi permetta un'osservazione*), per osare, sulla base di proprie conoscenze, una rettifica / aggiunta a quanto detto dal maestro (GI: 129-130) a proposito della maggior diffusione del gioco del lotto tra i poveri e gli ignoranti. L'intervento, pur breve, denota una ricezione non passiva del discorso dell'insegnante, che da tale osservazione, riconosciuta come veritiera, è indotto a spendere qualche altra parola, soprattutto di condanna morale, su quei ricchi che, pur istruiti, si danno al gioco.

11.3. *Atti 'commento'*

Si trae da Miletto (1983: 190)¹⁵⁶ l'espressione atto 'commento' per indicare gli interventi degli alunni che esprimono pareri e valutazioni.

- [La maestra:] »Ora che voi sapete di che son fatti i vostri banchi, vorreste dirmi di qual legno è questo povero tavolino sbilenco, che minaccia di passare un dí o l'altro in qualche bottega da rigattiere a finire miseramente i suoi giorni?»
- «Se ci arriverá!... » esclamò quel follettino della Rita.

¹⁵⁶ In Berruto, Finelli, Miletto, 1983.

«Ha le gambe così logore ed i piedi così malati!»
«Poveretto, ha fatto anch'esso le sue battaglie e porta con orgoglio le sue ferite,» aggiunse Imelda.
«E che ferite! buttano sangue ancora e non si rimargineranno mai!» concluse la Rita, indicando una cavità profonda, praticata dal tarlo, e ripiena della polverina ch'esso gittava all'infuori della caverna che veniva man mano scavandosi.
La maestra dovette ridere colle sue allieve: ma fu pronta a riprendere la gioviale serietà, che la rendeva tanto rispettata da quelle trenta creature, non sempre tenere della disciplina.
«Da brava, Rita, finisci di ridere; ne avrai tempo in ricreazione. Chi di voi mi sa dire adunque quale legno si adoperò per costruire questo tavolino?» (FE: 41-42).

Rispondendo a una domanda della docente, le alunne commentano lo stato fatiscente del tavolino che funge da cattedra, con un tono tra il compassionevole e lo scherzoso, che suscita il riso della maestra ma altresì il pronto richiamo alla serietà della spiegazione in corso da parte di un'educatrice tanto gioviale quanto autorevole e *rispettata*.

[La maestra:] «Prima di lavorarle [= le pagliuzze d'oro contenute nelle sabbie aurifere] bisogna combinarle col mercurio, poi distillare in apparecchi appositi il composto che ne risulta.»
«Un'operazione difficile!» disse Luisa.
«E non poco. Lasciamola dunque a chi deve compierla per mestiere, e passiamo all'argento (FE: 69).

Il commento in forma di battuta esclamativa di Luisa è seguito dalla conferma di accordo dell'insegnante, che evita di aggiungere ulteriori dettagli sulla lavorazione delle pagliuzze d'oro, adducendo il motivo della sua complessità e dunque implicitamente della difficoltà di comprenderla nel dettaglio, e con un'espressione demarcativa di prosecuzione (*passiamo all'argento*) passa a un nuovo argomento.

[La maestra:] «[...] Otto [...] sono i [venti] principali [...]. I marinai, i quali secondo il vento che spira debbono saper condurre la loro barca, ne distinguono altri che spirano fra questi otto principali, e che, uniti a questi, diventano trentadue.»
«Oh chi mai potrà distinguerli e ricordarli tutti?» esclamò Lucia.
«Se hanno potuto dare a ciascuno d'essi un nome speciale, segno è che il distinguerli ed il ricordarli è possibile [...]» (FE: 87).

Il commento di Lucia ha la forma di una domanda retorica / battuta esclamativa che esprime probabilmente un timore comune tra gli alunni, vale a dire quello di non riuscire a ricordare serie di termini da apprendere mnemonicamente. Con la sua risposta l'insegnante tenta di rassicurare la bambina; nell'asserire che pur nella loro varietà i venti possono essere distinti e ricordati uno per uno, ella comunque sposta il discorso su un piano tecnico-scientifico che trascende quello didattico.

– Poverina! – dissero le scolarine che avevano tanta simpatia per quella loro compagna [= una bambina che si era scottata le mani preparando un brodo] (CO: 16).

Il commento delle bambine equivale a un atto comportativo di commiserazione.

Essi [= gli scolari] alzarono gli occhi ed esclamarono: – Che bell'uva!
– Bella davvero – disse la maestra (CO: 28).

La maestra mostra di condividere il commento fatto dagli allievi alla vista dell'uva.

[La maestra:] – [...] Bisognerebbe che tutti, anche le fanciulle destinate a diventare signore sapessero non solamente come si coltiva la terra, ma anche ciò di cui la terra abbisogna per fruttare.

– Ma noi non si deve fare la contadina! – osservò timidamente una fanciulletta.

– Capisco! invece di fare le contadine, sarete un giorno operaie, bottegaie, professioniste e anche signorine. Ma supponiamo che alcuna di voi sia destinata a lavorare nelle grandi fabbriche ove si lavora il cotone, la canapa, la seta, la iuta, la lana!... Se saprà dove si coltiva e donde si estrae tutta questa roba, non sarà forse meglio?... (ANF: 37-38).

Una bambina replica alle affermazioni della maestra circa la necessità per tutte le fanciulle di possedere nozioni di agricoltura: l'intervento, che suonerebbe un po' sfrontato e arrogante se non fosse attenuato da un tono timido, è seguito da un'articolata e persuasiva controreplica (di cui si riporta solo la parte iniziale), contenente domande retoriche (come *Se saprà dove si coltiva e donde si estrae tutta questa roba, non sarà forse meglio?*) e basata sull'accoglimento apparente dell'obiezione della bambina e sulla dimostrazione del fatto che anche per coloro che non saranno contadine, bensì operaie, bottegaie o massaie, si rivelerà utile essere dotate di conoscenze riguardanti la coltivazione della terra e anche l'allevamento di animali domestici.

– La spia – tirò via a dire la maestra – è un essere pieno di livore, di gelosia, di invidia e di viltà! –

– Brrr! – non potè a meno di fare Rosetta, insaccando la testa nelle spalle, come a difendersi da un pericolo (ANF: 41-42).

La forte affermazione descrittivo-valutativa dell'insegnante, che apre, con un'altra pronunciata poco prima («La spia [...] è una creatura spregevole!»¹⁵⁷), la descrizione della fanciulla spia (menzionata nel § 4), suscita una reazione di spavento e ribrezzo in una scolarotta, espressa da un'interiezione pertinente e da un movimento della testa cinesicamente coerente.

12. CONCLUSIONI

L'indagine pragmatico-testuale ha mostrato che l'evento-cornice in cui sono incastonate diverse lezioni di argomento etico-civile o istruttivo (prevalentemente tecnico-scientifico, talvolta storico o riguardante l'economia domestica) costituisce un espediente stilistico didatticamente funzionale, ossia finalizzato a rendere più accattivante la presentazione di nozioni e lezioni di vita, e narrativamente abbastanza esile e per lo più stilizzato. Tuttavia a movimentare gli episodi e l'interazione verbale tra maestre/-i e allieve/-i, immettendovi una moderata dose di verosimiglianza, concorrono vari fattori: la rappresentazione di momenti della lezione diversi da quello principale della spiegazione, comprensivi di digressioni, dettati e letture; i riferimenti

¹⁵⁷ ANF: 41.

alla vita quotidiana degli allievi sia durante le spiegazioni sia in alcune battute di questi ultimi; i cenni ad approcci didattici di tipo empirico-osservativo¹⁵⁸; l'uso di modalità discorsive aventi funzioni metatestuali e interazionali; la ricchezza e varietà illocutiva e spesso l'efficacia perlocutiva di interventi che costituiscono forme di vero e proprio agire linguistico; la presenza di movenze e toni colloquiali, compresi i momenti di riproduzione della frammentarietà del parlato, che non si troverebbero in libri di lettura privi di un'impostazione dialogico-narrativa, nonché di domande e strategie di rispecchiamento da parte dell'educatore volte a coinvolgere gli scolari, richiamandone l'attenzione e risvegliandone conoscenze pregresse e capacità osservative e riflessive; i variegati, sebbene minoritari e brevi, interventi di costoro. Siamo dunque sì in presenza di una prosa prevalentemente espositivo-argomentativa, dotata nel complesso di chiarezza, semplicità sintattica, linearità e buona precisione terminologica, nonché comprensiva di lezioni costruite con apprezzabile perizia stilistica, ma gli elementi appena ricordati creano una patina di simil-parlato conversazionale, talvolta attraversata da precisazioni cinesiche riguardo agli interlocutori, che s'ispessisce in corrispondenza dei racconti e di brani e passaggi moraleggianti, e che nel caso delle lezioni più densamente nozionistiche sembra mirata a evitare ai piccoli lettori la sensazione di trovarsi di fronte a letture manualistiche noiose e dallo stile asciutto.

Dai numerosi spaccati di vita scolastica abbozzati nel nostro *corpus* emerge la rappresentazione di una relazione maestro-discente che pone senz'altro in rilievo il ruolo del primo quale mediatore autorevole sia dell'accesso al sapere sia dell'acquisizione di saldi principi morali e civili, in sintonia con la doppia finalità *istruzione dell'intelletto - educazione del cuore* più volte sottolineata nei passaggi meta-educativi dei discorsi degli insegnanti¹⁵⁹. La valorizzazione di questa figura appare giustificata dal fatto che, data la scelta della modalità espositiva dialogico-narrativa, non

¹⁵⁸ Nelle classi reali del tempo questi approcci dovevano essere, tuttavia, poco praticati o comunque poco efficaci e stimolanti, date le notevoli difficoltà strutturali e la netta prevalenza di un'impostazione frontale della lezione, fondata sui monologhi del docente, piuttosto che "laboratoriale" e interattiva; per non parlare del disordine, dell'indisciplina di molti scolari, della durezza punitiva controproducente di certi insegnanti, delle difficoltà linguistico-comunicative e dunque di organizzazione della lezione che dovettero caratterizzare a lungo le anguste e sudicie aule di tante scuole pubbliche otto-novecentesche.

¹⁵⁹ Si riportano tre passi in cui la figura del docente fa riferimento al proprio ruolo di educatore sul piano didattico, reso improprio dall'eventuale negligenza di alunni disattenti (CO: 131), e di guida morale chiamata a correggere i cattivi comportamenti degli scolari (GI: 64 e GI: 113): «La maestra insegna; gli scolari imparano. Ma debbono stare attenti, se vogliono imparare. Altrimenti la maestra spreca il fiato ed essi non profitano. Se non istanno attenti, rimangono ignoranti; l'ignoranza è vergognosa quando vi sono i mezzi d'imparare. A voi tutti questi mezzi non mancano; ve li offre la scuola, dunque approfittatene» (CO: 131); «Tu, Natali, sei padronissimo di pensarla come ti pare e piace, nè io potrei sconsigliarti di seguire l'esempio di tuo padre; *ma io ho il dovere di correggerli*» (GI: 64, corsivo mio); «[Carlino:] – Ma se la passano tanti la roba alle porte, senza pagare! [La maestra:] – Lo so, è vero; ma non per questo la colpa è minore. Il contrabbando è un furto a carico dello Stato, cioè a carico di tutti. – Me lo dice anche la mamma che cerchi di non farmi scoprire. – Mi dispiace di doverti dire, caro bambino, che tua madre fa male, molto male a darti certi consigli. *Ma io son qui per insegnare a te e ai tuoi compagni tutti i nostri doveri, e non posso fare a meno di biasimarvi quando mancate*» (GI: 113, corsivo mio). In CO: 131 alla chiara definizione dei ruoli reciproci (*La maestra insegna; gli scolari imparano*) segue un atto direttivo motivato, espresso alla terza pers. plur. e riguardante il dovere e l'utilità di stare attenti, che mette gli allievi di fronte a due opzioni: la possibilità di apprendere e quella di rimanere ignoranti. L'atto direttivo finale (*approfittatene*) è mosso da questa motivazione: poiché i mezzi per imparare agli scolari non mancano, sarebbe vergognoso da parte loro scegliere l'ignoranza. Nei due passi tratti da GI l'insegnante – maestro nel primo caso, maestra nel secondo –, giungendo a contrapporsi, soprattutto nel secondo caso, alla figura altrettanto (ma non sempre adeguatamente) educativa del genitore, dichiara la propria funzione correttiva sul piano morale, presentata nel secondo es. come implicazione del compito di educatore che insegna a fare il proprio dovere. In GI: 113 l'asserzione finale da me corsivata segue e giustifica le repliche rivolte, in tono di rimprovero, dalla maestra all'alunno, che dopo aver trasportato uova di contrabbando, cerca di giustificare il proprio comportamento.

può che essere attribuita al docente la funzione di trasmettere nozioni e offrire spiegazioni. Ma la rappresentazione di tale centralità può anche essere letta come il riflesso dell'auspicio che il maestro potesse svolgere il suo difficile ma prezioso compito socio-etico e socioculturale in modi didatticamente illuminati e proficui. Sembra inoltre che i nostri testi intendano implicitamente offrire modelli d'insegnamento ai docenti che li avrebbero adottati e che da essi avrebbero potuto trarre spunto sia per gli argomenti delle lezioni sia per la modalità di svolgimento di tipo induttivo-esperienziale d'ispirazione positivista che tanti brani-lezione suggeriscono. Questi quadretti di vita in classe, per quanto ovviamente fittizi e abbastanza schematizzati e idealizzati rispetto alla spesso drammatica situazione reale delle classi elementari italiane tra Otto e Novecento¹⁶⁰, rimandano quindi all'importanza che la figura dell'insegnante dovette progressivamente acquisire almeno sul piano teorico e nell'immaginario collettivo (a livello socioeconomico, invece, i disagi della classe magistrale e specialmente della componente femminile erano e rimasero a lungo gravi e parecchi, e anche la preparazione linguistica, culturale e professionale era spesso assai lacunosa¹⁶¹).

Per quanto limitato, non pare marginale lo spazio d'intervento concesso a chi nell'interazione didattica occupa istituzionalmente un ruolo subordinato, cioè gli scolari, i cui interventi presentano una certa varietà di finalità pragmatiche. In molti episodi bambine e bambini svolgono un ruolo istituzionalmente e comunicativamente imprescindibile, e oltre ad agire e reagire con domande, risposte e interventi, influiscono sulle lezioni morali ma anche disciplinari con comportamenti scolastici o extrascolastici che forniscono al docente pretesti per i suoi moniti e le sue spiegazioni. Dunque, se è vero che i dialoghi perseguono principalmente l'obiettivo stilistico di rendere più catturante il libro di scuola, scongiurando la pesantezza di un approccio trattatistico, non pare altresì azzardato veder riflesse in queste cornici narrative la sensibilità pedagogica alle istanze cognitive dell'infanzia che attraversa tutto l'Ottocento e deborda nel nuovo secolo e la radicata e diffusa concezione moralistica dell'educazione scolastica, secondo la quale andavano soprattutto e costantemente forniti ai bambini robusti capisaldi etici e comportamentali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Andorno C. (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Carocci, Roma.

Argenziano R. (2016), "Così parla la buona giovinetta: questioni di morale e di lingua in *Come vorrei una fanciulla* di Ida Baccini", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 269-295:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7577/7350>.

¹⁶⁰ Ci si limita a rimandare alle pagine di Certini, 2001: 202-208, 210-214 sulle testimonianze biografiche di maestre e maestri riguardanti i problemi logistici delle classi elementari e le asperità umane e sociali che le attraversano, e sullo spaccato storico-sociale offerto dal *Romanzo d'un maestro* (1890) di De Amicis.

¹⁶¹ Per una panoramica della formazione e condizione dei maestri tra l'Unità e la fine dell'Ottocento si vedano Chiosso, 2011: 177-220; D'Amico, 2010, in part. 64-67, 91-92, 115-117, 120-121, 130-132, 154, 165-169, 173, 176, 186, 203, 209-212, 213-216; accurato e altresì ricco di riferimenti è il saggio sul medesimo argomento di Ghizzoni, 2003, che si estende fino agli anni della Grande Guerra; per le modalità di reclutamento degli insegnanti e i punti deboli della loro preparazione cfr. anche Salerni, 1986: 100. Sulla condizione delle maestre tra Ottocento e Novecento, inclusi i suoi riflessi nell'immaginario e nella narrazione letteraria, si vedano almeno Bini, 1989; Soldani, 1993; Covato, 1996; 2012; Ascenzi, 2012.

- Arslan A. (1998), *Dame, galline e regine. La scrittura femminile italiana fra '800 e '900*, a cura di Marina Pasqui, Guerini e Associati, Milano.
- Ascenzi A. (2008), "Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX", in Ghizzoni C., Polenghi S. (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino, pp. 3-31.
- Ascenzi A. (2009), *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, EUM, Macerata.
- Ascenzi A. (2012), *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, EUM, Macerata.
- Ascenzi A. (2013), "Onorata Grossi Mercanti", in DBE, vol. I:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Ascenzi A., Sani R. (2017-2018), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., FrancoAngeli, Milano.
- Assirelli S. (2013), "Giuseppina Levi Pilo", in DBE, vol. II:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Austin J. L. (1987), *Come fare cose con le parole*, a cura di Penco C., Sbisà M., Marietti, Genova [tr. di *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford, 1962, a cura di C. Villata].
- Austin J. L. (1991), "Come agire con le parole. Tre aspetti dell'atto linguistico", in Sbisà M. (a cura di) (1991), pp. 61-80 [tr. parziale a cura di Sbisà M. di *How to Do Things with Words*, The William James Lectures at Harvard University, 1955, Oxford University Press, London, 1962; seconda ed. riveduta a cura di J. O. Urmson, Sbisà M., London, 1975; lez. VII, pp. 91-93; lez. VIII, pp. 94-108; lez. IX, pp. 110-120].
- BA = Alessandro Bencistà, *Il vocabolario del vernacolo fiorentino e toscano*, Polistampa - sarnus, Firenze, 2012.
- Baccini I. (1894), *Il quarto anno di scuola. Letture educative per la quarta classe elementare maschile e femminile, compilate secondo le recenti norme governative*, terza ed., Bemporad, Firenze.
- Bacigalupi M., Fossati P. (1986), *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Ballante S. (2004), "Il Giannetto del Parravicini: osservazioni linguistiche", in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di) *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 341-354.
- Bandini G. (2007), "Nuovi programmi, nuovi manuali. Bemporad davanti alle trasformazioni della scuola elementare", in Salviati C. I. (a cura di) (2007), pp. 149-191.
- Barausse A. (a cura di) (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Alfabetica, Macerata.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., vol. III (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*), il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (1998), "Gli indicatori fatici nella interazione scolastica", in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma, pp. 233-243.
- Bazzanella C. (2011), "Segnali discorsivi", in *Encit*, vol. II:

[http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

- Bernardini Napoletano F. (1998), "Scritture femminili per l'infanzia tra Ottocento e Novecento", in AA. VV., *Inchiostri per l'infanzia: letteratura ed editoria in Italia dal 1880 al 1965*, De Luca, Roma, pp. 13-19.
- Berretta M. (1994), "Il parlato italiano contemporaneo", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 239-270.
- Berruto G., Finelli T., Miletto A. M. (1983), "Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani", in Orletti (a cura di) (1983), pp. 175-204 [sono di Berruto G. i § 0, 1, 2, 5: pp. 175-185 e 202-204; di Finelli T. il § 4: pp. 196-202; di Miletto A. M. il § 3: pp. 185-196].
- Berruto G. (2011), "Semantica", in Berruto G., Cerruti M., *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, Torino, pp. 191-220.
- Bertilotti T. (2012), "Felicità Morandi", in *DBI*, vol. 76:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/felicitamorandi_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/felicitamorandi_(Dizionario-Biografico)/).
- Betti C. (a cura di) (2004), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del Convegno Firenze 21-22 Febbraio 2003, Pagnini, Firenze.
- Bianchini P. (2003), "Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione", in *TESEO* (2003), pp. XXIX-XLVIII.
- Bini G. (1989), "La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà", in Soldani S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 331-362.
- Boero P. (a cura di) (2002), *Storie di donne. Contessa Lara - Anna Vertua Gentile - Ida Baccini - Jolanda: scrittura per l'infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Brigati, Genova.
- Boero P., De Luca C. (2009²), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma - Bari.
- Borruso F. (2012), "«Piccole donne crescono». La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile", in *History of Education & Children's Literature*, VII, 1, pp. 557-574.
- Borruso F., Fava S. (2013), "Anna Vertua Gentile", in *DBE*, vol. II:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Bosc F., Minuz F. (2012), "La lezione", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 94-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2816>.
- Brezzi C. (2015), "La lingua letteraria delle Novelle della nonna", in Scancarrello W. (a cura di) (2015), pp. 21-33.
- Cambi F. (2000), "La stagione del positivismo e le trasformazioni della didattica in Italia", in Bellatalla L. (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Tecomproject, Ferrara, pp. 207-228.
- Cambi F. (a cura di) (2013), *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Editoriale Anicia, Roma.
- Carli A. (2011), "Emma e i suoi editori. Letteratura giovanile e pubblico popolare nell'opera di Emma Perodi", in Crotti I., Del Tedesco E., Ricorda R., Zava A. (a cura di), *Autori, lettori e mercato nella modernità letteraria*, 2 tomi, tomo II, con la collaborazione di Tonon S., ETS, Pisa, pp. 189-198.
- Carli A. (2013), "Da Berlino a Palermo fra pedagogia e letteratura. Alcuni percorsi culturali di Emma Perodi", in Perodi E., *Dalla "Bibliotechina aurea illustrata" racconti e fiabe*, a cura di Carli A., Bibliografia e Informazione, Pontedera (Pisa), pp. 7-60.
- Carli A. (1996), "Introduzione alla problematica dell'analisi della comunicazione in classe", in Id. (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-24.

- Cerizza A. (2001), "Anna Vertua Gentile scrittrice", in *Archivio Storico Lodigiano*, CXX, pp. 15-31.
- Certini R. (2001), "Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto", in Covato C., Olivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
- Chiosso G. (2003), "Il libro per la scuola tra Otto e Novecento", in *TESEO* (2003), pp. XI-XXVIII.
- Chiosso G. (2010), "Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento", in Braida L., Infelise M. (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, UTET, Torino, pp. 203-226.
- Chiosso G. (2011), *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino.
- Chiosso G. (2013), *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, FrancoAngeli, Milano.
- Cignetti L. (2011), "Plurale maiestatis", in *Encit*, vol. II:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/plurale-maiestatis_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/plurale-maiestatis_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cini T. (2013), "Ida Baccini, scrittrice per l'infanzia... in molte forme", in Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Clueb, Bologna, pp. 107-118.
- Covato C. (1996), *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Covato C. (2012), "Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale", in *Storia delle donne*, 8, pp. 165-184.
- Cutrona F. (2002), "Il palcoscenico dei buoni sentimenti. Anna Vertua Gentile scrittrice di teatro per l'infanzia", in Boero P. (a cura di) (2002), pp. 35-44.
- D'Agostino D. (s.d.), *Lezioni e racconti per i bambini de Ida Baccini. El libro para la infancia en Italia a finales del siglo XIX*, Universidad de Salerno (Italia):
www.escriptorasyescrituras.com/cv/lezioniraconti.doc.
- D'Amico N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.
- D'Ascenzo M. (2013), *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, SEI, Torino.
- DBE = Chiosso G., Sani R. (a cura di), DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000, 2 voll., Editrice Bibliografica, Milano, 2013, anche online:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- DBI = *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1960-, anche online:
<http://www.treccani.it/biografie/>.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993-1994), vol. I (*I luoghi della codificazione*), pp. 383-423.
- De Blasi N. (1997), "L'interesse per la buona pronuncia e per la lingua parlata in alcuni testi didattici ottocenteschi", in Id. et alii, *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente* (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*, 2 voll., vol. I (*Langue parlée et langue écrite dans le présent et dans le passé*), Communication & Cognition, Gent, pp. 25-53.
- De Blasi N. (2011), "Scuola e lingua", in *Encit*, vol. II:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

- Del Corno N. (2004), "Alle origini del long-seller: il Giannetto del Parravicini", in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di) (2004), pp. 47-60.
- De Leo P. (2010), "Introduzione" a Grossi Mercanti O., *Come si è fatta l'Italia. Storia del Risorgimento italiano*, Arnaldo Forni, Bologna, pp. V-X.
- Depaolis F., Scancarello W. (a cura di) (2006), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia*, Bibliografia e Informazione, Pontedera (Pisa).
- De Roberto E. (2010), "Futuro", in *Encit*, vol. I:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- De Roberto E. (2011a), "Lingua nazionale, lingua materna e costruzione identitaria nei sillabari ottocenteschi", in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale*, Atti del IX Convegno ASLI - Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Firenze 2-4 dicembre 2010, Cesati, Firenze, pp. 255-267.
- De Roberto E. (2011b), "Scuola o scola? Monolinguisimo, polimorfia e variazione nei sillabari postunitari", in *La lingua italiana. Storia, strutture, testi*, VII, pp. 159-172.
- De Roberto E. (2011c), "Dopo le armi, gli italiani imbracciano gli abbecedari. Imparare a leggere e a scrivere nella lingua nazionale", in Pizzoli L. (a cura di) (2011), pp. 46-47.
- De Roberto E. (2016), "«A scriver come si parla si guadagna un tanto». Ida Baccini e l'insegnamento dell'italiano", in Pierno F., Polimeni G. (a cura di), *L'italiano alla prova. Lingua e cultura linguistica dopo l'Unità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 91-115.
- Desideri P. (1992), "Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe", in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Atti del V Convegno Nazionale GISCEL, Stresa 25-27 ottobre 1990, La Nuova Italia, Firenze, pp. 187-199.
- Direzione Didattica Varese 6 - Centro Studi del Varesotto (2008), *Felicità Morandi e l'avventura di fare scuola. Biografia di un'educatrice lombarda*, Macchione, Varese.
- Dota M., Prada M. (2015), "La grammatica del parlato nei sillabari e nei libri di lettura per le scuole reggimentali alle soglie della Grande guerra", in Fresu R. (a cura di), *«Questa guerra non è mica la guerra mia». Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*, il Cubo, Roma, pp. 209-223.
- Dota M. (2017), "Contaminazioni diamesiche e didattica del parlato nella manualistica per le scuole reggimentali", in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Di scritto e di parlato. Antiche e nuove diamesie*, in *Italiano LinguaDue*, Milano, pp. 55-72:
https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/515664/883180/Dota_Diamesie.pdf.
- Dota M. (2019), "La pedagogia linguistica di Giulio Tarra", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 561-587:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12815/12036>.
- Farina R. (a cura di) (1995), *Dizionario biografico delle donne lombarde (568-1968)*, Baldini & Castoldi, Milano, s.v. "Levi Giuseppina in Pilo", pp. 629-630.
- Fresu R. (2016), *L'infinito pulviscolo. Tipologia linguistica della (para)letteratura femminile in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- GDLI = Battaglia S., Squarotti G. B. (a cura di), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, 21 voll., UTET, Torino, 1961-2002, anche online: <http://www.gdli.it/>.
- Ghizzoni C. (2003), "Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra", in Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 19-79.

- Gigli Marchetti A. (1997), "Le nuove dimensioni dell'impresa editoriale", in Turi G. (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Giunti, Firenze, pp. 115-163.
- GRADIT = Grande Dizionario Italiano dell'Uso, ideato e diretto da De Mauro T., con la collaborazione di Lepschy G. C. e Sanguineti E., 6 voll., UTET, Torino, 1999-2000.
- Grassano M. (2019), «Perchè noi s'ha da parlare toscano?». Note linguistiche sulle "Lecture graduate" di Giulio Tarra", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 535-551: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12813/12034>.
- Encit* = Simone R. (diretta da), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 2010-2011, anche online: http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano.
- Fava S. (2008), "I libri di lettura e la riforma Gentile", in *TESEO '900* (2008), pp. XIII-XXX.
- Fasulo A., Girardet H. (2002), "Il dialogo nella situazione scolastica", in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 59-72.
- Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di) (2004), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Lollo R. (2013), "Felicità Morandi", in *DBE*, vol. II: <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Lombello D. (2009), "La nascita e lo sviluppo della letteratura moderna per l'infanzia. Libri di testo e letteratura per l'infanzia nell'Ottocento in Italia: il Giannetto e il Giannettino", in *JOLIE*, 2, 2, pp. 153-163.
- Lumbelli L. (1981), *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, con la collaborazione di De Santis N., Senni, L., Senni P., Stagni L. e Tomba C., il Mulino, Bologna.
- Lumbelli L. (1990), "Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più", in *Scuola e città*, XLI, 2, pp. 67-78.
- Marazzi E. (2016), "Istruire dilettando. Strategie editoriali nel libro didattico-educativo del secondo Ottocento", in Ead. (a cura di), *Miei piccoli lettori... Letteratura e scienza nel libro per ragazzi tra XIX e XX secolo*, Guerini, Milano, pp. 19-47.
- Marciano A. (2004), *Alfabeta ed educazione. I libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*, FrancoAngeli, Milano.
- Monastra A. (2017), "Un caso di cronaca linguistica per la scuola. Ida Baccini e le origini di Lingua Italiana", in *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, 5, pp. 43-66.
- Morgana S. (2003), "Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l'infanzia. Dall'età delle Riforme alla Restaurazione" [1995], in Ead., *Capitoli di storia linguistica italiana*, LED, Milano, pp. 271-302.
- Motta D. (2011), *La lingua fusa. La prosa di Vita dei campi dal parlato popolare allo scritto-narrato*, Bonanno, Acireale - Roma.
- Nacci L. (2001), "Orientamenti linguistici nella letteratura per l'infanzia del periodo postunitario: l'opera di Ida Baccini", in *Rendiconti dell'Istituto Lombardo. Accademia di Scienze e Lettere. Classe di Lettere e Scienze Morali e Storiche*, CXXXV, 1.
- Orletti F. (1983), "Introduzione" a Ead. (a cura di) (1983), pp. 9-45.
- Orletti F. (a cura di) (1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, il Mulino, Bologna.
- Padovani G., Verdirame R. (a cura di) (2001), *Tra letti e salotti. Norma e trasgressione nella narrativa femminile tra Otto e Novecento*, Sellerio, Palermo.
- Paesano P. (1993), "Rosa Errera", in *DBI*, vol. 43: [http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-errera_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-errera_(Dizionario-Biografico)/).
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.

- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Società Editrice Romana, Roma.
- Peitl J. (1821), *Insegnamenti di metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, Imperiale Regia Stamperia, Milano.
- Pellegrini D. (2013), "Rosa Errera", in *DBE*, vol. I:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Pellegrini D. (2014), "L'educazione alla lettura nei testi scolastici di Rosa e Anna Errera. Il ruolo dei maestri e delle maestre", in Fava S. (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 251-270.
- Pizzoli L. (a cura di) (2011), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*. Catalogo della mostra (Firenze, 11 ottobre-30 novembre 2011), Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo (Milano).
- Poggi Salani T. (1983), "Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera", in *Eadem et alii, Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, 2 voll., vol. II, Giardini, Pisa, pp. 925-998.
- Polimeni G. (2011), "Il troppo e il vano della lingua. L'ideale della proprietà espressiva dal dibattito linguistico alla scuola italiana dopo l'Unità", in *La lingua italiana. Storia, strutture, testi*, VII, pp. 81-103.
- Polimeni G. (a cura di) (2012), *Una di lingua una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Prada M. (2018), "Giannettino tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 310-356:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10405/9762>.
- Prada M. (2019), "Tornare a parlare di don Giulio Tarra", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 501-534:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12812/12033>.
- Raicich M. (1996), *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Russo B. G. (2017-2018a), "Una prospettiva pragmatica applicata alla finzione narrativa: Il Romanzo della Bambola (1896) della Contessa Lara nel quadro della narrativa per l'infanzia dell'Ottocento", in *Prospettive della Semantica*, numero speciale di *Quaderni di Semantica*, 3-4, pp. 831-887.
- Russo B. G. (2017-2018b), "Emma Perodi 'reporter' per l'infanzia: I bambini delle diverse nazioni a casa loro (1890)", in *Linguistica e Letteratura*, XLII, 1-2, pp. 63-110 (prima parte); XLIII, 1-2, pp. 181-208 (seconda parte).
- Sabatini F. (2011), "Pause e congiunzioni nel testo. Quel «ma» a inizio di frase", in Id., *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Coletti V., Coluccia R., D'Achille P., De Blasi N., Proietti D., 3 voll., vol. II, Liguori, Napoli, pp. 149-182.
- Salerni A. (1986), "Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità ad oggi", in *Scuola e città*, XXXVII, 3, pp. 97-116.
- Salviati C. I. (2002), "Tra letteratura e calzetta. Vita e libri di Ida Baccini", in Boero P. (a cura di) (2002), pp. 45-87.
- Salviati C. I. (a cura di) (2007), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Giunti, Firenze.
- Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.

- Santoni Rugiu A. (1987), "Ideologia politico-educativa in alcuni libri di lettura dell'Ottocento italiano", in Becchi E. (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), pp. 231-261.
- Sbisà M. (1983), "Gli atti illocutori: classificarli?", in Orletti F. (a cura di) (1983), pp. 49-75.
- Sbisà M. (1986), "Atti linguistici in un romanzo popolare", in Arslan A. (a cura di), *Dame, droga e galline. Romanzo popolare e romanzo di consumo tra Ottocento e Novecento*, seconda ed., Unicopli, Milano, pp. 291-305.
- Sbisà M. (1991), "Introduzione" a Ead. (a cura di) (1991), pp. 11-43.
- Sbisà M. (a cura di) (1991), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Sbisà M. (2009), *Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*, ed. digitale, EUT, Trieste:
file:///C:/Users/bened/Downloads/Linguaggio_ragione_interazione_Per_una_pragmatica_.pdf.
- Sbisà M. (2010), "Tipi illocutivi", in *Encit*, vol. I:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/).
- Scancarello W. (a cura di) (2015), *Su Emma Perodi. Nuovi saggi critici*, Atti delle Giornate di studio *Emma Perodi: non solo novelle*, Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, 9 Maggio 2013, e *Raccontar fiabe oggi: rileggendo Emma Perodi*, Verona, Teatro Camploy, 10 dicembre 2013, Bibliografia e Informazione, Pontedera (Pisa).
- Searle J. R. (1976), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri, Torino [tr. di *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London, 1969, a cura di Cardona G. R.].
- Searle J. R. (1991), "Per una tassonomia degli atti illocutori", in Sbisà M. (a cura di) (1991), pp. 168-198 [tr. a cura di Sbisà M. di *A Taxonomy of Illocutionary Acts*, in *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, VII: *Language, Mind and Knowledge*, a cura di Keith Gunderson, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1975, pp. 344-369].
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Castelvechi A., UTET, Torino.
- Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993-1994), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Sinclair J. M., Coulthard M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London.
- Soldani S. (1993), "Nascita della maestra elementare", in Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., vol. I (*La nascita dello Stato nazionale*), il Mulino, Bologna, pp. 67-129.
- TB = Tommaseo N., Bellini B., *Dizionario della lingua italiana (1861-1879)*, 20 voll., rist. anastatica, BUR, Milano, 1977, anche online:
<http://www.tommaseobellini.it/#/>.
- TESEO (2003) = Chiosso G. (diretto da), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano.
- TESEO '900 (2008) = Chiosso G. (diretto da), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Trifone P. (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, il Mulino, Bologna [seconda ed. 2018].
- Verdirame R. (2009), *Narratrici e lettrici (1850-1950). Le letture della nonna dalla Contessa Lara a Luciana Peverelli*, libreriauniversitaria.it, Limena (Padova).

VFC = *il Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo*, responsabile: Poggi Salani T., coordinatore: Binazzi N., Accademia della Crusca, Firenze, 2008-2018: <http://www.vocabolariofiorentino.it>.

Zambon P. (1993), "I «racconti di Natale» nella narrativa dell'ultimo Ottocento: Marchesa Colombi, Emilio De Marchi, Contessa Lara, Grazia Deledda", in Eadem, *Letteratura e stampa nel secondo Ottocento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 97-123.