

INFLUSSI GIRARDIANI IN TESTI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA: DALLA MAESTRA DORELLI A *PARLAR MATERNO* (1946) DI NENCIONI E SOCCIARELLI

Benedetto Giuseppe Russo¹

1. LE IDEE LINGUISTICO-PEDAGOGICHE DI PADRE GIRARD IN ITALIA

Questo studio intende mettere in luce i riflessi programmatici e pragmatico-testuali dell'ideologia linguistico-pedagogica del francescano, pedagogo e insegnante svizzero Jean-Baptiste Girard (1765-1850), in religione Grégoire², in un piccolo corpus di testi scolastici italiani di educazione linguistica – un sillabario e alcune grammatiche – rivolti alla scuola elementare e pubblicati tra il secondo Ottocento e la prima metà del Novecento. Esistono già lavori sulla storia dell'insegnamento linguistico in cui si fa un rapido cenno ai fondamenti e alla fortuna italiana delle idee glottodidattiche girardiane tra Otto e Novecento³; in questa sede le posizioni dell'educatore friburghese e le modalità della sua ricezione nel nostro Paese saranno sinteticamente delineate in modo preliminare al fine di verificarne l'influenza sulle ragioni ispiratrici e sull'impostazione espositiva di alcuni volumi scolastici poco o per nulla studiati.

È doveroso ricordare che la popolarizzazione dell'italiano tra i banchi di scuola all'indomani dell'Unità esigeva anzitutto la fissazione e la “distribuzione” editoriale-scolastica di una norma rassicurante e comune alla patria unita: la faticosa ricerca di modelli linguistici regolanti, oscillante tra tendenze neopuristiche, neotoscane, manzoniste e orientate alla lingua della tradizione letteraria, si poneva in sintonia con «un atteggiamento normativo [che] aveva sempre signoreggiato la storia dell'italiano – per lo più ‘lingua seconda’ – e ancora s'inquadrava bene, per quanto riguarda la scuola, in un impianto didattico generale fortemente direttivo»⁴. Catricalà (2004: 86) ricorda che nel primo sessantennio postunitario furono pubblicati o ripubblicati circa 700 libri di grammatica per le scuole: essi rappresentarono una delle principali modalità di diffusione di una norma prescrittiva, per lo più improntata a un ideale monolinguitico e censorio nei riguardi dei dialetti. Favorirono il decollo della produzione grammaticografica anche i programmi ministeriali per la scuola elementare, che raccomandavano uno svolgimento zelante dell'insegnamento grammaticale⁵.

¹ Università della Boemia Meridionale di České Budějovice. Questo lavoro s'inserisce tra le ricerche promosse nell'ambito del PRIN *GeoStoGrammit* (*Geografia e storia delle grammatiche dell'italiano*), coordinato da Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena).

² Mi limito a rimandare a Veuthey (2002) e al breve profilo biografico tracciato da Egger (2006).

³ Mi riferisco soprattutto a Raicich (1996a); Catricalà (1995: 57-59); Polimeni (2012: 35-39); Demartini (2014: 22, n. 5, 63-65); Russo (2018-2019: 100-101; 2023a: 28-30, 35-37). Si vedano anche De Blasi (1993: 411-412); Gensini (2005: 26-27); De Roberto (2011a: 260; 2011c: 47); Dota (2012: 155, n. 75); Cella (2016: 155-156; 2018: 98-100, 110-112, 128-131); De Santis (2017: 95-96, 111-112).

⁴ Poggi Salani (1992: 439).

⁵ Si vedano almeno Salerni (1986: 97-107); Papa (2012: 7-136); Gensini (2005: 20-23); Lo Duca (2012: 443-444, 446-448, 453-455); Pizzoli (2018: 144-146); Russo (2023b).

Si sviluppava frattanto un fervido e articolato dibattito pedagogico sui metodi attraverso i quali insegnare più efficacemente l'italiano a piccoli utenti prevalentemente e sostanzialmente dialettofoni nativi: dato sociolinguistico del quale, tuttavia, gran parte dei manuali di grammatica postunitari, ma anche dei sillabari, sembrò non tener conto. Fu durante il Congresso Pedagogico di Bologna del 1874⁶ che, tra tante critiche all'analisi logica e all'ossessione per le regole teoriche, sarebbe emersa, a difesa della grammatica a scuola, una proposta metodologica innovativa, ossia quella di un approccio teorico-pratico che associasse strettamente lo studio della norma alla pratica della lingua, secondo una prospettiva che si configurava già come induttiva. Quello teorico-pratico è in effetti uno dei metodi individuati dal provveditore agli studi di Firenze Ulisse Poggi, già autore di una grammaticetta narrativo-dialogica (*La grammatica del mio Felicino*, 1865), nella sua nota classificazione delle grammatiche maggiormente adottate nelle scuole elementari italiane, stilata per conto del Consiglio Superiore del Ministero della Pubblica Istruzione. In questa *Relazione (confidenziale) dell'esame delle grammatiche più o meno adoperate nelle pubbliche scuole elementari* (1875) Poggi raggruppava gli autori dei testi esaminati in quattro «drappelli»: i tradizionalisti, attenti alla schematizzazione dei contenuti, alle tecniche di memorizzazione, alla lingua dei buoni, anche antichi, scrittori, dalla quale si traevano gli esempi; i metodisti, così chiamati anche dalle “scuole di metodo” istituite in Piemonte e in Lombardia per la formazione dei maestri, e assertori del valore dell'analisi logica e della teoria dei complementi, della classificazione dei concetti sintattici in gruppi e sottogruppi, dell'apprendimento mnemonico con supporto del dialogo catechistico⁷; i razionalisti radicali, orientati a una classificazione tendenzialmente più logico-scientifica delle parole e a una visione funzionalistica delle stesse, nonché alla pratica della composizione, ritenuta ben più utile degli esercizi di analisi logica; i già ricordati teorico-pratici, simili al terzo gruppo per l'importanza attribuita alla produzione testuale⁸. Proprio questi ultimi traevano spunto dalla riflessione linguistico-pedagogica di Girard, autore del saggio *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* (Girard, 1844), tradotto in italiano per Paravia nel 1846 dal piemontese Agostino Lace⁹ e destinato, soprattutto in Piemonte e in Toscana, a un grande apprezzamento. Con passione e rigore argomentativo vi si esprimeva rammarico per una situazione diffusa in Francia ma anche in Belgio e in una parte della Svizzera: la finalizzazione dell'insegnamento grammaticale all'astrazione

⁶ Sul quale mi permetto di rimandare a Russo (2018-2019: 99-100), e alla bibliografia ivi indicata.

⁷ Sul filone grammaticale metodista piemontese cfr. Raichich (1996b: 66-69).

⁸ Sul taglio complessivo di queste quattro tipologie di grammatiche si vedano Raichich (1981: 147); De Blasi (1993: 410-412); Catricalà (1995: 48-59); Bonomi (1996: 105-110); Gensini (2005: 24-27); Cella (2018: 108-112).

⁹ Un estratto del cap. II (Girard, 1844: 23-31) era già stato tradotto da Lace sulla rivista *L'educatore primario* nel marzo dello stesso anno (Lace, 1846). L'annuncio entusiastico della traduzione, con l'espressione *lingua materna* riportata in caratteri cubitali e la sottolineatura dell'utilità del libro per chi svolge funzioni educative, si legge nell'annata II (1846), fasc. 13, p. 224, del medesimo giornale: «Presso gli Editori stessi di questo Giornale [Paravia e Comp.] si è pubblicata la seguente Opera: *Dell'insegnamento regolare della lingua materna nelle scuole e nelle famiglie* del p. Gregorio Girard già prefetto della scuola francese di Friburgo in Svizzera, professore di Filosofia nel convento dei RR. PP. Francescani della stessa città. Opera Premiata dall'Accademia francese e tradotta dal prof. Agostino Lace. Maestro di quarta classe nel collegio di S. Francesco da Paola in Torino. Un grosso volume di pag. 520, prezzo ll. [= lire] 4. L'importanza dell'opera e il pregio della traduzione sono titoli bastevoli a raccomandarla alle madri di famiglia, agli istitutori, alle istitutrici ed a tutti coloro che amano sinceramente l'infanzia, e la vogliono indirizzare al bene! Quanti pregiudizi si dileguerebbero se il libro del Girard diventasse il codice degli educatori!». Un dettaglio che sembra confermare la venerazione piemontese verso il pedagogista svizzero è la provenienza dell'esergo posto sul frontespizio dei numeri dell'*Educatore primario* (1845-48): «L'homme agit comme il aime, et il aime comme il pense. Girard *Langue maternelle*» (corsivo nel testo; così anche in tutte le altre citazioni presenti in questo saggio e per il grassetto e il maiuscolo).

teorica, alla memorizzazione di regole e distinzioni tra le parole, all'enfasi verbalistica, alla mera cura, soprattutto ortografica, della forma, con conseguente sottovalutazione dei significati profondi degli stessi testi d'autore proposti agli alunni nelle lezioni di lingua, e soprattutto dei contenuti educativi, ritenuti dal francescano indispensabili per una sana crescita intellettuale, affettiva e morale del bambino e per il progresso della società e della nazione francese. In linea con la pedagogia spiritualistica del suo tempo, il religioso deplorava il colpevole scollamento tra l'approccio formalistico alla grammatica da parte dei maestri – causa di noia e disaffezione per gli allievi – e l'azione educativa globale svolta con proficua spontaneità ed efficace armonia tra piano linguistico e piano cognitivo ed etico dalle madri di famiglia: l'insegnante avrebbe dovuto consolidare e perfezionare gli esiti conseguiti nel primo sviluppo del fanciullo dalla naturale vocazione pedagogica di costoro¹⁰, anziché cambiare decisamente rotta verso una didattica aridamente precettistica, che trascurava la coltivazione del pensiero e dell'immaginazione e la formazione dei sentimenti e della coscienza. Un insegnamento incentrato sui segni linguistici più che sulla sostanza avrebbe potuto per di più innescare vanità e presunzione negli alunni, indotti a ritenersi capaci solo perché abili a svolgere esercitazioni puramente verbali o mnemoniche. Girard propugnava pertanto un approccio formativo basato sulle intuizioni cognitive, sui fondamenti morali e sulle conoscenze pratiche e linguistiche già in possesso del bambino, un percorso che muovesse dal noto all'ignoto, rispettasse quanto già seminato dalla madre nella mente e nel cuore dell'apprendente¹¹ e assecondasse l'esperienza diretta di quest'ultimo. Si sarebbero così evitati il pedante nozionismo definitorio, freddamente regolante e classificatorio e le capziose sottigliezze propri delle grammatiche “di parole”, che implicavano un apprendimento fondato su tecniche mnemoniche di tipo ripetitivo e alle quali urgeva sostituire una grammatica “d'idee”¹². L'idea chiave era, come si è accennato, che il maestro avrebbe dovuto portare avanti l'educazione linguistica intrapresa dalla madre dell'alunno, ritenuta la prima e principale responsabile dell'acquisizione linguistica del figlio, capace di trasmettere l'idioma nativo educando in senso lato, senza ricorrere all'arte scolastica della grammatica e stimolando le conoscenze intuitive del bambino.

Si comprende che la proposta girardiana, concretizzatasi nel *Cours éducatif de langue maternelle à l'usage des écoles et des familles* (1845-1848), presupponeva l'identità o comunque una distanza minima tra *langue maternelle* e lingua nazionale appresa a scuola¹³. Sebbene il

¹⁰ Poiché la mamma è «la première maîtresse de langue», è bene «que l'enseignement régulier de la langue se rattache donc au sien pour les procédés et pour le fond, et il deviendra à son tour un puissant moyen de développer et de perfectionner ce que la mère a si bien commencé»; infatti «c'est précisément en achevant l'œuvre de la nature que l'art montre son mérite. Gâte-t-il ce qu'elle a fait, il est indigne de son nom, et il faut sans autre considération le condamner et le repousser» (Girard, 1844: 23).

¹¹ L'auspicio è che i docenti adempiano al «devoir sacré de refondre leur enseignement de la langue maternelle, et de le mettre désormais tout entier au service de l'éducation de l'esprit et du cœur, pour continuer ainsi, étendre et perfectionner l'enseignement de la mère de famille» (Girard, 1844: 29).

¹² Si vedano i passi seguenti e il paragone espressivo con gli uccelli: «Si seulement le maître ne venait pas à s'imaginer que l'enfant a fait de grands progrès dans sa langue maternelle, parce qu'il en récite bien les règles et qu'il sait répondre exactement à ces interminables questionnaires que l'on a rattachés aux grammaires modernes! L'oiseau apprend à la longue à redire nos paroles. Les comprend-il pour cela et sait-il en tirer quelque parti? [...] Il faudrait à l'être intelligent une *grammaire d'idée*, et [...] ce n'est qu'une *grammaire de mots* que l'on cherche à graver dans sa mémoire» (Girard, 1844: 25-26, 28).

¹³ Su questi due concetti cfr. Raichich (1996a: 17-18); Lepschy (2007). Delinea brevemente l'evoluzione storica della nozione di “lingua materna” De Roberto (2011a: 258-260). Sull'attenzione dedicata all'idioma materno nelle discussioni pedagogiche ottocentesche cfr. Balboni (1988: 10-19). Sul rapporto tra educazione linguistico-comunicativa e donne, intese sia come fautrici di essa (autrici di testi grammaticali comprese) che come fruitrici, nel XIX secolo si veda la ricca panoramica culturale, storico-pedagogica, editoriale e storico-linguistica offerta da Sanson (2011: 235-348), che intitola significativamente *Women and the mother tongue in the Ottocento* il cap. 5 della sua monografia.

cantone di Friburgo fosse caratterizzato dal plurilinguismo, nella scuola dove il religioso aveva operato gli alunni provenivano da una lingua materna coesa, coincidente con l'idioma oggetto d'insegnamento. E come osserva Raicich (1996a: 23), proprio il far leva dell'ideale educativo di Girard sulla naturale continuità tra questi due codici quale criterio-guida di una didattica intuitiva, progressiva e antiprecettistica riscosse un precoce ed entusiastico apprezzamento soprattutto in Toscana, a motivo della quasi identità tra il toscano, idioma regionale-materno, e l'italiano, lingua della scuola. Tra l'altro, specialmente in ambienti toscani era diffusa, nell'Ottocento, una singolare visione della superiorità espressiva della donna, che, proprio per aver frequentato meno la scuola, avrebbe goduto del privilegio di una lingua più pura e autentica, che avrebbe trasmesso ai figli come loro prima maestra naturale: privilegio che avrebbe perduto se avesse preteso di diventare più colta, e che l'avrebbe accomunata, in un'ottica puristica valida per il contesto toscano, ai parlanti del contado, meno istruiti ma depositari di una lingua più genuina, non corrotta da elementi "innaturali" e artificiose formalizzazioni culturali¹⁴.

Collimavano con le idee di Girard le riflessioni del fiorentino Gino Capponi, che negli scritti *Sull'educazione* (1840 circa) auspicava una posticipazione dell'insegnamento grammaticale agli anni post-elementari, quale coronamento di un'acquisizione linguistica naturale e progressiva, ritenendo controproducente intralciare con griglie di analisi lo spontaneo sviluppo delle capacità espressive dei bambini nella loro lingua materna¹⁵. In Piemonte, invece, l'ammirazione degli educatori e dei maestri di lingua per Girard non si tradusse affatto in una fedele applicazione dei suoi principi a scuola e nelle grammatiche ivi pubblicate, e nelle scuole di metodo essi subirono piuttosto un deformante irrigidimento normativo, che portò al massimo a uno svecchiamento delle definizioni grammaticali ma non al superamento della greve logica classificatoria di matrice settecentesca, implicante uno studio mnemonico. Si rimase dunque tenacemente legati al tradizionale metodismo, basato su complicate definizioni, liste di complementi e proposizioni, schemi da memorizzare e cerebrali esercizi di analisi logica, come permettono di verificare anche le appendici di esercitazione allegate alle riviste magistrali di questa e altre regioni diverse dalla Toscana.

Il ripiegamento su metodi di apprendimento di una lingua morta o straniera e sulle *grammaires de mots*¹⁶ ha la sua principale motivazione nell'assenza del fondamentale presupposto delle teorie girardiane, cioè nella mancata coincidenza tra dialetti regionali e idioma insegnato a scuola, dunque tra lingua materna e lingua nazionale. Il metodo teorico-pratico si fondava, invece, sul principio «Peu de règles, beaucoup d'exercices»¹⁷ 'poche regole e molti esercizi' e intendeva stimolare lo scolaro, oltre che all'osservazione/riflessione empirica, alla partecipazione attiva alle spiegazioni, alla produzione creativa di espressioni linguistiche, da meramente nominali a via via più articolate e complesse, e alla ricerca, guidata dal maestro, della nomenclatura in abbinamento a entità reali. Gli insegnanti, come nota De Blasi (1993: 411), avrebbero altresì «aiutato» gli allievi a riconoscere nella pratica, piuttosto che a definire in astratto, i

¹⁴ Cfr. Raicich (1996a: 10-11, n. 14). Raicich (1996a: 23-24) ricorda che Niccolò Tommaseo ricorse all'aiuto di donne toscane per la stesura del suo vocabolario. Sul ruolo di alcune *Florentine women as language informants* si veda Sanson (2011: 284-301).

¹⁵ Cfr. Raicich (1996a: 19-20).

¹⁶ Lamentato in Lace (1846: 109, n. 1), anche riguardo all'Italia dai compilatori della rivista: «E vi si aggiunga pure la povera Italia nostra, in cui i tuttochè lodatissimi e pregievolissimi lavori del Lambruschini, del Fontana, del Rosi, del Buccelli, del Pendola, ed altri pubblicati in Piemonte foggiate qual più qual meno sullo scopo disegnato dal Girard, hanno il bando dalle pubbliche scuole per lasciarvi l'esclusivo possesso a quelle che qui il Girard giustamente chiama *grammatiche di parole*».

¹⁷ Girard (1844: 60).

vari elementi delle frasi e del periodo». Riduzione al minimo dello studio di regole, da dedurre dall'esperienza; dimensione interdisciplinare dell'insegnamento linguistico nonché spiritualistica, dato il suo saldo ancoraggio a un'educazione morale e cristiana; ricorso a esercizi interessanti che interpellino la creatività in luogo di quelli mnemonici, astratti, logicistici di tante grammatiche correnti; apprendimento della lingua viva e orale al posto dell'arida memorizzazione di regole della lingua scritta; sostituzione di una grammatica delle idee ancorata alla realtà a libresche e schematiche grammatiche di parole: sono questi i capisaldi della pedagogia linguistica girardiana, sintetizzata nel frontespizio della prima edizione del suo saggio: «Les mots pour les pensées; les pensées pour le cœur et la vie». Il maggior entusiasmo e il fervore operativo con cui essa fu recepita in Toscana, contesto più congeniale alla sua applicazione, sono dimostrati dagli elogi riservati al francescano nella *Guida dell'educatore*, la rivista pedagogica fondata nel 1836 da Raffaello Lambruschini. Proprio quest'ultimo sarebbe stato maggiormente e più rapidamente di altri affascinato dalla proposta linguistico-pedagogica del friburghese, come rilevato da Casotti (1964: 196-226) e Carrannante (1982)¹⁸ e come dimostra la sua grammatica dialogico-induttiva *Principj di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa, ad uso delle scuole popolari e delle famiglie* (1861). Come ricordano Catricalà (1995: 57-59) e Cella (2016: 170; 2018: 129), essa offre, rivolgendosi ai docenti piuttosto che agli scolari, modelli di lezioni basate su un dialogo socratico-maieutico tra maestro e alunni e tese a stimolare in questi ultimi l'osservazione della realtà, la riflessione sul già noto, su esperienze già vissute, sul linguaggio quotidiano, per giungere alla comprensione del funzionamento della lingua e quindi alla regola. Nei *Principj* si forniscono, in didascalie tra parentesi e in corsivo, suggerimenti pratici e metodologici ai maestri per la gestione della lezione in classe, si evitano definizioni e classificazioni ritenute superflue, si propongono esercizi di completamento, correzione e, più sporadicamente, manipolazione di frasi, di flessione di forme, ricerche di esempi, simulazioni di interrogazioni¹⁹.

Proprio la convinta assimilazione da parte di Lambruschini della pedagogia girardiana, richiamata esplicitamente nell'*Avvertimento per chi insegna* preposto ai *Principj*²⁰, e la sua declinazione nel libro di grammatica avrebbero fatto conoscere la metodologia di Girard in Italia, e a essa e al precedente lambruschiniano si sarebbero ispirati altri manuali teorico-pratici espressamente rivolti ad alunni delle elementari, nei quali le spiegazioni grammaticali e le regole generali scaturiscono da riferimenti a conoscenze pregresse degli apprendenti e dall'osservazione di usi linguistici correnti. Se la grammatica è altresì d'impostazione dialogico-narrativa, come quelle di Ulisse Poggi,

¹⁸ Nella *Guida dell'educatore* Lambruschini (1844: 296-297) comunica la notizia della recentissima pubblicazione dell'*Enseignement régulier de la langue maternelle* con accenti di affettuosa ammirazione verso il suo autore: raccomanda caldamente la lettura e la meditazione dirette dell'opera, utili più di ogni sintetica analisi, lodandone la chiarezza e la sapienza pedagogica ingentilita «dal buon senso e dall'affetto», e proponendosi di tradurla in italiano appena possibile (il che tuttavia non accadrà: cfr. Raichich, 1996a: 13, n. 17). Sappiamo inoltre che intercorse una corrispondenza epistolare tra il pedagogista ligure-toscano e l'educatore svizzero, raccolta da Linacher (1923: 252-299).

¹⁹ Su indirizzi metodologico, ideologia e fortuna di questo manuale si veda Raichich (1996b: 63-66).

²⁰ Antologizzato in Polimeni (2012: 35-39). Qui l'educatore fa espressamente riferimento al *Cours éducatif de langue maternelle* sopra ricordato, critica l'ossessione metodista per i complementi, dei quali afferma di non voler usare nel suo manuale neppure il nome, dichiara che le nozioni grammaticali, lungi dal consistere nell'approfondimento tormentoso di sottigliezze poco utili a bambini che saranno futuri lavoratori del popolo, dovrebbero essere presentate in modo naturale e adattato gradualmente all'età dei fanciulli, facendole scaturire da lezioni-conversazioni su svariati argomenti, che educino anche e soprattutto dal punto di vista morale, civico e religioso. Un eccesso di grammatica e di concentrazione fine a sé stessa sulle parole genererebbe conoscenze confuse, giovinetti vanitosi, ragazzine che «si terranno per tante filosofesse».

Sarina Corgialeagno²¹, Maria Viani-Visconti, Carlo Collodi e Lucillo Ambruzzi, analizzate da Cella (2016), gli argomenti sono inseriti in conversazioni tra docente o figure alternative aventi funzione educativa (genitori, familiari, amici di famiglia) e bambini, benché il dialogo sia per lo più guidato e occupato, in modo asimmetrico, dall'educatore e il procedimento maieutico-induttivo di presentazione dei contenuti non sia sempre applicato, anche all'interno di un medesimo testo, con coerenza.

Con il suo dare basilare importanza all'idioma materno dei fanciulli quale punto di partenza dell'apprendimento della lingua a scuola, la pedagogia girardiana, avente, sul piano linguistico, un precedente cronologico nelle affini posizioni del capofila del Purismo italiano, l'abate Cesari²², oltre che in quelle più globalmente educative del pedagogista svizzero Johann H. Pestalozzi, esercitò una certa influenza anche sulle (non molte) grammatiche di paragone postunitarie, basate cioè sul confronto tra un singolo dialetto e l'italiano, come quella di Giulio Nazari relativa al dialetto bellunese (*Parallelo fra il dialetto bellunese rustico e la lingua italiana. Saggio di un metodo d'insegnare la lingua per mezzo dei dialetti nelle scuole elementari d'Italia*, 1873), apprezzata da Ascoli sull'*Archivio glottologico italiano* e premiata al Congresso Pedagogico del 1874. Rifacendosi proprio a padre Girard, similmente a Lambruschini e ad altri educatori spiritualisti, Nazari auspica un approccio didattico pratico, antidefinitorio e antiprecettistico, generato da osservazioni comparativo-contrastive su dialetto e italiano e fondato su dialoghi, letture ed esercizi non logicistici; pubblica poi, nel 1876, un vocabolario vicentino-italiano a uso delle elementari suggerendone la consultazione per avere conferma delle differenze fonografemiche e semantiche tra parole italiane e dialettali²³.

La valorizzazione girardiana della lingua nativa, paragonabile alle pur ben più raffinate osservazioni scientifiche di Ascoli sulla fecondità glottodidattica dell'interazione tra dialetto e lingua nazionale e del loro duplice possesso, presenta punti di contatto anche con l'impegno dei manzonisti più illuminati e, più avanti, nei primi decenni del Novecento, con le proposte di didattica comparativa "dialetto-lingua" di Ernesto Monaci, Giovanni Crocioni e Ciro Trabalza²⁴. Rivive inoltre nella proposta pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice, incentrata sul rispetto dovuto all'universo culturale di provenienza dello scolaro, comprensivo del suo dialetto, sulla priorità di un apprendimento pratico-comparativo della lingua fatto di intuizioni, tentativi e passi gradualmente deduzione ragionata delle regole dall'uso, sul principio, anch'esso girardiano, della trasversalità disciplinare dell'educazione linguistica. È curioso che proprio il paragone di Girard tra l'acquisizione della lingua e l'imparare a camminare non per via di leggi teoriche ma di prove reiterate sia richiamato da quello con l'efficacia di un apprendimento pratico del nuoto che figura sia nelle *Lezioni di didattica* (1913¹) di Lombardo Radice, il quale sostiene il valore delle regole che si vengono formando grazie all'esperienza "in acqua", sia, più tardi, nell'introduzione di Bruno Migliorini al suo manuale di grammatica per la scuola media del 1941, ispirato a un metodo induttivo-diretto e a un criterio definibile come "semplici regole e molti esercizi"²⁵.

²¹ Sulla *Grammatica della mamma* (1875) della Corgialeagno si vedano anche Catricalà (1995: 198-200); Sanson (2011: 318-321).

²² Sul quale si veda Franceschini (2011: 303-304), che ricorda l'importanza riconosciuta da Cesari alla competenza nativa del dialetto da parte degli scolari quale punto di partenza per l'apprendimento dell'italiano; si veda anche Gensini (2005: 56-59).

²³ Si vedano almeno Catricalà (1995: 59-63); Gensini (2005: 29-30, 81-83); Cella (2018: 119-120).

²⁴ Sulle posizioni ascoliane si vedano Catricalà (1995: 29-32); Gensini (2005: 77-81); Polimeni (2012: 200-204); Demartini (2014: 21-24). Sulla proposta e sulla manualistica comparative mi limito a rinviare a Gensini (2005: 28-30, 34-39, 91-98); Demartini (2010; 2014: 58-61, 79-83, 85-88); Cella (2018: 120-121, 127).

²⁵ Su Lombardo Radice e Migliorini si vedano almeno Gensini (2005: 36-38); Demartini (2011; 2014: 53-58, 221-228); Cella (2018: 98-99, 101, 113).

Idee affini a quelle del pedagogista svizzero e di Lombardo Radice emergono dal saggio *Lingua materna e intuizione* (1914)²⁶ di colei che sarebbe divenuta collaboratrice e moglie di Lombardo Radice, l'insegnante fiumana Gemma Harasim, la cui posizione sulla grammatica normativa quale momento di approdo e non di partenza dell'insegnamento sembra una fedele riproposta di quella già citata di Capponi e include, riecheggiando forse inconsapevolmente Ascoli, una rivalutazione della grammatica del dialetto in chiave comparativa²⁷. Come ricorda Demartini (2014: 64-65), il protrarsi della fortuna dell'opera di Girard è dimostrato dalla sua ripubblicazione presso Paravia a cura del pedagogista e insegnante Matteo Miraglia nel 1916.

Torniamo indietro agli anni Ottanta dell'Ottocento. L'orientamento teorico-pratico fu assimilato, rinvigorito e aggiornato dai pedagogisti positivisti, che alle idee chiave di lingua materna, gradualità e dialogo didattico associarono non più un afflato spiritualistico-religioso nell'insegnamento linguistico, bensì una visione laica, sociale e funzionale della lingua e un più marcato riconoscimento del valore didattico dell'osservazione diretta e dell'esperienza oggettuale della realtà, come ben si comprende dai programmi ministeriali per le elementari del 1888. In questi si sancisce la qualità di un metodo scolastico oggettivo, che proceda, girardianamente, dal noto all'ignoto, dal particolare al generale, dall'oggetto al concetto. Sul piano glottodidattico, nonostante sia ribadita la raccomandazione ai docenti, già presente nei programmi Coppino (1867), di correggere negli alunni gli errori dovuti a interferenza dialettale, suona innovativo in termini di direttive linguistiche ministeriali ma non sembra indipendente dall'influsso girardiano il ridimensionamento del ruolo della grammatica quale insegnamento a sé stante, in linea con la concezione esperienziale dell'apprendimento, da realizzarsi, in questo caso, attraverso l'esposizione all'uso auspicabilmente corretto dell'italiano da parte del maestro²⁸.

Anche nel saggio di Adalgisa Costa *Insegnamento della lingua nelle scuole elementari in rapporto al metodo oggettivo* (Costa, 1886), il concetto di metodo oggettivo è associato all'insegnamento della grammatica: le lezioni basate sull'osservazione ravvicinata di oggetti noti avrebbero consentito d'introdurre nomi, aggettivi, verbi e conseguenti considerazioni morfologiche e idiomatiche, nonché morali ed esistenziali, a partire dalla nomenclatura, dalle qualità di tali oggetti, dalle azioni con essi realizzabili. L'autrice pare inoltre ispirarsi direttamente a Girard e ai teorico-pratici nel sostenere che l'istituzione scolastica dovrebbe prendere a modello le modalità educative pratiche, induttive, razionali e graduali della madre dell'alunno, e nell'evidenziare che il linguaggio, e quindi il suo apprendimento, è «in rapporto con tutte le discipline, con tutti i rami del sapere»²⁹. Sono evidenti le analogie con le idee di Capponi, Lambruschini e poi dell'Harasim quando la Costa afferma che la riflessione metalinguistica costituisce lo *step* avanzato di un percorso così sintetizzato da Sanson (2011: 324): «First they [= i bambini] study objects 'da cui attingere gli elementi del linguaggio', then they are given 'buone letture' from which 'ritrarre la costruzione e la forma', both of which prepare 'la mente dei fanciulli allo studio della grammatica, che si dovrà compiere più tardi' (Costa 1886: 49-50)»³⁰. I sostenitori della pedagogia positivista consigliavano inoltre un esercizio implicante una certa dose di creatività, cioè la composizione di testi come descrizioni, racconti, lettere, e attività su frasi che descrivessero cose e fatti della vita quotidiana.

²⁶ È questa un'edizione ampliata della prima, intitolata *Sull'insegnamento della lingua materna* e stampata a Fiume nel 1906.

²⁷ Su Gemma Harasim si vedano Raicich (1996a: 39-40); Gensini (2018); Cannizzo (2018).

²⁸ Si vedano la bibliografia indicata nella n. 5; Catricalà (1995: 63-65); Russo (2018-2019: 101).

²⁹ Costa (1886: 14-15, 21).

³⁰ Fanno cenno ad A. Costa Catricalà (1995: 64); Sanson (2011: 309, 323-324).

È infine doveroso, in questa panoramica, un cenno ai programmi per le elementari del 1894, parzialmente ispirati da quelli del 1888 ed emanati dal ministro Baccelli³¹. La loro rivalutazione di una didattica linguistica di tipo tradizionale non è esente, infatti, da puntualizzazioni di ascendenza positivista laddove si sostiene che

la via giusta [per insegnare la lingua] è nel mezzo. Non grammatica, quale insegnamento sistematico di precetti, ma istruzione grammaticale accurata e non interrotta, per mezzo di razionali esercizi e di un'osservazione diretta, sopra i caratteri e le movenze del discorso; non definizioni e ammaestramenti dogmatici, ma regole ben definite e sicure, desunte dalla pratica, per apprendere l'ufficio e il retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo³².

Nel conciliare esigenza di accuratezza normativa e approccio pratico-osservativo con ancoraggio all'uso reale della lingua, queste raccomandazioni lasciano trapelare il sostegno ministeriale al metodo teorico-pratico, che informerà, tra altri testi, la *Grammatichetta illustrata della lingua italiana* (Firenze, Bemporad & Figlio, 1898¹) del prof. Giulio Orsat Ponard, già esaminata da chi scrive e per la quale non è azzardato ipotizzare, come si dirà ancora più avanti, un'insolita e duratura fortuna quanto ad adozioni scolastiche³³: come nota Bandini (2007: 168) l'ed. 1899 conteneva una prefazione dello stesso ministro Baccelli, che elogiava la «pratica utilità di una esposizione corredata di esempi ottici [le illustrazioni] accanto all'insegnamento grammaticale»³⁴, e una dedica al ministro dell'editore Bemporad.

2. TRACCE DELLA PEDAGOGIA LINGUISTICA GIRARDIANA IN UN CORPUS DI MANUALETTI SCOLASTICI

Alla luce delle premesse teorico-metodologiche tracciate, che sembrano più o meno direttamente riconducibili all'influenza in Italia della riflessione di Girard, di questa ho voluto cogliere tracce, come si è anticipato, nelle prefazioni (dove ci siano), nell'impostazione degli argomenti e nelle scelte pragmatico-testuali dei seguenti volumetti di educazione linguistica:

- **DO** = *Sillabario nuovissimo illustrato (sistema froebeliano) ad uso della Lombardia per imparare la lettura contemporaneamente alla scrittura*, Piazza, Milano, 1886, della maestra comunale Teodolinda Dorelli³⁵;
- **CA** = *La Grammatica studiata dai giovanetti nella lettura dei buoni scrittori con brevi cenni intorno all'arte del comporre*, Collegio degli Artigianelli - Tipografia e Libreria S. Giuseppe, Torino, 1870, del prof. Gaetano Maria Cavalli;
- **BAC** = *Nozioni di grammatica italiana esposte secondo il metodo intuitivo ad uso delle scuole elementari*, terza ed. riveduta e modificata secondo gli ultimi programmi, Bemporad &

³¹ Si vedano la n. 5; Russo (2018-2019: 101-102).

³² In Civra (2002: 229).

³³ Russo (2018-2019).

³⁴ Cit. in Bandini (2007: 168).

³⁵ Ringrazio Paolo Rondinelli per avermi agevolato la consultazione di questo volumetto e di quello di C. Baistrocchi, sotto menzionato.

- Figlio, Firenze, 1890, della scrittrice per la scuola e per l'infanzia e giornalista Ida Baccini³⁶;
- **BAI** = *Nozioni ed esercizi di grammatica per le scuole elementari inferiori*, quarta ed. migliorata e corretta, Mondovì, Mantova, 1894 [ma 1893 nel frontespizio], del cavaliere Cesare Baistrocchi, maestro comunale di Mantova;
 - infine, spostandoci nell'immediato secondo dopoguerra, **NS** = *Parlar materno. Grammatica per la terza classe*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano, 1946, del linguista Giovanni Nencioni e del maestro e innovatore pedagogico Felice Socciarelli³⁷.

2.1. Il sillabario di T. Dorelli

Ricordato da De Roberto (2011a: 258, 262; 2011b:162; 2011c: 47) e Dota (2012: 140, n. 22), il sillabario della Dorelli dichiara nella copertina e nel frontespizio l'adesione al sistema fröbeliano e nella *Prefazione*³⁸ la scelta del metodo oggettivo³⁹. Dal pedagogista tedesco Friedrich Fröbel è tratto il suggerimento di un approccio che, nella presentazione delle lettere dell'alfabeto e delle loro combinazioni in dittonghi, tritonghi e gruppi di consonanti e vocali, tenga conto della tendenza osservativa, decostruttivo-analitica e costruttivo-sintetica che il bambino mostra, giocando, nel manipolare oggetti. Si propone di abolire la tediosa pratica della sillabazione e di far partire l'apprendimento linguistico dalla lettura di parole intere e dai pensieri, anche di carattere etico-edificante, che esse, insieme alle loro combinazioni, evocano, per giungere dopo alla divisione in sillabe. È doveroso tener conto dell'intelligenza dell'apprendente e delle idee di cui egli è già «ricchissimo» e che costituiscono basi sufficienti per l'educazione «alla virtù ed al dovere». L'imperativo morale è ribadito in un'asserzione in cui a una metafora non a caso naturalistica, indicativa della visione girardianamente non dogmatica dell'insegnamento, è associata l'attribuzione alla maestra di un atteggiamento proprio della madre: «Tenera pianticella deve crescere dritta sotto il vigilante sguardo materno!».

Anticipando la valorizzazione della lingua materna da parte di Lombardo Radice e Gemma Harasim, la Dorelli propone di muovere dal noto all'ignoto nell'apprendimento del lessico, secondo il percorso «dal dialetto alla lingua»: l'insegnante deve mirare a un insegnamento fattuale, che si serva anche di disegni alla lavagna, anziché meramente nomenclatorio, e permettere anzitutto al bambino di nominare oggetti nel suo dialetto («la maestra non esiga il silenzio, no! ricordi sempre il linguaggio materno. Lasci parlare gli allievi»); quindi presenterà i corrispettivi vocaboli italiani, dando priorità a quelli più simili alle voci dialettali.

Tra i sillabari postunitari, che, come rilevato da De Roberto (2011a: 258-263; 2011b: 161-162; 2011c: 47), tendono a far coincidere idealmente e irrealisticamente il concetto di lingua materna degli scolari con quello di lingua nazionale, o al massimo fanno cenno agli idiomi locali quali causa di errori di pronuncia in italiano da correggere per tempo, costituisce forse un caso più unico che raro la presenza in questo volumetto *ad uso della Lombardia* di vocaboli dialettali, quasi tutti associati a immagini. Ed è una presenza

³⁶ Sulla Baccini mi permetto di rimandare a Russo (2023a, in part. 102-119). Ringrazio il personale della Biblioteca Comunale «Isidoro Chirulli» di Martina Franca (Taranto) per l'aiuto offertomi nel reperire il libro, di non facile accessibilità.

³⁷ Ho consultato la riproduzione anastatica dell'ed. 1946, Accademia della Crusca, Firenze, 2011, con prefazione di M. L. Altieri Biagi. Su Socciarelli si vedano Altieri Biagi (2011: IV); Alatri (2013).

³⁸ DO: I-IV.

³⁹ Su abbecedari e sillabari si vedano la v. *Sillabario* compilata da Tonini (s.d. ma 1900-1901); Ragazzini (2004: 71-75); per gli aspetti storico-linguistici i lavori di De Roberto appena citati.

motivata nella *Prefazione* proprio con la necessità, implicata dal metodo oggettivo, di far partire l'insegnamento dall'esperienza delle cose e dalle voci locali a esse corrispondenti già note allo scolaro: è ancora una volta palese l'adesione alla lezione di Girard. Ecco così affiorare nel testo voci milanesi (*bui* 'bollire' [15], anche, più genericamente, lombarda; *niada* 'nidiata' [21], lombarda, del Canton Ticino, stando a DDV veneta, e stando a DSI e SCI sarda; *fricca* 'cavalletta' [64]), Brianzole (*ai* 'aglio' [11], attestata, oltre che in Lombardia, in Piemonte [*aj* in DPI e REP], Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli [nella variante *aj*, secondo VLF, s.v. *aglio*], Emilia Romagna [VDB registra *áj* e VRI *aj*] e nelle Marche; *mei* 'miglio' [17], in uso in Lombardia, Trentino, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna [*mejj* in VDB e *mej* in VRI], con variante *mej* in Piemonte [ma *mei* in DPI e VPI]; *didà* 'ditale per cucire' [18], con variante *didàa* a Milano [*didaa* in DMI] e in provincia di Sondrio), lombarde (*tenaia* 'tenaglia' [31], pure triestina secondo DDT e GDDT, *tenaja* in CF e DC, e in questa forma anche piemontese [*tënaja* in VPI] e veneta), venete (*popa* 'poppa' [25], pure piemontese, lombarda [lago d'Iseo] e romagnola; *tai* 'taglio' [32], bellunese e trevigiana ma anche piemontese [*taj* in DPI e REP], friulana, lombarda [*taj*, in particolare a Milano, ma DMI riporta *taí*] e bolognese [*táj* in VDB, *taj* in VRI]), e più generalmente settentrionali (*roda* 'ruota' [26], in Piemonte, Trentino Alto Adige, Veneto, Sardegna [provincia di Nuoro] e a Trieste e Bologna [*róda* in VDB, *röda* in VRI]; *quaia* 'quaglia' [49], attestata in Lombardia, Trentino Alto Adige, Veneto [Belluno], Friuli Venezia Giulia e nelle Marche, con variante *quaja* in Piemonte, Veneto, Emilia Romagna [*quája* in VDB] e, secondo DDP, nelle Marche)⁴⁰, proposte, quasi sempre insieme a figure dei loro referenti, per esemplificare dittonghi e sillabe via via presentati (secondo un criterio di difficoltà graduale, di cui si dà conto sempre nella *Prefazione*).

La Dorelli propone altresì espressamente di tener conto dell'indole curiosa e vivace del piccolo apprendente, della sua esuberante volontà comunicativa e dell'opportunità di presentargli nozioni semplici a viva voce e in modo aneddótico e occasionale⁴¹. *Sententiae* e brevissimi brani deontici e moraleggianti⁴², che servono anche a esemplificare, tra altre frasi, l'uso delle combinazioni di lettere man mano esposte, e a fine libro raccontini edificanti (tra cui *Il fanciullo accurato* e *Il fanciullo ghiotto* [71-73]), ai quali segue la poesia rimata *Un buon figliuolo* (74), incentrata sul comandamento del non desiderare la roba d'altri, perseguono l'immane finalit  etica e spirituale cara alla pedagogia ottocentesca. In DO: 49 troviamo un succinto esempio di stile epistolare che, oltre a riproporre un messaggio morale presente in altre pagine, pu  essere interpretato come un invito ai maestri a far cimentare i piccoli allievi in un esercizio testuale simile, in linea con l'attenzione alle attivit  di scrittura caldeggiata dai teorico-pratici: si tratta, infatti, di una letterina che un ipotetico Luigino scrive ai genitori dichiarando di volerli compiacere e di voler essere virtuoso. E in DO: 68 leggiamo, a proposito di scrittura, un'esplicita consegna: «*Scrivi, a chi t'  insegnato, due paroline di ringraziamento*». Insieme a Fr bel, Girard sembra stare dunque alla base delle raccomandazioni appena ricordate e di questa quasi dimenticata eppure apprezzabile operetta.

⁴⁰ Ho consultato principalmente i dizionari indicati con le sigle seguenti, sciolte nei riferimenti bibliografici finali: CF, DB, DBI, DC, DDP, DDT, DDV, DEV, DIF, DMI, DPI, DSI, DTI, DV, GDDT, REP, SCI, VBI, VDB, VLF, VPI e VRI. Ringrazio Fabio Ripamonti per la consulenza dialettologica.

⁴¹ DO: II, IV.

⁴² Ess.: «*Io obbedisco i miei genitori*» (17); «*Abituatevi, sino dai pi  teneri anni, a bene operare*» (34); «*La buona salute viene da pulizia. Si deve avere zelo*» (36); «*Onorate l'et  senile. Riverite i superiori*» (37); «*Ottorino era un allievo savio, amabile e veritiero. Sapeva le lezioni, dava i suoi doveri ordinati e puliti. Era assai affezionato ai suoi*» (38); «*Il vizio di gola   fatale*» (45); «*Bisogna rappaciare e non litigare*» (56); «*Avvezzatevi per tempo ad esaminarvi, avanti il riposo notturno, su tutto quello che avete fatto e detto lungo la giornata, affinch  possiate, dei falli commessi, pentirvi ed emendarvi*» (59); il proverbio «*Chi troppo vuole, nulla ottiene*» (63); «*Quando sbadigli metti la mano alla bocca*» (66); «*Gn rdati bene dallo schernire e schiaffeggiare. Ricordati che tutti siamo figli di Dio*» (69).

2.2. La grammatica per i giovanetti di G. M. Cavalli

Il volume, dedicato a Gian Maria Rossetti Valentini, pittore e fondatore di una scuola di disegno, è diviso in due parti: la prima per la seconda elementare, la seconda per le classi terza e quarta e per le scuole normali, tecniche e ginnasiali. La strutturazione appare piuttosto singolare, anche per lo spazio riservato, alla fine della seconda sezione, ad argomenti di retorica, stilistica e testualità, pensati, come si legge nella *Prefazione*⁴³, per le classi normali e tecniche (si veda la Tabella 1 per la distribuzione degli argomenti). La parte teorica presenta un'impostazione classificatoria che procede dai concetti generali a gruppi, sottogruppi e casi morfosintattici particolari, rientrando così nello schematismo metodista, e gli esempi inseriti nel corso della descrizione-normazione sono sempre successivi all'enunciazione di definizioni, regole e spiegazioni⁴⁴, ordinatamente numerate o anche associate a lettere dell'alfabeto nel caso di sotto-partizioni. Eppure appare innovativa la collocazione della teoria nella fascia sottostante delle due in cui sono divise le pagine del volume (si veda la Figura 1 alla pagina che segue). Nella prima fascia troviamo invece un'antologia di testi, letterari e funzionali, di diversa tipologia, a volte anche molto brevi, altre più estesi, in cui si trovano esemplificate le regolette enunciate nella seconda fascia, i numeretti delle quali non solo servono a scandirle ma coincidono con i numeri di vere e proprie note a piè di pagina grazie alle quali ogni stralcio di teoria grammaticale è riferito a pertinenti esempi presenti nei brani sovrastanti⁴⁵. I vocaboli coincidenti con tali esempi sono in corsivo e hanno appunto la funzione di far riconoscere all'interno di un contesto testuale i vari punti della trattazione teorica.

Tabella 1. *Disposizione degli argomenti in CA*

| <i>Prefazione</i> | | |
|---|--|--|
| Nozioni preliminari di sintassi della proposizione semplice | | |
| | Grammatica | & Tipi di testi esemplificativi a essa associati |
| Parte prima | Nome; articolo; aggettivo; pronome; verbo | Racconti |
| | Preposizione; avverbio; congiunzione | Descrizioni |
| | Interiezione | Dialogo |
| | Coniugazione di verbi irregolari e di alcuni difettivi | Lettere |

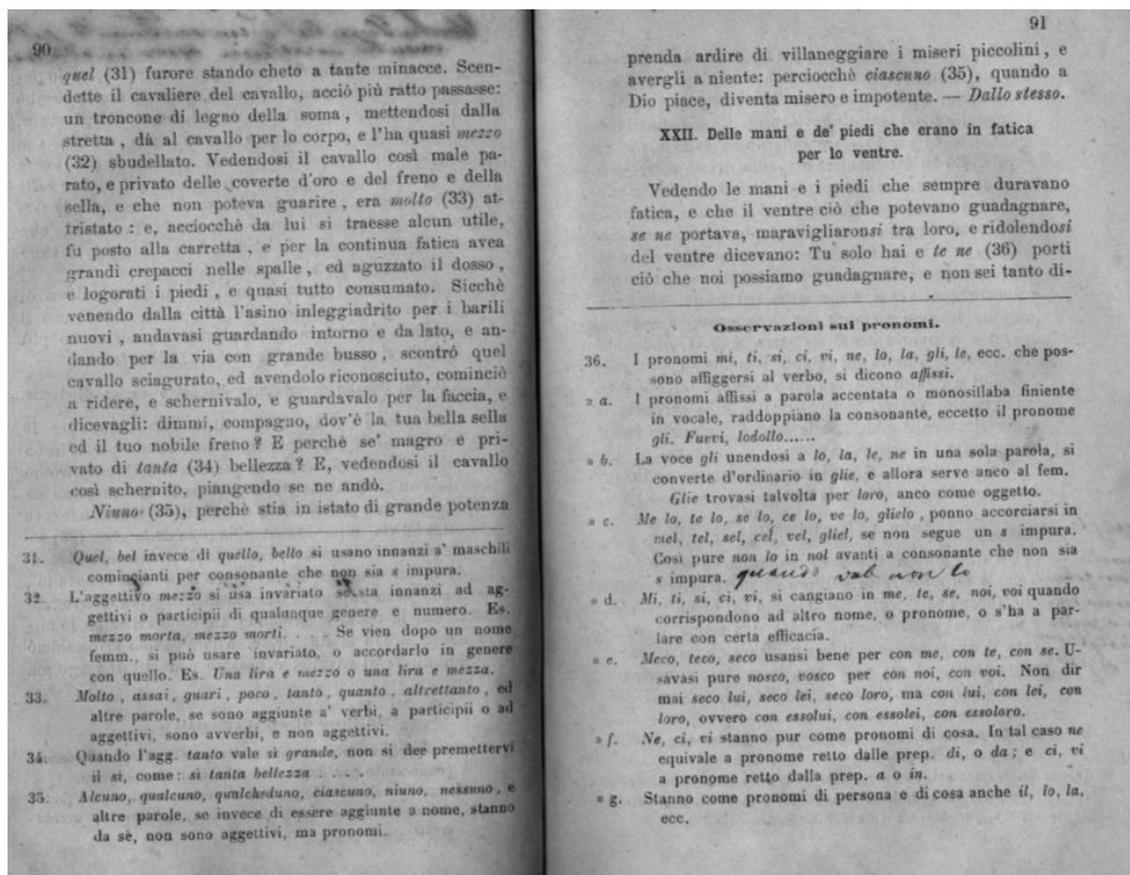
⁴³ CA: 6.

⁴⁴ Un solo es.: «Le proposizioni dipendenti diconsi *complementari indirette*, se stanno come complemento indiretto di altra proposizione. Es. Più savio di tutti sarai, *se da tutti vorrai apparare. Da S. Concordio*» (CA: 124). Un'eccezione parziale ho registrato in CA: 78, dove la definizione dei nomi difettivi è sì seguita da alcuni esempi, ma segue, a sua volta, la spiegazione del relativo concetto: «I nomi delle virtù e dei vizi propriamente considerati come tali, non hanno plurale. Non l'hanno neppure i nomi dei metalli e degli aromi; e se nomi di metalli si trovano al plurale, non è per indicar la materia, ma bensì gli oggetti che di quella son fatti. I nomi privi di singolare o di plurale si dicono *difettivi*. Sono tra i primi *fasti, annali, esequie*, ecc; tra i secondi *mane, prole, stirpe, fieno, miele* ecc.».

⁴⁵ Questo rapporto tra note e testo è esplicitamente dichiarato nel presentare un inventario dei possibili casi di ellissi (intesa come figura grammaticale): «Abbiamo ellissi di qualunque parte del discorso, come mostrano le note al dialogo [riportato nella parte superiore delle pp. 132-134 e tratto dal *Trattato del governo della famiglia*, rifacimento quattrocentesco del terzo libro della *Famiglia* di Leon Battista Alberti]. a. Ellissi del pron. *noi. b. "* della congiunz. *e. c. "* del verbo *avete* [...]» (CA: 133).

| | | |
|------------------|---|---|
| Parte seconda | Nome; articolo; aggettivo; pronome; verbo (concordanza con il soggetto, tempi, avvertenze su ausiliari e coniugazioni, complementi indiretti); preposizione | Novelle, favole, racconti storici |
| | Reggenze preposizionali; avverbio; congiunzione; cenni di analisi del periodo | Descrizioni |
| | Figure grammaticali (ellissi, pleonasma, sillessi, enallage, iperbato, anacoluto) | Dialoghi |
| | Ortografia e punteggiatura | Lettere |
| Appendice | | Qualità generali del discorso; traslati e figure retoriche; la <i>convenevolezza</i> ; generi principali di componenti in prosa (narrazione; narrazione storica; novella, parabola e favola; descrizione; lettere; dialogo) |

Figura 1. CA: 90-91



Catricalà (1995: 54-55) ricorda che questo manuale fu adottato a Novara e Vicenza e ottenne una menzione onorevole all'VIII Congresso Pedagogico (Venezia, 1872). Fu apprezzato da Ulisse Poggi, che proprio per quest'originale impostazione su base

testuale lo collocò, nella sua *Relazione* del 1875, tra le grammatiche metodiste e quelle teorico-pratiche.

Molto eloquente risulta la *Prefazione*⁴⁶, fedelmente rispecchiata dall'organizzazione del libro. Vi si afferma che è la lettura che conduce a scrivere correttamente più che lo studio delle regole grammaticali, e Cavalli si augura che il suo lavoro, se non adottato come libro di testo, sia almeno raccomandato «alla lettura de' giovinetti»; la grammatica, «la quale non è il tutto della favella», dovrebbe piuttosto venire in aiuto alla lettura «come ancella»; l'autore ha voluto prima mostrare le regole «in atto» nei brani, quindi esplicitarle in nota anche nelle loro particolarità, come avviene nelle grammatiche più comuni; «gli esempi vanno innanzi alle regole, e non ismembrati dal testo gli uni avrebbero a tornare più efficaci, e le altre più agevoli e meno noiose»; in presenza di studenti capaci, la mediazione del maestro potrebbe in alcuni casi divenire superflua; l'apprendimento di termini e della sintassi dovrebbe avvenire in modo naturale, «quasi senza avvedersene». L'intento di agganciare le regole a letture scelte è del resto dichiarato già nel titolo: *grammatica studiata dai giovanetti nella lettura dei buoni scrittori*.

I testi proposti, tendenzialmente scelti per i loro più o meno espliciti messaggi morali, religiosi e civici, ed elogiati per «pregio di naturalezza, semplicità e candore», sono tratti da opere e autori che appartengono a un esteso arco diacronico, avente origine nell'italiano antico (volgarizzamenti compresi), e propongono modelli di una lingua per lo più arcaizzante e vetusta, distante dall'uso vivo⁴⁷. L'orientamento classicista della norma (§ 3) si spiega quindi almeno in parte con un approccio descrittivo, dato che le regole sembrano costituire un commento grammaticale ai brani che occupano l'intero volume: un taglio motivato diacronicamente, dunque, ma forse prematuro, soprattutto per le classi elementari, destinatarie principali dell'opera, bisognose di apprendere piuttosto l'italiano dell'uso. D'altra parte, nonostante quest'impostazione e la presenza di elementi di retorica e stilistica, ritengo riduttivo vedere in CA una delle tante grammatiche pensate come avviamento allo studio della letteratura (studio che avrebbe potuto riguardare soprattutto i fruitori della seconda parte del libro)⁴⁸: la maggior parte degli stralci non è tratta da opere letterarie o di gran pregio artistico, ma da fonti reputate «buone» in senso linguistico, secondo una prospettiva tendenzialmente puristica; l'obiettivo non è tanto preparare gli alunni alla conoscenza del canone letterario italiano quanto far apprendere la norma – ovviamente utile anche per un eventuale approccio alla letteratura – mostrandone simultaneamente impieghi concreti

⁴⁶ CA: 5-6.

⁴⁷ Il campionario seguente comprende le fonti antologizzate nella fascia superiore delle pagine di CA e citate nell'*Appendice* e quelle dei non molti enunciati-esempi collocati nella sezione teorica della seconda parte: G. B. Adriani (1511-1579), G. Gozzi (1713-1786), G. F. Astolfi (prima metà del Seicento), mons. P. Farini (1766-1849), P. Thouar (1809-1861), A. Conti (1822-1905), G. Leopardi (1798-1837), F. M. II della Rovere (1549-1631), A. Cesari (1760-1828), V. Monti (1754-1828), N. Dalle Laste (1707-1792), L. Fornaciari (1798-1858), G. Peticari (1779-1822), P. Bembo (1470-1547) (prima parte); *Novellino* (fine Duecento), *Fatti di Enea* (a. 1337), D. Cavalca (1270 circa-1342), D. Compagni (1246/47-1324), *Fiore di virtù* (1313/23), I. Passavanti (1302 circa-1357), Esopo senese (XIV secolo), B. da San Concordio (1262-1347), A. Caro (1507-1566), B. Cellini (1500-1571), A. Firenzuola (1493-1543), D. Bartoli (1608-1685), P. Giordani (1774-1848), A. Manzoni (1785-1873), T. Grossi (1790-1853), (un rifacimento di un testo di) L. B. Alberti (1404-1472), *Il Pecorone* (a. 1385), G. Boccaccio (1313-1375), F. Petrarca (1304-1374), Giordano da Pisa (1260-1311), Dante (1265-1321), *Ammaestramenti degli antichi* (1302/08), G. Villani (1275/80-1348), M. Villani (1290 circa-1363), T. Tasso (1544-1595), A. Poliziano (1454-1494), A. Conti, P. de' Crescenzi (1233 circa-1320 circa), L. Fornaciari, mons. P. Farini, G. Gozzi, A. Rosmini (1797-1855), A. Cesari, P. Bembo, N. Dalle Laste, V. Monti, G. Giusti (1809-1850), C. Vannetti (1754-1795), P. Costa (lettera del 1834), M. Colombo (1747-1838), G. Guidiccioni (1500-1541), G. Peticari, G. Leopardi, A. Zeno (1668-1750), L. Ariosto (1474-1533), A. Lollo (1508-1569), V. Alfieri (1749-1803) (seconda parte).

⁴⁸ Cfr. Bachis (2019: 22) sulla perdurante finalizzazione della didattica grammaticale a quella della letteratura e sulla conseguente concezione estetico-retorica dell'italiano da insegnare.

in esempi non inventati dall'autore e contestualizzati. In ogni caso, insieme alla scelta di esporre la grammatica in stretta simbiosi con brani, quali che siano, che la mostrano «in atto», sono degni di apprezzamento almeno quattro aspetti:

- l'applicazione di un criterio di progressività nel passaggio dalla prima alla seconda parte del volume, nella quale, tornando a trattare le parti del discorso, alle nozioni generali ed essenziali della prima subentrano partizioni e regole più specifiche, riguardanti ad es. il genere di alcune categorie di nomi, la concordanza, i gradi degli aggettivi, i diversi tempi verbali, le reggenze preposizionali, anche se proprio a tal riguardo si legge che «dalla lettura de' buoni scrittori s'impara meglio che per regole a bene usare le preposizioni»⁴⁹;
- la correlazione non casuale tra la trattazione di alcune parti del discorso e tipi testuali ritenuti più appropriati di altri per la loro esemplificazione: infatti, sia nella prima che nella seconda parte, gli avverbi sono presentati tramite testi descrittivi, le interiezioni nella prima sezione e le figure grammaticali nella seconda per mezzo di dialoghi, l'ortografia per mezzo di esempi epistolari;
- la visione funzionale della lingua come strumento testualmente versatile, impiegabile per una varietà di scopi comunicativi e argomentativi, che si deduce in particolare dall'inserimento di un ricco repertorio di lettere mosse da una pluralità di fini, espressamente dichiarati nella seconda sezione, tra i quali informare, esortare, rassicurare, invitare, raccomandare, ringraziare, esprimere affetto, trattare affari;
- lo spazio concesso ai requisiti ottimali di alcuni generi testuali nell'*Appendice*, occupata in parte da una sintetica e schematica presentazione delle qualità del discorso: *chiarezza*, *proprietà*, *purezza*, *eleganza*, *convenevolezza*, con quest'ultima interpretabile come appropriatezza situazionale di un testo derivante da un'adeguata competenza comunicativa.

Cavalli raccomanda di proporre gli esempi di buona scrittura da lui raccolti a chiunque sia «punto tenero del [‘vivamente interessato al’] naturale, corretto ed elegante scrivere italiano»⁵⁰, e la proposta di uno studio graduale della grammatica per mezzo della lettura, pertanto supportato da testi esemplari e orientato a forgiare un'eccellente capacità di scrittura, appare l'aspetto più evidentemente riconducibile al filone teorico-pratico di matrice girardiana.

2.3. *Le Nozioni di grammatica italiana esposte secondo il metodo intuitivo di I. Baccini*

Intuitivo-induttivo sin dal titolo risulta il metodo adottato dalla Baccini nelle sue *Nozioni di grammatica*⁵¹, adattate ai programmi positivisti, come si apprende dal frontespizio («Terza edizione riveduta e modificata secondo gli ultimi programmi»). Gli argomenti sono disposti secondo l'ordine seguente: nome; aggettivo; articolo; pronome; verbo; avverbio; preposizione; interposto (interiezione); congiunzione; ricapitolazione (analisi grammaticale); sintassi della frase semplice (*Appendice I*); *Parti della grammatica* (*Appendice II*).

Nella prefazione (*Due parole d'avvertenza*)⁵² l'autrice prende le distanze tanto dai tradizionalisti ossessionati dalle norme quanto da chi si affida alla sola pratica, asserendo che lo studio grammaticale è particolarmente utile allo sviluppo delle capacità analitiche

⁴⁹ CA: 114.

⁵⁰ CA: 6.

⁵¹ Sulle quali si veda De Roberto (2016: 94-98).

⁵² BAC: 3-4.

e sintetiche del bambino. Vengono poi commentati tre noti manuali. Del primo, la grammatica di Lambruschini (ricordata sopra), si criticano la prolissità e la destinazione ai maestri più che agli scolari, ma se ne esaltano la sapiente applicazione della «legge di gradazione» e la forma accattivante. La *Grammatichetta* (così la menziona l'autrice) di Matteo Trenta, da altri ritenuta una delle migliori e più adatte ai bambini, è giudicata inadeguata dalla Baccini perché richiederebbe una preparazione e una capacità argomentativa che i discenti non hanno ancora e si fonderebbe su una struttura catechistica che potrebbe servire tutt'al più come riassunto di un'esposizione più distesa e supportata da esempi. È apprezzata invece la grammatica di Francesco Pera (1864²) per l'adozione del percorso dall'esempio alla regola, dal particolare ai principi generali, dal concreto all'astratto, ma si nota che essa è rivolta alle classi elementari superiori. Senza mirare a riempire lacune o a insegnare cose nuove, come si dichiara in un tono scherzoso e non immune dal *topos* della simulazione di modestia⁵³, l'operetta presentata si propone dunque d'introdurre una materia giudicata ostica e noiosa con – si afferma – buon senso, amore e sorriso e con un corredo di piacevoli poesie d'autore e raccontini («quando un bel raccontino, quando una graziosa poesia da recitarsi alla mamma», si legge in BAC: 10), posti alla fine di quasi ogni lezione e quasi sempre sfruttati per proporre esercizi di riconoscimento delle parti del discorso via via trattate⁵⁴.

Il manuale è costituito da 22 lezioni chiamate *conversazioni*⁵⁵: la scrittrice vi riproduce fittizi quadretti di vita scolastica che, per quanto stilizzati e idealizzati, vedono la maestra interpellare gli alunni con la seconda persona plurale e in qualche caso singolare, se si rivolge a singoli scolari chiamati per nome, e questi, sebbene limitatamente e quasi sempre su sollecitazione dell'insegnante, partecipare alla costruzione della lezione con le loro (valide) risposte⁵⁶. Quasi tutte le *conversazioni* si chiudono con proposte di esercizi (sui quali si tornerà nel § 2.4), collegati al «discorso della maestra Ida ai suoi alunni, senza compromettere la compattezza e la scorrevolezza dell'insieme»⁵⁷. Lo stile è dialogico, vivace e colloquiale, punteggiato di modi di dire, domande didattiche, inviti all'attenzione, plurali didattico-inclusivi, richieste di conferma dell'avvenuta comprensione («Avete inteso?» [BAC: 21]), formule di presupposizione di accordo («non vi pare?» [BAC: 40]), qualche conferma di accordo con interventi dei discenti («Bravi!» [BAC: 74]), forme ed enunciati connettivi di tipo metatestuale che scandiscono la progressione lineare delle informazioni («Riassumiamo»; «Qui ho da farvi un'avvertenza»; «Ecco dunque che i verbi [...] sono anche variabili nei tempi»; «Andiamo avanti: [...]. Or bene: [...] Dunque: [...]» [BAC: 20, 27, 33, 35]), rimandi intratestuali («In una delle passate lezioncine vi dissi che quei verbi [...] si chiamano

⁵³ «Dunque? Dunque a somiglianza di quegli immortali uomini politici del Giusti, questa lunga chiacchierata dovrebbe finire colla conclusione: Esci di qua, ci vo' star io? Neanche per ombra. Io non pretendo di colmare lacune: ho voluto solamente accennare alle ragioni che mi hanno determinata a mandare pel mondo questa Grammatichetta».

⁵⁴ «Dite, inoltre, a qual genere e a qual numero appartengono i nomi di questo breve raccontino, che mi ripeterete domani, non parola per parola, ma a senso, come, insomma, lo ripetereste alla nonna o alla vostra sorellina» (BAC: 11). Si osservi qui il suggerimento di un apprendimento di tipo concettuale, mediato da una rielaborazione personale e non grevemente mnemonico.

⁵⁵ Sulla probabile matrice lambruschiniana del termine *conversazioni*, adottato anche da Ulisse Poggi e Sarina Corgialeagno, si veda Cella (2016: 169, n. 17).

⁵⁶ Come si mostra in Russo (2020; 2023a: 321-417), anche (e soprattutto) nei manuali di lettura postunitari è una prassi compilativa frequente l'inserimento di nozioni disciplinari e insegnamenti comportamentali in per lo più esili cornici dialogico-narrative coincidenti con la dimensione di singoli racconti interni al volume o estese all'intero libro (sul modello del *Giannetto* [1837¹] di L. A. Parravicini e del *Giannettino* [1877¹] di C. Collodi) e volte a vivacizzare l'esposizione per mezzo di dialoghi educativi (ambientati in classe o in altri spazi) tra insegnanti (o figure alternative investite di una funzione pedagogica) e piccoli apprendenti.

⁵⁷ Nacci (2004: 358).

irregolaris [BAC: 61]), ed è alleggerito da un tono materno, affettuoso, comprensivo, complice e capace di far leva su esperienze, conoscenze e giudizi condivisi⁵⁸. Alcuni esempi di tale stile conversazionale:

1. Buon giorno, cari bambini. Sono proprio contenta a vedervi tutti raccolti intorno a me. Mi pare d'essere circondata da' miei figliuoli, da' miei cari figlioletti, ai quali voglio tanto bene. E anche voi mi amate, lo so. [...] Ma però, siate sinceri; questo libriccino lo avete aperto di malavoglia: il titolo di *Grammatica* vi ha impensieriti, ha fatto sfilare dinanzi ai vostri occhi quelle interminabili tiritère di esercizi, dalle quali è stata afflitta la fanciullezza delle vostre mamme e de' vostri fratelli maggiori. Poverini! io non vi so dare il torto. Quegli esercizi hanno seccato, a loro tempo, anche me. Ma se noi, intanto, potessimo farci un'idea di questa benedetta *Grammatica*, senza andar troppo per le lunghe e soprattutto evitando la noia, non faremmo, come suol dirsi, un viaggio e due servizi?

Eppoi, date retta e me: non badate al titolo del libriccino ma piuttosto al nome di chi ve lo presenta. È il nome d'una vostra amica [...]. Vi par possibile che questa stessa amica vostra possa prender gusto a gonfiarvi il cervello con paroloni indigesti? (BAC: 5; si notino l'atteggiamento di empatia e complicità della maestra e il registro familiare ed espressivo in *tiritere, Poverini!, questa benedetta Grammatica, fare un viaggio e due servizi, gonfiare il cervello, paroloni indigesti*).

2. dobbiamo fare, tutti insieme, un esercizio, che quasi potrebbe chiamarsi un giuoco. Anzi lo chiameremo il giuoco dei nomi (BAC: 7).

3. Con le nostre chiacchiere, siamo arrivati un bel pezzo avanti; e quasi, senza che ce ne siamo avvisti, abbiamo imparato un monte di cosette utili, il cui ricordo ci gioverà non poco [...]: abbiamo imparato a conoscere i *nomi*, a distinguerne il genere, il numero, la qualità. Vediamo se c'è altro da imparare su questo argomento.

State attenti: [...]. Fin qui siamo d'accordo (BAC: 14; in questo paragrafo di sosta riepilogativa, come in altri casi [ad es. in BAC: 58, a proposito dei verbi intransitivi e transitivi], si fa il punto delle nozioni apprese e s'introduce una nuova lezione sulla stessa parte del discorso con la formula connettiva *vediamo se c'è altro...* e l'esplicito invito all'attenzione *State attenti*).

4. Buon giorno, cari bambini, buon giorno. Scommetto che la lezioncina d'oggi vi diventerà assai (BAC: 17).

5. - Ti prego, cara Emma, di porgermi un libro....
- Quale libro, signora?
- Oh bella! un libro....
- Ma se non ha la bontà di dirmi quale....
- Ti ho detto *un* libro, perchè *qualunque* libro mi basta. Se avessi voluto proprio precisarti qual libro volevo, avrei detto: porgimi *il* tale, o *il* tal altro libro. Questa diversità di significato si conosce dalle piccole parole o particelle *un* e *il*, che si trovano innanzi al nome. Se dunque io dirò *un* libro,

⁵⁸ Cfr. in Russo (2023a: 280-295) gli esempi di dialogicità tratti da un corpus di libri di lettura per le scuole elementari pubblicati da donne, inclusa la Baccini, tra Otto e Novecento. È spesso similmente caratterizzata da una patina discorsivo-interattiva la paraletteratura edificante otto-novecentesca rivolta a giovinette, come mostra Fresu (2016: 45-48, 69-70, 87-89) a proposito dei galatei per giovani donne di Luisa Amalia Paladini (1851¹) e Anna Vertua Gentile (1889 e 1904¹). In generale, sui meccanismi di simulazione dialogica nella lingua scritta si veda Calaresu (2022).

un fiore, *un* lapis, non vorrò accennare a un *dato* libro, a un *dato* fiore, a un *dato* lapis, ma bensì a *qualunque* libro, a *qualunque* fiore, a *qualunque* lapis. Se, invece, premetto al nome la parolina *il*, come ad esempio, *il* cappello, *il* vestito, *il* bambino, vorrò indicare un *dato* cappello, un *dato* vestito, un *dato* bambino.

Queste paroline che si pongono innanzi ai nomi per allargare o restringere il loro significato, si chiamano *articoli*.

Gli articoli poi sono di due specie: *determinativi* e *indeterminativi*. Sono determinativi quelli che determinano o restringono il significato del nome, come *il* quadèrno, *lo* scolare, *le* mèle, la rosa; sono indeterminativi quelli che non determinano, ossia allargano il significato del nome, come *uno* scolare, *una* storièlla, *un* libro (BAC: 23-24; è questo un vivido esempio di attacco dialogico della lezione).

6. Ma perchè Dario si alza? Che cosa vuol domandarmi?
- Ecco, signora: Ella ha spiegato che le paroline *gli*, *la*, *le* sono pronomi: ma in una delle lezioni precedenti ce le ha accennate come articoli. Come faremo a riconoscerle?
- Con molta facilità. Se io dico [...] (BAC: 26; qui è simulata una richiesta di chiarimento da parte di un alunno).
7. Arturo è tutto contento: egli studiò sempre di proposito e stamani ha avuto il premio.
Ditemi un po', ragazzi. Quand'è che Arturo studiò? Arturo studiò ieri, nei giorni e nei mesi passati, non è vero? Studiò prima di ricevere il premio, questo è certo. E il premio quando l'ha avuto? Stamani. Ma anche questo *stamani* è passato, per non tornar più. Or bene: [...] (BAC: 35; la spiegazione, fondata sul commento di esempi di partenza, è animata da domande didattiche).
8. Occupiamoci ora del *futuro*. È un tempo col quale i bambini hanno molta confidenza. Infatti li sentite dir sempre *studierò*, *sarò buono*, *lavorerò*, *ubbidirò*, ecc. A questi dilettoni del futuro, non potremmo consigliare di valersi un po' più del *presente*? (BAC: 37; in questo passo, in cui in modo sornione, oltre che al plurale inclusivo, si ricorre alla terza persona per parlare di bambini identificabili con i piccoli lettori, quasi non si volesse attribuire loro in modo diretto la pigrizia alla quale si allude, si avverte un tono di bonario rimprovero che unisce scopo educativo e acuto e delicato umorismo).

L'esposizione della maestra segue prevalentemente l'*iter* 'esempio → spiegazione → definizione o regola → (più volte) altri esempi che illustrano ulteriormente la definizione/regola' (es. 9)⁵⁹, è di tipo maieutico e progressivo, e ancora l'introduzione di nuove nozioni a osservazioni su cose presenti in classe o familiari (ess. 10 e 11) o su situazioni verosimili (ess. 12 e 13), con lo scopo di collegare i concetti grammaticali a potenziali esperienze di vita reale e alle conoscenze pregresse del bambino. Quindi l'attacco delle spiegazioni è in più casi empirico-osservativo e le definizioni sintetizzano, in un'ottica pragmatica, le funzioni delle parti del discorso: funzioni messe chiaramente in luce proprio dal far scaturire le definizioni da esempi commentati (ess. 5 e 11). Ess.:

⁵⁹ Più raramente, nel caso di variazioni morfologiche e sotto-partizioni, gli esempi compaiono solo immediatamente dopo la regola oppure prima di essa per introdurla. In ogni caso non mancano mai e sono sempre in uno stretto rapporto discorsivo-dimostrativo con l'enunciazione di norme e termini. Uno schema del tipo 'esempio → breve spiegazione → definizione (in corsivo)' si trova nella lezione sulle congiunzioni: «Io non venni a scuola, *perchè* ero malata.» Questa ed altre congiunzioni usate a spiegare la causa d'una cosa si dicono *causalib*» (BAC: 70).

9. «Il maestro non *lodava* mai Arturo, quando questi era presente.»
A qual tempo appartiene il verbo *lodava*?
Il verbo *lodava*, oltre al dare una significazione di passato, ci dà un'idea di azione non del tutto compiuta, poichè dal maestro si seguitava a fare. Ebbene: quel tempo di verbo che afferma un'azione non del tutto compiuta, perchè si continua a fare, si chiama *imperfetto*.
Es.: Io *studiava*, tu *vedevi*, egli *leggeva*, Noi *punivamo*, voi *amavate*, essi *credevano* (BAC: 35).
10. Giorni sono gridai un ragazzo, perchè si spenzolava dalla *finestrina* che dà sul cortile. Chi di voi ha fatto mai attenzione a quella *finestrina*? Tutti, non è vero? E chi saprebbe dirmi perchè si chiama *finestrina*, piuttosto che *finèstra* o *finestróna*?
- Oh bella! Perchè è piccina.
- È vero (BAC: 15; inizia così la spiegazione del processo di alterazione dei nomi, con domande-sondaggio che conducono l'attenzione sullo spazio della classe).
11. Ho qui sul banco una rosa; la sua vista m'ispira i seguenti pensieri:
«*La rosa è bella, la rosa è odorosa.*» In questi due pensieri, significati da due brevi frasi, noi vediamo che il soggetto e il verbo sono i medesimi: orbene, giacchè tanto nel primo che nel secondo caso il soggetto è la rosa, non potrei, per amor della brevità, dire: «*la rosa è bella e odorosa?*»
- Sì, che potrebbe.
- Fra i due aggettivi *bella, odorosa*, qual parolina ho io interposta?
- Ella ha interposta la parolina *e*.
- Che differenza c'è tra la prima *è* e la seconda *e*?
- La prima è un'affermazione ed ha l'accento, la seconda no: e c'è anche di più, che la prima si pronunzia aperta, la seconda chiusa.
- La seconda ha congiunto i due aggettivi *bella, odorosa*; e da questo suo ufficio di congiungere prende il nome di *congiunzione* (BAC: 69-70; si osservi la simulazione di una breve interazione docente-discente/-i).
12. V'è mai accaduto, figliuoli miei, di sentirvi contenti, sodisfatti, e di esclamare: *Oh* come sono felice! Quella parolina *oh*, che ho posta in carattere corsivo, esprime un sentimento dell'animo nostro, un sentimento di piacere. Ed esprimono pure sentimenti di gioia e d'allegrezza le parole [...]. E tutti questi sentimenti vengono espressi con paroline acconcie, le quali dai grammatici sono designate col nome d'*interposti* (BAC: 68).

Oltre a essere segno evidente dell'assimilazione del metodo teorico-pratico, l'inquadramento di regole e definizioni tra esempi introduttivi e altri che le seguono per verificarne l'applicazione sembra concretizzare un suggerimento didattico di Niccolò Tommaseo (1845: 226), citato poi pure da Orsat Ponard nell'*Avvertimento dell'autore ai signori insegnanti* premesso alla sua *Grammatichetta*⁶⁰, dove è applicato coerentemente nel presentare di volta in volta nuovi argomenti⁶¹. Tuttavia, quest'ultima opera, benché innovativa per l'abbondanza e il rilievo funzionale degli esempi e, ancor più originalmente, delle illustrazioni quali autentica risorsa semiotico-didattica tutt'altro che

⁶⁰ Si veda Russo (2018-2019: 104).

⁶¹ Nel manuale di Orsat Ponard, come mostrano i passi citati in Russo (2018-2019: 47-48), gli esempi che aprono le lezioni sono seguiti da un rapido e chiaro commento-spiegazione che intende guidare alla comprensione di quanto si sta per definire; seguono l'introduzione del termine grammaticale in corsivo, la domanda *Che cosa è...?*, la risposta-definizione con la riproposta del termine in grassetto e la ripresa anche letterale di aspetti generali già evidenziati nel commento, quindi altri esempi.

meramente ornamentale, riprende un'esposizione catechistica tradizionale del tipo 'domanda-risposta', che determina, insieme a una struttura informativa senz'altro chiara e lineare, un andamento fortemente iterativo e isocolico. Le informazioni sono frammentate in una serie di frasi brevi e semplici da comprendere e memorizzare, con iterazioni, parallelismi e *variatio* ridotta al minimo tra domanda e relativa risposta, e conseguente attivazione di un modulo catechetico cantilenante, che pare finalizzato ad agevolare lo studente nella memorizzazione delle nozioni. Nelle *Nozioni* bacciniane, invece, l'attenzione alla terminologia, alla formulazione sintetica ma ben argomentata e tecnicamente esauriente degli argomenti, alle partizioni e variazioni delle classi di parole è calata in un impianto dialogico e discorsivo che, eludendo uno schematismo scoperto, vivacizza e alleggerisce l'intrinseco tecnicismo formale e concettuale della disciplina. Il modello lambruschiniano, a sua volta ispirato, come si è detto, da Girard, si coglie nell'adozione di un metodo socratico inferenziale improntato al principio di gradualità, e nel proporre il metalinguaggio grammaticale a partire da spiegazioni che, anche a fini di memorizzazione, mostrano, evidenziando i legami etimologici tra le parole, la ragionevolezza dei termini grammaticali (si veda anche l'es. 11)⁶²:

13. Il modo *condizionale* lo intenderete facilmente. Quante volte la mamma o il babbo vi avranno promesso un balocco *a condizione* che siate buoni o studiosi! – Se tu fossi obbediente – vi avrà detto mille volte la mamma, – ti *darei* un bacio!

Questa voce *darei* appartiene al modo condizionale, perchè indica un'affermazione dipendente da una condizione: e, in questo caso, dalla condizione d'essere obbediente (BAC: 42).

14. quei verbi, i quali affermano un'azione che passa dal soggetto nell'oggetto, si chiamano *transitivi*, ossia che *passano*. La parola *tránsito* deriva dal latino e significa passaggio (BAC: 49).

La funzione dei complementi è presentata con un approccio che appare profeticamente valenziale, basato cioè su quella che oggi definiamo struttura argomentale del verbo: «dicendo solo: il *cacciatore uccide*, vien subito spontanea la domanda: *chi uccide?* E le parole *gli uccelli*, completano il pensiero, che è nel verbo attributivo *uccide* (è uccidente)»⁶³.

Va detto che non mancano in BAC contraddizioni, lacune, qualche inesattezza: oscillazione tra *codesto* e *cotesto* a parte (§ 3), i pronomi *questo*, *cotesto* e *quello* sono detti *dimostrativi*, mentre gli aggettivi con essi coincidenti *indicativi* (BAC: 20, 27); in un esercizio avviato si chiede di premettere ad alcuni nomi un aggettivo *indicativo*, ma nell'esempio fornito si scrive «*Un utile libro*» (BAC: 22); manca un esercizio sull'imperfetto indicativo e così anche per i trapassati prossimo e remoto, mentre ve ne sono due per i passati remoto e prossimo rispettivamente (BAC: 35-36); nella poesia proposta per un esercizio d'individuazione delle parti del discorso fino a quel momento affrontate (BAC: 38-39) compaiono (ma era forse inevitabile) modi del verbo spiegati nella *conversazione* successiva (infinito e imperativo) nonché l'imperativo negativo («*Non ti smarrir*»), che non sarà trattato affatto; facendo confusione tra verbi riflessivi e intransitivi pronominali, i verbi che in base alla definizione datane sono da intendere

⁶² In modo simile a quanto registrato nei *Principj* lambruschiniani, inoltre, l'autrice, pur in un solo caso, si rivolge in nota alle maestre che potrebbero far uso del suo manuale: «La maestra darà, se crede, una maggior larghezza a questi esercizi» (BAC: 9, n. 1).

⁶³ BAC: 74. Sulla presenza del concetto di struttura argomentale del verbo in grammatiche dell'Ottocento si veda Cella (2019). Cella (2016: 170-171) ricorda che aderisce «*ante litteram*» al criterio argomentale anche il manuale di Poggi.

come riflessivi (del tipo *lavarsi*) sono definiti «*pronominali* o *riflessi*», sono detti (erroneamente, se si parla di riflessivi) «*intransitivi*» e sono esemplificati dagli intransitivi pronominali *divertirsi*, *ammalarsi*, *burlarsi* (BAC: 61); inserito in due esempi simili, *piuttosto* è indicato ora come avverbio di *preferenza* («vorrei *piuttosto* morire che offendere Iddio» [BAC: 64]) ora come congiunzione *elettiva* («*piuttosto* lavorare che oziare» [BAC: 71]).

Pure in BAC è facile cogliere, infine, l'afflato moraleggiante che attraversa gran parte della produzione per la scuola del tempo⁶⁴, sia all'interno della trattazione teorica sia, più regolarmente ed esplicitamente, nei racconti (come *Bisogna voler bene a tutti* [BAC: 62-63]) e nelle poesie (come *Bambina pietosa* [BAC: 10]). Un solo esempio, tratto dalla lezione sugli alterati:

15. Voi, per esempio, siete ora tanti *ragazzini*; forse diventerete fra qualche anno dei bei *ragazzini*: ma Dio vi liberi dal diventare *ragazzacci*. È un peggiorativo che non vi perdonerei mai, neppure, starei per dire, in grammatica. Infatti che c'è gli bisogno di parlar di *ragazzacci*? Noi non ne conosciamo, non è vero? (BAC: 15; la domanda fàtica *non è vero?* esprime una fittizia richiesta di conferma che presuppone un'auspicata risposta positiva e suona come un invito a non frequentare cattive compagnie).

2.4. *La grammatica di C. Baistrocchi; gli esercizi in BAC e BAI*

Non ha un andamento dialogico come le *Nozioni* della Baccini, ma è costruita su un'esposizione similmente induttiva la grammatica di Baistrocchi, confermata anch'essa ai programmi del 1888, come si legge in copertina («QUARTA EDIZIONE in conformità ai programmi Ministeriali 25 settembre 1888»). La materia, divisa in due parti di lunghezza ben diversa, a loro volta scandite in *capitoli*, è così strutturata: sintassi della proposizione, definizione del periodo e introduzione delle nove parti del discorso (parte I, tre *capitoli*); nome; articolo; aggettivo; pronome; preposizione; verbo; avverbio; congiunzione; interiezione; *Esercizi di ripetizione* (parte II, dieci *capitoli*). Ogni capo si compone di uno o più paragrafi con titoli in grassetto (ad es. riguardo all'aggettivo [*Capo III*] troviamo i seguenti: *L'Aggettivo*; *L'aggettivo qualificativo e l'aggettivo indicativo*; *Il grado degli aggettivi*; *Genere e numero dell'aggettivo*).

Anche in quest'opera s'intende puntare sulla ragionevolezza delle regole grammaticali, che vanno comprese esercitando la ragione più che faticosamente memorizzate, come s'intuisce dalla scelta dell'avveniristica citazione del filologo Frédéric Baudry, riportata in copertina e nel frontespizio: «La grammatica cesserà d'essere un peso indigesto della memoria per divenire, nei limiti del possibile, un esercizio della ragione». Il maestro Baistrocchi⁶⁵ consegnò alle sue *Memorie di un educatore. Lettere* (1877) il racconto della sua crescita professionale, ovvero del graduale abbandono di uno stancante e improficuo metodo d'insegnamento, vertente dapprima sulla declamazione di testi, sull'analisi grammaticale e su un'ossessiva attenzione all'ortografia, e

⁶⁴ Come notano Cella (2016: 190-192) e, a proposito delle grammatiche novecentesche, Bachis (2019: 22-23).

⁶⁵ Menzionato in Catricalà (1995: 59, 192-193). Di lui (Viadana [Mantova], 1846 - Firenze 1941) sappiamo che fu insegnante nelle scuole elementari, tecniche, serali e festive del mantovano dal 1867, direttore del quindicinale educativo per ragazzi «Il Vittorino da Feltre», collaboratore di riviste magistrali e autore di scritti pedagogici (uno dei quali rivela interessi letterari: *Dante perfetto educatore ossia La pedagogia nella prima cantica nella Divina Commedia* [1880]) e di molti volumetti scolastici (soprattutto racconti e raccolte di letture). Nel 1877 ottenne la nomina a cavaliere della Corona d'Italia (si veda Lombardi 2013; ulteriore fonte: Roma, Archivio Centrale dello Stato, *Ministero della Pubblica Istruzione, Giunta del Consiglio superiore, Personale, 1860-1880*, b. 131, fascicolo "Cesare Baistrocchi").

successivamente sulla memorizzazione di «*dunghe tiritero*» di nozioni: a esso sarebbe subentrata la conversione a un progetto educativo orientato alla riflessione razionale sulla realtà e sulla lingua, avverso al nozionismo e teso ad abituare gli alunni a «pensar rettamente». Ispiratrici di tale svolta sarebbero state soprattutto le «lezioni pratiche» di Girard, Rayneri, Thouar e Lambruschini, la lettura delle quali «fu lo splendore del sole»⁶⁶.

Già dalla prima pagina in BAI i lettori sono interpellati con la seconda persona plurale⁶⁷, anche se le consegne degli esercizi sono formulate soprattutto con l'infinito iussivo, e sia all'inizio dei paragrafi che al loro interno, nel caso in cui la lezione del paragrafo sia articolata in più parti (ad es. i tempi dell'indicativo), è frequente la riproduzione dello schema 'avvio discorsivo con esempi commentati → conseguente definizione o regola (quasi sempre in grassetto) → esercizio':

16. Una piccola famiglia si chiama *famigliuola*; un piccolo uomo, *ometto*; un grande e grosso uomo, *omone*; un brutto uomo, *omaccio*. Un caro *ragazzo*, si chiama *ragazzino*; un piccolo ragazzo, *ragazzino*; un grosso ragazzo, *ragazzone*, un cattivo ragazzo, *ragazzaccio*.

Il nome *palazzone* vuol dire *grande palazzo*; il nome *palazzino* significa *piccolo palazzo*; il nome *palazzino*, vuol dire *bel palazzo*. Così il nome *cassone* significa *grande cassa*; con quello di *casaccia*, si vuol indicare *brutta casa*; con quello di *casipola*, *piccola e brutta casa*; e col nome di *casetta*, *casettina*, *casina*, *casuccia*, si vuol indicare una *bella e piccola casa*.

Da tutti questi esempi potrete facilmente conoscere, che alterando la finale dei nomi si può non solamente indicare un oggetto, ma eziandio una sua qualità.

Il nome, che insieme coll'oggetto indica una qualità di questo, chiamasi alterato.

ESERCIZI.

Rispondere alle seguenti domande con un conveniente nome alterato. Che nome prende una piccola via? – [...]

2. Dire il significato dei seguenti nomi alterati. Tavolino – [...].

3. Con ciascuno dei seguenti nomi farne quattro alterati; il primo che indichi grandezza; il secondo, piccolezza; il terzo, dispregio; e il quarto, bellezza. Ragazzo – [...] (BAI: 14-15; si noti come, pur fornendo più esempi per esemplificare le sfumature semantiche dei nomi scelti, si sia evitato, a differenza che in BAC: 15, d'indicare i termini specifici degli alterati [come *diminutivi* o *spregiativi*], con conseguente snellimento della terminologia).

17. *Carluccio è buono. – Luigi è più buono di Carlo. – Pieruccio è buonissimo.* In queste proposizioni si parla di *Carluccio*, di *Luigi* e di *Pieruccio*. A tutti e tre si attribuisce la qualità di *buono*; ma non nel medesimo grado. Di *Carluccio* si dice che è *buono* e nulla più. Anche di *Luigi* si dice che è *buono* ma *più* di *Carlo*; la bontà di *Luigi* è di grado maggiore; e per giudicarlo si è dovuto fare un paragone tra la bontà dell'uno e quella dell'altro, il che si viene a conoscere dalla parola *più* premessa all'aggettivo *buono*. Eziandio a *Pieruccio* si riconosce la qualità di esser buono; ma in un grado superiore che a *Carluccio* e a *Luigi*; anzi di lui si dice che è *buonissimo*, cioè buono quanto mai

⁶⁶ Cit. in Catricalà (1995: 192-193).

⁶⁷ «Io penso che *gli scolari diligenti sono amati* [...]. Voi pure avrete qualche pensiero; ma se lo tenete chiuso nella vostra mente, se non lo esprimete con un mezzo qualunque, nessuno lo può conoscere. Il mezzo più comune per esprimere i nostri pensieri è la parola. **Ogni pensiero espresso colle parole si chiama proposizione**» (BAI: 3).

si possa dire; e però in lui la bontà è al massimo grado. Riepilogando, si vede che l'aggettivo *buono*, indica semplicemente qualità; l'aggettivo *più buono* indica qualità con paragone, e l'aggettivo *buonissimo* indica qualità al massimo grado.

L'aggettivo, che indica semplicemente qualità, dicesi di grado positivo.

L'aggettivo, che indica qualità con paragone, dicesi di grado comparativo.

L'aggettivo, che indica qualità al suo massimo grado, dicesi di grado superlativo (BAI: 26-27. Si prosegue spiegando la formazione dei comparativi e dei superlativi e illustrando le forme sintetiche; a seguire gli esercizi. Degno di nota è il gerundio con funzione metatestuale *Riepilogando*).

18. *Quando io avrò imparato la mia lezione, mi troverò contento.* Qui sono espresse due azioni, quella di *trovare* e quella di *imparare*; tuttedue sono ancora da farsi, quindi sono espresse in tempo futuro. Ma l'azione di *imparare* deve avvenire prima di quella di *trovare*; col verbo *avrò imparato* si vuol dunque indicare che l'azione deve essere fatta prima di un'altra che è pure ancora da farsi.

Quando il verbo indica che l'azione deve esser fatta prima di un'altra che è pure ancora da farsi, dicesi di tempo futuro anteriore.

ESERCIZI.

1. *Compiere le seguenti frasi con un verbo di tempo futuro anteriore [...]* (BAI: 47-48).

Come si vede anche in questi passi, il commento agli esempi è puntualmente lineare, reso perspicuo da parafrasi, tendente a una notevole esplicitzza⁶⁸, costituito sovente da parallelismi e ripetizioni che schematizzano il discorso, sottolineano l'organicità della spiegazione e la ragionevolezza delle norme, e mirano ad agevolare l'apprendimento sul piano razionale e mnemonico al contempo. Inoltre, come in BAC, la coesione tra le parti della trattazione è in qualche caso evidenziata da richiami intratestuali («Dalle lezioni e dagli esercizi precedenti si è veduto chiaramente come un verbo vada soggetto a modificazioni secondo il *modo*, il *tempo*, la *persona* e il *numero*» [BAI: 50]).

A volte la lezione è aperta da quesiti introduttivi per mezzo dei quali si vuole agganciare il nuovo argomento a conoscenze ed esperienze pregresse degli allievi, in sintonia con una visione pragmatica della glottodidattica di ascendenza girardiana. Riporto due brevi stralci, tratti rispettivamente dai primi paragrafi relativi al nome e al verbo:

19. 1. Come ti chiami? – e tuo padre? – tua madre? – i tuoi fratelli? – le tue sorelle? [...]
3. Ditemi quali *persone* lavorino intorno ad una casa – quali per farci il pane – quali per farci i vestiti. [...]
7. Nominatemi le principali *cose*, che vedete in casa – in campagna – in città – in cielo ecc. [...]

⁶⁸ Per illustrare come le parole funzionino in base a regole comuni a tutta la loro classe (o parte del discorso) di appartenenza, Baistrocchi ricorre a un'originale e tersa similitudine con le categorie dell'esercito, creando in questo modo un parallelo umanizzante tra il funzionamento grammaticale della lingua e quello di un'istituzione reale: «si fa colle parole, quello che si fa coi soldati. Questi vengono divisi in varie categorie o classi; la cavalleria, l'artiglieria, la fanteria ecc. Ogni classe ha le proprie regole e i propri esercizi, che vengono insegnati, non già ai singoli soldati, ma a gruppi più o meno numerosi come compagnie, battaglioni, reggimenti ecc. Così le parole, di cui si compone una lingua, vengono divise in classi, per ognuna delle quali si danno regole speciali, che servono anche, salvo poche eccezioni, per ciascuna parola della medesima classe» (BAI: 9).

Innumerevoli sono le parole che indicano persone, animali o cose; esse [...] costituiscono [...] il *Nome*. E però:

Qualsiasi parola, che indica o persona o animale o cosa, chiamasi nome (BAI: 10).

20. 1. *Che si fa cogli occhi? – col naso? – colla bocca? – coi denti? – colla lingua? – colle orecchie? – colle mani? – colle braccia? – colle gambe? – colla mente? coi polmoni?* Es. Cogli occhi si guarda, si vede ecc. [...]
3. *Dite le azioni proprie del cavallo – del cane – del gatto – dello scolaro – del calzolaio – del contadino – del falegname – del muratore.* Es. Le azioni proprie del cavallo sono di correre, di galoppare, di caracollare, di scalpitare, di nitrire, ecc. [...]
6. *Quali esseri fabbricano – legano – battono – tagliano – cuocono – misurano – trasportano – inchiodano – scrivono – pungono – cantano – strisciano – volano – camminano – rampicano?* Es. *Fabbricano* i muratori, i falegnami, i fabbri, ecc.

Qualsiasi parola, che indica azione, chiamasi verbo (BAI: 37-38).

In altri casi le domande sono incastonate nel commento agli esempi e sembra vogliano accompagnare socraticamente l'alunno in un'analisi personale dei fatti grammaticali, riecheggiando la spiegazione dialogica a viva voce di un maestro. È ragionevole però pensare che questi *pattern* espositivi di taglio interattivo siano rivolti ai maestri più che agli scolari, quali suggerimenti metodologici concreti per le spiegazioni in classe, come farebbe intuire il fatto che all'interno di una sequenza formata dalle suddette domande di accompagnamento, solitamente la risposta a una di esse da elemento *nuovo* taciuto nel testo diventa elemento *dato* (perciò facilmente recuperabile dagli ipotetici lettori) contenuto nella domanda successiva. Dunque si propone implicitamente che gli alunni siano coinvolti nell'esposizione del docente con la richiesta di fornire delle semplici risposte alle domande poste da quest'ultimo, il quale ripartirà da tali risposte per formulare ulteriori domande, finché si approderà alla definizione/regola, nel nostro libro introdotta in alcuni casi da parole o enunciati demarcativi⁶⁹. Le definizioni o le regole, a loro volta, consistono in un'efficace sintesi generale dei fatti linguistici esemplificati nella parte introduttiva della lezione e spesso ripetono segmenti della spiegazione che le precede⁷⁰:

21. *Il ferro è pesante, il piombo è più pesante; e l'oro è pesantissimo.* In che grado è l'aggettivo *pesante* nella prima proposizione? – e nella seconda? – e nella terza? – Come termina l'aggettivo positivo *pesante*? – La finale *e* del positivo in quale si muta nel superlativo? *Antonio Canova è celebre scultore; ma Michelangelo Bonarotti [sic] è celeberrimo.* In che grado è l'aggettivo *celebre*? e l'aggettivo *celeberrimo*? Come finisce l'aggettivo positivo *celebre*? la finale *re* del positivo in

⁶⁹ Che BAI potesse essere indirizzato anche agli insegnanti come guida per esercitazioni, oltre che per le lezioni, si potrebbe dedurre da un esercizio d'individuazione degli aggettivi contenuti in alcune frasi, i quali sono evidenziati dal corsivo: dettaglio che li renderebbe palesemente riconoscibili allo studente fruitore diretto del testo (BAI: 23). Cella (2018: 128) fa notare che «per buona parte dell'Ottocento, con propaggini fino all'inizio del Novecento, il libro di grammatica elementare non è destinato agli alunni, ma al maestro, che deve poi mediarne il contenuto dettando regole ed esempi e proponendo esercizi: da qui la presenza di note didattiche, ospitate anche nelle riviste specializzate dell'epoca». È eccessivo pensare che sia sempre e solo stato così: più verosimilmente questi manuali erano destinati a un duplice pubblico, docenti e discenti, se i genitori di costoro potevano permettersene l'acquisto (e se il testo era esile e di qualità tipografica sobria, il prezzo era generalmente abbordabile) e avevano qualche interesse verso l'istruzione linguistica dei figli e magari, in qualche misura, verso la propria. Un esempio di volumetto destinato di preferenza agli scolari è rappresentato dalle *Nozioni* della Baccini, come si deduce espressamente anche dalle *Due parole d'avvertenza* introduttive (§ 2.3).

⁷⁰ Come ricorda Cella (2016: 172) riguardo alle grammatiche da lei prese in esame, «la regola collocata alla fine della lezione e non all'inizio ribalta l'approccio tradizionale».

quale si muta nel superlativo? [...]

Da quanto precede possiamo quindi ricavare la regola che:

L'aggettivo di grado superlativo si forma cambiando la finale del positivo in *issimo* od *errimo*, o preponendo al comparativo un articolo (BAI: 27-28).

22. *Luigino è buono e diligente.*

- Di chi si parla in questa proposizione?

- Che ufficio compie nella proposizione la parola *Luigi*?

- Che cosa si dice del soggetto *Luigi*?...

- Che ufficio compiono nella proposizione le parole *buono* e *diligente*?...

- Da quale parola sono congiunti questi due attributi?...

- La paroletta *e*, adunque, serve a congiungere i due attributi della proposizione. [...]

- Vi sono, adunque, nella nostra lingua, delle parole che servono a congiungere fra loro le proposizioni di un periodo e le parti simili di una proposizione.

La parola che serve a congiungere fra loro le proposizioni di un periodo e le parti simili di una proposizione, dicesi congiunzione (BAI: 65-66; si osservi l'epanalessi della parte finale del commento nella definizione in grassetto: modulo iterativo mirato alla sottolineatura dei concetti anche a scopo mnemonico e presente ampiamente, come si è accennato, pure nella *Grammatichetta* di Orsat Ponard).

23. **La parola, che serve a indicare qualità o di quali o di quanti oggetti si parla, si chiama aggettivo** (BAI: 23; esempio di definizione che riassume una casistica esemplificativa presentata attraverso quesiti introduttivi).

Al fine di coinvolgere più espressamente l'allievo o d'invitare il maestro utilizzatore del volume a vivacizzare la lezione di grammatica, Baistrocchi inserisce altresì domande didattiche, con risposta data esplicitamente nel testo; ad es. nel presentare l'imperfetto:

24. *Quando il maestro spiegava, Vittorino prestava sempre attenzione.*

Che si dice del maestro? – Si dice che *spiegava*.

Che si dice di Vittorino? – Si dice che *prestava* attenzione.

Le azioni espresse dai verbi *spiegava* e *prestava* in che tempo sono? – In tempo passato.

Secondo il senso delle proposizioni vi pare che il maestro e Vittorino cessassero subito dalle azioni di spiegare e di prestare attenzione? – No, essi continuarono a compierle (BAI: 44).

A volte interrogative di questo tipo sono frammiste a quelle senza risposta, pensate a scopo interattivo, di cui si è detto sopra; ad es. nell'introdurre l'avverbio:

25. *Vittorino è diligente – Riguccio è molto diligente – Ugo è poco diligente.*

- Di chi si parla in queste proposizioni?...

- Che qualità si attribuisce a ciascuno di essi?

- La qualità *diligente* è attribuita a tutti e tre i soggetti nello stesso modo? – No, perchè a *Vittorino* viene attribuita senza alcuna idea; a *Riguccio* è attribuita con idea di accrescimento e ad *Ugo* invece con quella di diminuzione (BAI: 62).

In alcuni casi le domande didattiche presentano una sfumatura retorica, che concorre a rafforzare la persuasività dell'esposizione giocando sulla ricerca di un'intesa con il lettore:

26. *Come il moto conserva all'acqua la sua limpidezza e la quiete priva l'acqua della sua limpidezza; così il lavoro mantiene all'uomo il suo vigore, e l'ozio toglie all'uomo il suo vigore.* Leggendo questo dettato, non vi trovate nulla che risuoni male al vostro orecchio? nulla che vi disgusti? Quel ripetere più volte i nomi *acqua, limpidezza, uomo e vigore* in un dettato così breve non è nè bello nè elegante. Meglio sarebbe lo scrivere [...] (BAI: 30-31. Facendo appello al giudizio dei lettori, il pronome viene presentato in un'ottica stilistico-funzionale a partire da un brano-esempio che "suona" male perché contenente ripetizioni. Si dimostra che è possibile evitare questa sgradevolezza tramite appunto la sostituzione di pronomi ai nomi ripetuti nell'esempio; si giunge così, per via induttiva, alla definizione di *pronome*. La stessa procedura di riformulazione di un periodo iniziale, nell'esordio della lezione sul medesimo argomento, è applicata in BAC: 25-26, dove però è inserita in un breve dialogo tra la maestra e un alunno, al quale si chiede di esprimere la propria impressione sulla versione di un periodo con un nome ripetuto e poi su quella riformulata con gli opportuni pronomi⁷¹).
27. Se si dicesse: *Esercitando la mente in utili studii...* e senz'altro, si avrebbe un senso compiuto? – No, certo: bisogna aggiungere il verbo: si *perfeziona* (BAI: 42).

Come BAC, anche questo manuale presenta il ruolo dei complementi secondo un criterio vagamente argomentale (BAI: 6-7), ossia mostrando come essi completino o chiariscano meglio il senso dato dalle «parti così dette *essenziali*» (soggetto e verbo) di una proposizione.

Gli esercizi sono frammisti alla teoria al fine di permettere la verifica puntuale delle nozioni appena esposte⁷² e presentano una complessità graduale, come quando, ad es., si va da consegne che richiedono di formare una frase partendo da due costituenti dati ad altre in cui è dato un solo costituente fino alla richiesta di produrre proposizioni (BAI: 5). Sia in questo volume che in BAC la tipologia e la complessità degli esercizi, assenti invece in CA, risultano sapientemente diversificate: troviamo attività di completamento, trasformazione, riconoscimento di tratti grammaticali, sostituzione, ricerca di vocaboli e produzione di frasi e brevi testi, individuazione di parti del discorso all'interno di proposizioni o, soprattutto in Baccini, racconti; sempre in Baccini, in un caso, alcuni quesiti teorici sui sostantivi. Più volte, sia in BAC sia in BAI, tra la consegna di un esercizio e quella del successivo si ha un rapporto di complementarità/inversione (ad es. in BAC sostituire il pronome alla particella pronominale corrispondente e poi viceversa, o dato il futuro di un verbo, trovarne il passato e poi viceversa; ad es. in BAI trovare

⁷¹ Similmente, ma attribuendo alla figura dello scolaro un maggior protagonismo, in una delle lezioni inscenate nella grammatica dialogico-narrativa di Lucillo Ambruzzi (1890), studiata da Cella (2016), il maestro chiede a un ragazzino di riscrivere meglio un passo con ripetizioni tratto dal compito di un compagno di classe, e da tale operazione di riscrittura guidata scaturisce la lezione sui pronomi (si veda Cella, 2016: 167-168).

⁷² In un caso, due definizioni, quelle di aggettivo *qualificativo* e *indicativo*, sono formulate partendo da due esercizi posti ad apertura del nuovo paragrafo e collegati a quello con cui si chiude il paragrafo precedente («1. *Fra gli aggettivi trascritti dall'esercizio precedente dite quelli che indicano semplicemente qualità.* [...] 2. *Dite quelli che indicano di quali o di quanti oggetti si parla*» [BAI: 23]). È da notare che Baistrocchi, da non metodista, si ferma a questa macro-distinzione funzionale, senza specificare dettagliatamente, dal punto di vista terminologico, le sottocategorie degli indicativi.

derivati di alcuni nomi primitivi e poi viceversa, o trovare gli avverbi derivati da certi aggettivi e poi gli aggettivi da cui derivano alcuni avverbi): l'obiettivo è mettere alla prova la flessibilità mentale dell'apprendente⁷³. Molti esercizi, tra cui quelli relativi al riconoscimento di parti del discorso all'interno di testi, fungono da attività di ricapitolazione, dal momento che presuppongono l'assimilazione di tutto un insieme di nozioni fino a quel punto esposte.

Nemmeno BAI è esente da qualche limite: in un esercizio sul riconoscimento dei tempi verbali (BAI: 48) compare un congiuntivo imperfetto, senza che nelle pagine precedenti si sia parlato dei tempi di questo modo; in un altro (BAI: 49) si chiede di riconoscere le persone dei verbi comprese le plurali, laddove di numero del verbo si parlerà nel paragrafo seguente. In BAI: 34-35 è richiesta l'identificazione del genere e del numero dei pronomi presenti in alcune frasi: attività forse fattibile, ma di alcuni di essi (come *nulla* e *altri*) non si fa alcuna menzione nei paragrafi precedenti dedicati a questa classe di parole. Probabilmente, però, il libro, destinato alle classi elementari inferiori e indirizzato anche ai maestri, come si è accennato, non venne pensato come trattazione esauriente della morfologia (né della sintassi), ma come insieme di nozioni essenziali e parziali, di assaggi preliminari, di spunti per insegnare grammatica, da integrare con spiegazioni in classe per le quali viene suggerito un percorso che conduca alla regola a partire dall'esempio e culmini nell'esercitazione.

Approccio discorsivo, maieutico, razionale e pragmatico, in sostanza teorico-pratico, e presenza di numerosi esercizi accomunano pertanto il manualetto di Baistocchi e quello della Baccini, simili anche per la solida vocazione morale-edificante che pure in BAI emerge costantemente da frasi e verifiche proposte. Solo un paio di ess. (si vedano ancora i periodi degli ess. 24 e 26):

28. Come deve mostrarsi un vero scolaro? – un buon figliuolo? [...] – Come debbono essere i libri del bravo scolaro? – gli abiti del fanciullo accurato? [...] Es. Un vero scolaro deve mostrarsi *diligente, rispettoso, obbediente, studioso, attento ecc.* (BAI: 24).
29. *Io amo il prossimo mio come me stesso* (BAI: 33).

2.5. *La grammatica del parlar materno di Nencioni e Socciarelli*

Chiudiamo questa rassegna con *Parlar materno*, un volumetto tardo rispetto al periodo fin qui considerato ma erede anch'esso del filone didattico girardiano-lambruschiniano e paragonabile a quello di Orsat Ponard per le figure che accompagnano gli esempi introduttivi⁷⁴. Nel verso del frontespizio il libro è definito «*approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*». Significativo è il titolo, che rimanda proprio ai concetti di lingua materna e di parlato, quasi a voler immediatamente dichiarare e al contempo suggerire alle scuole l'adozione un metodo antiprecettistico e incentrato sull'uso vivo, oltre a esprimere l'auspicio civile che la lingua nazionale oggetto del manuale possa essere davvero identificata o divenire identificabile con l'eloquio familiare e spontaneo dei giovanissimi destinatari. Gli argomenti sono distribuiti secondo il seguente ordine: nome e articolo (trattato in relazione al genere e al numero dei nomi); articolo e preposizioni (semplici e) articolate; aggettivo; verbo; proposizione semplice; pronomi; tempi e modi

⁷³ Il modulo 'quesito + quesito inverso' compare anche in un'interrogazione simulata in BAC: 12-13, nella quale la docente chiede a un alunno d'indicare il nome comune e il nome proprio del padre (e il bambino sceglierà *uomo* come possibile nome comune) e poi di distinguere tra *maestro* e *Ferdinando* il nome comune dal nome proprio.

⁷⁴ Su NS si vedano i riferimenti sparsi in Bachis (2019: 27, 64, 91, 92, 93, 101, 119).

del verbo; ausiliari; avverbio; congiunzione; esclamazione; lettura: *Il mondo nella grammatica; Appendice. Le tre coniugazioni*⁷⁵. L'originalità del libretto si constata già in questa disposizione, con una breve presentazione della proposizione semplice immediatamente successiva a quella del verbo e con la trattazione funzionale dell'articolo in rapporto al genere e al numero dei nomi, che esso chiarisce in caso di ambiguità (si tornerà su questo punto più avanti), e quindi alle preposizioni articolate, schematizzate in una comoda tabella combinatoria 'preposizione semplice + articolo'.

L'esposizione è limpidamente e schiettamente discorsiva, amichevolmente colloquiale, anche se a volte paternalistica⁷⁶ (come nell'es. 33), e attraversata da appelli al lettore e alla sua esperienza di vita alla seconda persona singolare (ess. 30-34 e 42), inviti all'attenzione (ess. 35-37), domande didattiche e plurali didattico-inclusivi (ess. 31, 38-41), qualche battuta esclamativa (ess. 39, 41 e 42):

30. Per esempio, tu hai il nome comune *ragazzo*; il tuo nome proprio può essere *Giovanni, Andrea, Mario...* (NS: 9).
31. Che ti pare di questo discorso? Vedi quanti *Mario* ci sono dentro [il periodo-esempio appena fornito]? Eppure *Mario* è sempre la stessa persona. Correggiamo, lasciando un *Mario* solo (NS: 37; nel presentare la funzione dei pronomi complemento si chiama in causa, direttamente e colloquialmente, il punto di vista dell'alunno sull'esempio dato, la cui riformulazione è introdotta da un plurale didattico⁷⁷).
32. Ce n'è, intanto, un altro [tempo verbale] che tu usi molto spesso: il **tempo imperfetto**. [...]
Un tuo compagno ti dice: [...]
Ma il tuo compagno può anche dire: [...]
E mettiamo, infine, che il tuo compagno dica: [...] (NS: 44-45; la presentazione di alcuni tempi verbali dell'indicativo è affidata a riferimenti a potenziali usi reali, anche se suona improbabile che un bambino di terza elementare usasse il trapassato remoto o il futuro anteriore, specie in situazioni informali).
33. Un po' alla volta imparali bene a memoria [gli ausiliari], perchè, sapendo i tempi semplici del verbo *essere* e del verbo *avere*, potrai dire di sapere i tempi composti di tutti gli altri verbi, che sono tanti (NS: 55; la raccomandazione di memorizzare gli ausiliari, illustrati funzionalmente sin dal titolo della lezione come *aiutanti* – nel testo definiti «preziosi» – degli altri verbi, è resa persuasiva dalla sottolineatura del vantaggio che se ne ricava per la padronanza globale della morfologia verbale).
34. Molti avverbi li riconoscerai (come?) *facilmente*, perchè finiscono proprio come questo che hai letto or ora, cioè in *mente* (NS: 63; caso ben azzeccato d'inserimento di un esempio nella stessa generalizzazione teorica che lo riguarda).
35. IL, LO, LA, UN, UNO, UNA sono articoli. Ma sta' attento: IL LO UN

⁷⁵ Manca qui il trapassato prossimo, pur trattato all'interno del libro.

⁷⁶ Cfr. Bachis (2019: 93).

⁷⁷ Alla fine della stessa lezione leggiamo un ulteriore appello all'impressione del lettore, inserito nella spiegazione della differenza tra gli articoli e i clittici omonimici *lo, la, gli, le*. «Io vidi la mamma e baciai la mamma. In questo caso *la* è articolo tanto la prima che la seconda volta; però la frase, come senti subito, va male» (NS: 38).

UNO stanno solo in compagnia dei nomi maschili [...] (NS: 12; la serie degli articoli maschili e poi i due femminili sono inseriti in due riquadri laterali che ne agevolano la memorizzazione e l'associazione ai due generi).

36. Osserva ora questo quadro, in cui sono schierati in bell'ordine tutti i pronomi che possono fare da soggetto (NS: 36; segue una tabella con i pronomi soggetto, comprendente tra parentesi quelli normativamente non classici *lui, lei, loro*).
37. Stai però bene attento: il passato può essere vicino e può essere lontano; io, per esempio, posso avere studiato la grammatica stamani, ma posso averla anche studiata tanto tempo fa (NS: 42; la differenza tra passato prossimo e remoto è spiegata schematicamente partendo da questa precisazione e da un esempio relativo allo *studiare la grammatica*, nel quale la voce enunciante usa la prima persona dando al discorso una sfumatura familiare⁷⁸).
38. Or dimmi, mamma, come / cambia tanto il mio nome?
A Paolo risponderemo noi: il suo nome cambia come cambia lui. Anche il nome di una cosa o di un animale fa lo stesso:
Un gatto piccolo e grazioso, come lo chiameremo? *gattino*
E un gatto grosso? *gattone* [...]
Questi nomi così trasformati si chiamano *nomi alterati* (NS: 17. Il meccanismo di alterazione dei sostantivi è introdotto con una graziosa filastrocca [di cui qui riporto gli ultimi due versi], in cui il nome Paolo compare nelle quattro forme alterate più comuni; quindi troviamo il plurale didattico come introduttore della risposta alla domanda conclusiva della poesiola e una sequenza di domande didascaliche, nella prima delle quali registriamo ancora un plurale inclusivo, seguite da esempi di alterati che conducono alla definizione conclusiva).
39. I soggetti di queste tre proposizioni sono *io, tu, egli*.
Come va? Non avevamo detto che il soggetto è sempre un nome? Sono nomi *io, tu, egli*? Conosci qualcuno che si chiama *io*? Oh sì! Ogni persona, quando parla, invece del proprio nome dice *io* (NS: 35. La presentazione dei pronomi personali è affidata a tre frasi-esempio seguite da interrogative – le ultime due delle quali di tono retorico – che esprimono la prolessi da parte della voce enunciante della possibile obiezione di un ipotetico interlocutore all'asserzione di partenza. È implicitamente suggerito ai maestri di ricorrere a questa strategia empatica d'intercettazione prolettica delle istanze cognitive degli apprendenti).
40. Luigi *ha studiato* la lezione.
Mario *studierà* la lezione.
Chi di questi due ragazzi sa meglio la lezione?
Luigi, certamente.
Come facciamo a saperlo?
Ce lo dice il suo verbo: Luigi *ha studiato* già, e quindi ora sa la lezione.
E Mario? Perché non la sa anche lui?
Perché egli *studierà*, cioè non l'ha ancora studiata e quindi non può saperla (NS: 40; attraverso questi e poi altri esempi, commentati con il modulo 'domanda + risposta', vengono introdotti i tre tempi fondamentali del verbo).

⁷⁸ Così pure in NS: 18, dove riappare la patina paternalistica di cui si è detto: «Te ne presento qui alcune [preposizioni] e tu cercherai d'impararle subito a memoria».

41. Mario e Gino hanno lavorato tutti e due; eppure sono stati trattati in modo tanto diverso, che ora uno ride e l'altro piange. Che triste differenza! La ragione di questa triste differenza dove sta? Vediamo:
Gino ha lavorato *bene*.
Mario ha lavorato *male*.
Sta in due parole: *bene* e *male*. Queste due parole si chiamano **avverbi** (NS: 62; oltre alla vivacizzante battuta esclamativa, si notino la domanda didattica, il plurale inclusivo introduttivo e la progressione rigorosamente lineare nell'introdurre il nuovo argomento a partire dall'esempio, nella quale gli effetti di frammentazione e ripetitività sono controbilanciati da un'indubbia chiarezza didascalica).
42. Chissà quante volte anche tu hai usato queste parole così piccole, ma così vive ed espressive! (NS: 66; la battuta che chiude la lezioncina sulle interiezioni aggancia il tema alla vita quotidiana).

Siamo in presenza di uno stile esplicativo che, per trattarsi di una grammatica, risulta coinvolgente e mirante a suscitare il piacere di una progressiva scoperta delle caratteristiche e soprattutto dell'utilità delle parti del discorso: una scoperta guidata da una voce che si muove con cordialità tra mirate domande didascaliche e conseguenti chiarimenti, innescando e soddisfacendo puntualmente la curiosità verso il funzionamento delle classi di parole, del quale si mostrano l'intrinseca razionalità e organicità. Il criterio seguito da Nencioni e Socciarelli è, infatti, coerentemente pragmatico-funzionale: il filo conduttore del libro è far capire a cosa serve nella comunicazione ciascuna parte del discorso, a quali esigenze di chiarezza comunicativa risponde. Lo si comprende già dai titoli che introducono alcune classi lessicali, a loro volta indicate nei sottotitoli delle rispettive lezioni («*Com'è? (L'aggettivo)*» [NS: 21]; «*Che cosa fa? (Il verbo)*» [NS: 30]; «*Il rappresentante del nome (Il pronome)*» [NS: 35]), dall'esplicitazione delle differenze funzionali tra una classe e l'altra («E *studia* che parola è? *Studia* non è un aggettivo qualificativo come *volenteroso*, perchè non ci indica come Ernesto è, cioè le sue qualità, ma ci dice *che cosa fa*, cioè le sue *azioni*. Le parole che indicano quello che il soggetto fa, cioè le sue *azioni*, si chiamano **verbi**» [NS: 30]; si vedano anche gli ess. 45 e 46), dalle enunciazioni definitorie e normative stesse e dai loro preamboli, come quando si afferma che l'articolo aiuta a identificare il genere e il numero dei nomi quando questi da soli non lo consentono, i pronomi subentrano quando i nomi «se ne vanno» (si veda anche l'es. 39) e l'avverbio funziona come una sorta di aggettivo del verbo. Va detto però che riguardo al pronome personale soggetto (es. 44) gli autori fanno confusione tra la funzione anaforica (cioè sostitutiva) e quella deittica, dal momento che, mentre il pronome di terza persona può assumere l'una o l'altra funzione, i pronomi di prima e seconda persona non sostituiscono nomi, ma designano i partecipanti a uno scambio comunicativo⁷⁹:

43. Come faremo allora a riconoscere il loro genere [dei nomi che non finiscono in *-o* o *-a*] in modo sicuro? Chi ci aiuterà a distinguere, senza sbagliare, i nomi di cosa maschili da quelli femminili? Sta' tranquillo: c'è chi ci aiuta; c'è chi ha l'incarico di presentarci i nomi e di dirci se sono maschili o femminili.

IL NOME E L'ARTICOLO

Chi sarà mai questo gentile presentatore?

È una parolina che si chiama **articolo**, che quasi sempre accompagna il

⁷⁹ Si veda Palermo (2013: 121-122).

nome. [...]

Che fatto curioso! Gli ultimi tre nomi [*città, lapis, sport*], sia al *plurale* che al *singolare*, hanno la stessa forma. E allora, come si fa a distinguerli, cioè a capire quando sono di numero singolare e quando sono di numero plurale?

Si ricorre ancora al solito prezioso compagno del nome, che già conosci: *l'articolo* (NS: 11, 14. Come si accennava e come si vede qui, l'argomento *articolo* scaturisce da quello del genere dei sostantivi, tanto che il titolo in maiuscolo non spezza il loro rapporto di continuità. Si registrano i consueti meccanismi di un simil-parlato scolastico caratterizzato da dialogicità, da un tono rassicurante e da una certa espressività, che si riscontra qui nella personificazione dell'articolo, metaforicamente definito *gentile presentatore*⁸⁰ e poi prezioso compagno del nome. Stranamente, però, NS non spiega la differenza tra articoli determinativi e indeterminativi, limitandosi a distinguerne le forme).

44. I nomi dunque qualche volta se ne vanno e lasciano al loro posto una parolina che sta lì, per loro incarico, a rappresentarli, e si chiama pronome. [...]

Dunque *io, tu, egli* [...] possono fare da soggetto, perché fanno la parte del nome (NS: 36. Come mostra l'es. 39, il pronome è presentato partendo da una considerazione sintattica, ossia quale potenziale soggetto di una frase: funzione già attribuita al nome in NS: 32. Ed ecco che la possibile condivisione del ruolo sintattico tra le due classi di parole conduce logicamente alla comprensione dell'ufficio del pronome quale sostituto del nome).

45. [Gli avverbi] sono un po' come gli aggettivi del verbo, perchè ci dicono *come* è, cioè come si svolge l'azione indicata dal verbo. L'aggettivo ci dice infatti come è il nome [...]. L'avverbio ci dice invece come si svolge l'azione del verbo (NS: 62-63).

La procedura espositiva, scandita da connettivi di tipo demarcativo-presentativo («Eccoti a confronto gli aggettivi *numerali* e gli aggettivi *ordinali*» [NS: 26]; «Vediamoli coniugati per intero [i tempi del congiuntivo]» [NS: 48]), scaturisce da parole, frasi o enunciati indicanti semplici situazioni comunicative, spesso affiancati da immagini a scopo didattico; queste sono a volte direttamente richiamate nel testo con il deittico presentativo *Ecco* o con espliciti inviti all'osservazione visiva. Un es. riguardante gli aggettivi dimostrativi: «Perchè Maria dice alla mamma *codesto ombrello, questo cappello e quella mantellina*? Si capisce subito guardando la figura e il gesto della bambina» (NS: 24). Ancora due ess. tratti dalla stessa pagina (NS: 5): «Ecco un oggetto: [immagine] Se non sapessi il suo **nome**, per indicarlo dovrei dire: *L'oggetto che serve per misurare la febbre*. Quante parole per una semplice cosa! Invece, sapendone il **nome**, la indico con una parola sola: *Termometro*»; «Guarda queste figure». Sempre a proposito del nome, addirittura, una tabella associa sei figure (appunto quelle che il lettore è invitato a guardare) a perifrasi («Molte parole per indicare ogni figura») e nomi corrispondenti («Una sola parola: il nome»), per far comprendere ulteriormente, dopo l'esempio iniziale dato dalla parola *termometro*, come i sostantivi rispondano a un principio di economia linguistica. Curioso è il seguente esempio, tratto dalla vita domestica: «L'animale che si tiene in casa, perchè ci liberi dai topi [nella colonna accanto:] gatto» (NS: 5). Gli esempi che avviano la lezione sono oggetto di commenti e spiegazioni vertenti sulla tipologia di

⁸⁰ La metafora è riproposta in NS: 12, dove riaffiora il registro che abbiamo definito paternalistico: «Se il nome è solo [e bisogna distinguerne il genere], non hai che da chiamare il suo presentatore e metterglielo vicino».

parole che si sta per definire. La centralità dell'esemplificazione è dimostrata, oltre che dalla sua copiosità e dalla stretta integrazione con la teoria, anche dal fatto che, in modo simile a quanto succede in BAC e nella *Grammatichetta illustrata*, dopo gli esempi iniziali ne vengono a volte offerti di ulteriori a conferma della definizione appena fornita. Un solo esempio, dalla lezione sugli aggettivi:

46. Ecco un ragazzo con una cartella. Chi è? Certo uno scolaro. Ma non so altro e, prima di fare amicizia con lui, mi domando: «Com'è? È *affettuoso, simpatico, intelligente?*»

Il nome dunque mi dice *che cosa* è una persona, un animale o un oggetto, ma non mi dice *com'è*; non mi rivela cioè le sue qualità. Chi risponderà allora alla domanda: *com'è?*

Risponderà una speciale parola che si chiama **aggettivo**.

L'aggettivo ci dice *com'è* una cosa, un animale, una persona; ci rivela cioè le sue *qualità*.

La mamma (com'è?) è *buona*.

Il gatto (com'è?) è *morbido*.

La rosa (com'è?) è *odorosa*.

Buona, morbido e odorosa sono **aggettivi** (NS: 21. Quello del ragazzo con la cartella è il terzo degli esempi, accompagnati da immagini, con i quali sono presentati gli aggettivi qualificativi. S'impiegano il deittico introduttivo *ecco*; la prima persona, a denotare un certo coinvolgimento della voce enunciante nella spiegazione; la domanda didascalica; la riformulazione introdotta da *cioè*, che prepara alla successiva definizione di *qualificativi* a p. 22; un andamento iterativo didatticamente motivato. Seguono ulteriori esempi di possibili qualità della mamma, del gatto e della rosa, fino a che si perviene alla più precisa definizione di *aggettivi qualificativi* [es. 47]. L'approccio definitorio è evidentemente funzionale).

Realistico, arguto ed efficace è l'esempio illustrato del passaggio del treno che il figlioletto di un uomo che lavora al ponte della ferrovia vuole mostrare ai propri amici, per introdurre i tempi verbali. Il treno, infatti, «*passerà*», «*passa*» e poi «*è passato*» proprio come il tempo: «Il tempo fa come il treno. C'è un tempo che ancora non è arrivato: il **tempo futuro**. C'è un tempo che arriva proprio in questo momento: il **tempo presente**. C'è un tempo che è già andato via: il **tempo passato**. Il verbo, dunque, non dice soltanto *che cosa fa* il soggetto, ma dice anche il *tempo in cui lo fa*» (NS: 41-42).

Come notato anche da Altieri Biagi (2011: V-VII), i termini grammaticali sono introdotti gradualmente partendo dal linguaggio comune, al fine di mostrare, con efficace tersità argomentativa, la motivazione semantica del loro impiego, vuoi perché il tecnicismo coincide con un vocabolo della lingua dell'uso («Il nome *ragazzo* è *comune* a tutti, ma ciascuno di essi [alcuni ragazzi che giocano presentati con un'illustrazione] ha un suo nome *proprio* che serve solo per lui. Se tu chiami: "*Ragazzi!*", rispondono in coro, ma se vuoi che risponda solo quello che ha il berretto, devi chiamare: "*Giorgio!*". Tutte le persone hanno un nome *comune* e un nome *proprio*» [NS: 9; segue il periodo dell'es. 30]), vuoi, più spesso, per l'affinità formale e quindi semantica con parole usuali che ne svela la funzione:

47. Tutte queste qualità ci sono rivelate dagli aggettivi, che appunto perciò si chiamano **aggettivi qualificativi** (NS: 22).

48. Rosa e Maria vanno sempre a spasso insieme.

Osserva queste due bambine [rappresentate in un'immagine]: passeggiano tenendosi per mano, cioè *congiunte*. Anche i loro nomi *Rosa e Maria* sono

congiunti dalla parolina **e**, che si chiama proprio *congiunzione* (NS: 64. Questa classe verbale è introdotta in modo quasi iconico a partire dall'immagine di due amiche il cui legame, rappresentato anche dal tenersi per mano, è riprodotto verbalmente dalla *e*, avente appunto valore di congiunzione. Pure in questo caso troviamo lo schema 'esempio → definizione → altri esempi', in quanto dopo le righe qui riprodotte, in un breve brano in cui si continua a parlare di Rosa e Maria altre congiunzioni, come *però* e *perché*, sono evidenziate dal corsivo, quindi brevemente commentate – mentre si dice che altre verranno studiate «l'anno venturo» – e poi ancora ripresentate in altre frasi-esempio).

Analogamente, si spiega che il *predicato* è detto così perché *predica*, ossia dice qualcosa a proposito del soggetto (NS: 32).

Alla fine di ciascuna unità tematica compare una sezione riepilogativa intitolata *Che abbiamo imparato?* («ABBIAMO IMPARATO: 1. che [...]; 2. che [...]») che in pochi punti-chiave ripropone, con eventuali esempi, definizioni e soprattutto sintetizza funzioni della classe di parole appena trattata.

Fa sorridere la brillante ricapitolazione delle parti del discorso nella lettura conclusiva *Il mondo nella grammatica* (NS: 68-69), dove quasi tutte sono metaforizzate e personificate per ricordarne ancora una volta la mansione principale nel sistema linguistico: così l'articolo è il paggetto del nome, il pronome ne è il fedelissimo sostituto, l'aggettivo un giudice, il verbo il testimone delle azioni che si compiono, l'avverbio un tipo che può giocare brutti tiri quando guasta, se di significato negativo, il senso di un verbo, mentre l'esclamazione permette di esprimere, ad esempio, entusiasmo per lo studio della grammatica oppure insofferenza se si è scolari «svogliati». Viene infine affermata la funzione descrittiva e conoscitiva delle parole. Un solo passo di quest'animata ricapitolazione:

49. Ed allora si fa avanti il *giudice*, cioè l'**aggettivo**, quella parola che, guardandoti di fuori, dice se sei *alto* o *basso*, *bello* o *brutto*, *grasso* o *magro*; o che ti scruta dentro il cuore per sapere se sei *buono* o *cattivo*, *generoso* o *egoista*, e che s'introduce perfino nella tua volontà per sapere se sei *volenteroso* o *svogliato*, *obbediente* o *disobbediente*. Questo instancabile giudice non si limita a giudicare le persone, ma giudica anche gli animali e le cose. [...]

Ma questo giudice non potrebbe pronunciare le sue giuste sentenze, se non ricorresse alla testimonianza di un altro signore, che si chiama **verbo**. Quando l'aggettivo vuole giudicarti, sai che fa? Va dal verbo e gli domanda:

«Dimmi un po', caro Verbo, che cosa fa il ragazzo che tiene sotto gli occhi questa grammatica?»

Quando il verbo risponde che tu *studi*, *lavori*, *obbedisci*, solo allora l'aggettivo può pronunciare la sua sentenza, dicendo che tu sei *studioso*, *laborioso*, *obbediente* (NS: 68).

Manca in NS ogni riferimento ai complementi, menzionati invece nelle grammatiche descritte prima, molto probabilmente per una profetica sfiducia nei confronti dell'analisi logica tradizionale, confermata negli anni successivi⁸¹, e forse anche perché trattarli in terza elementare, pur in modo innovativo, ovvero in coerenza con l'impianto funzionale del testo, fu reputato prematuro⁸².

⁸¹ Cfr. Altieri Biagi (2011: VII-VIII). Motivatamente restio a trattare i complementi, come si è detto (n. 20), era stato pure Lambruschini.

⁸² Semplificazioni e omissioni sono del resto inevitabili in un volumetto di avviamento alla grammatica come NS. A proposito degli ausiliari, ad es., si afferma, banalizzando, che «ogni verbo si è scelto, tra i due aiutanti, quello che più gli era adatto» (NS: 60). Come scrive Demartini (2014: 279), «i testi di italiano per

Più blanda e sporadica rispetto ai manuali ottocenteschi appare l'ispirazione morale: indice, questo, di un significativo affrancamento da un tratto tipico, invece, dei libri per la scuola ottocenteschi e primonovecenteschi.

Oltre a due letture (NS: 8, 16) proposte senza esercizi ma utili a illustrare per via aneddotica il meccanismo di derivazione delle parole (*soma* → *somaro*) e di formazione del plurale (*chiudo* → *chiudi*), troviamo anche in questo manuale vari tipi di esercizi, alcuni in ordine di difficoltà, diversi di riepilogo e altri con consegne invertite in successione (ad es. attribuire soggetti ad alcuni predicati e poi viceversa): si richiedono completamento, trasformazione, ricerca di vocaboli che presuppongono anche il far appello a usi e conoscenze pregresse (ad es. scrivere nomi pensando alla cucina o ai propri giochi, continuare un esercizio avviato cercando nomi derivati o composti, dire quali azioni, ossia verbi, si possono attribuire alla bocca o a un leone), riconoscimento grammaticale, individuazione di parti del discorso in frasi, brevi racconti e poesie (di Metastasio, R. Fucini, G. Pascoli e L. Schwarz), coniugazione, correzione, produzione di enunciati semplici, riflessione metalinguistica (in due esercizi – uno dei quali posto all'interno della teoria, forse come suggerimento di verifica per l'insegnante, e non a fine paragrafo – si chiede d'indicare se ciascun sostantivo proposto sia nome comune/proprio di persona/città/animale). Gli esercizi 1 e 3 (NS: 6-7) relativi al nome fanno uso di immagini (si chiede d'indicare il nome di alcuni animali e oggetti rappresentati e di formulare delle perifrasi su altri) e in un altro (NS: 10) si propone di cercare sul calendario i nomi propri dei familiari per sapere quando ricorre il loro onomastico: un'attività concreta, che vuole stimolare la curiosità.

Un'ultima osservazione relativa al congiuntivo. Nelle grammatiche ottocentesche in oggetto si opta per una definizione meramente sintattica di questo modo verbale (CA: 21; BAC: 39, 41; BAI: 40), connessa al termine stesso inteso letteralmente nel caso di BAC e BAI (la frase in cui compare il verbo al *congiuntivo* è *congiunta* a una principale; CA sceglie invece il termine *soggiuntivo*), e affine a quella offerta da altri manuali postunitari (ma rintracciabile già nelle grammatiche di S. Corticelli e B. Puoti), in cui la selezione del congiuntivo si fa dipendere dal complementatore della subordinata e dal fatto stesso che il verbo si trovi in una subordinata. Il manuale di Nencioni, scritto da uno studioso ancora giovane e non esente – va ricordato – da notevoli semplificazioni dovute presumibilmente al *target* in questione, accoglie, invece, *sic et simpliciter* la discutibile interpretazione semantica del congiuntivo nelle secondarie (come modo del desiderio e dell'incertezza [NS: 47]), destinata a grande fortuna nella grammaticografia italiana fino ai giorni nostri⁸³, pur coesistendo con criteri descrittivi e normativi di tipo sintattico e diafasico (il congiuntivo quale modo più sorvegliato rispetto al colloquiale indicativo), ma acutamente contestata a più riprese da Sgroi (2010: 107-112, 303-306, 308, 310-311; 2013: 3-54, 57, 131-157)⁸⁴.

Benché rinnegato circa quarant'anni dopo da un Nencioni (1989 [ma 1984]) perplesso di fronte ai tentativi di ripensare l'insegnamento della grammatica italiana alla luce delle nuove teorie linguistiche, l'essenziale e pratico *Parlar materno* costituiva non solo l'espressione di una sensibilità didattica che l'autore avrebbe continuato a dimostrare negli anni a venire, ma anche, come sottolinea Altieri Biagi (2011: IV), «l'estremo margine applicativo» delle posizioni sostenute dal linguista nel saggio di

la scuola elementare [...] [sono] in genere (e legittimamente) meno profondi quanto a scavo nella lingua, benché senz'altro significativi dal punto di vista del metodo didattico».

⁸³ Su norma e interpretazione del congiuntivo nelle grammatiche del primo sessantennio postunitario si veda Catricalà (1995: 115-119, 151-152).

⁸⁴ In rapporto a questo argomento Sgroi (2013) passa in rassegna diverse grammatiche (Ottocento, Novecento, anni Duemila), incluse alcune per stranieri, mirando a dimostrare la fragilità del criterio interpretativo di tipo semantico.

filosofia del linguaggio *Idealismo e realismo nella scienza del linguaggio* (Nencioni, 1946): in esso, reagendo al soggettivismo idealistico-estetico di Croce, si asseriva la dimensione sociale, interattiva, sovraindividuale della lingua e delle sue norme.

NS consente di scorgere l'onda lunga della tradizione girardiana nella grammaticografia italiana, riaffiorata ad anni di distanza dal tramonto del metodo comparativo-contrastivo e al termine della stagione fascista e del relativo centralismo scolastico-linguistico: nella fattispecie essa si coglie già nel titolo del manualetto e nella sua impostazione intuitiva, esperienziale, induttiva, fondata su essenzialità delle regole e rifiuto di eccessi terminologici, abbondanza di esemplificazione e di esercizi, approccio tersamente logico-razionale e funzionale, ricorso intelligente a illustrazioni e tabelle e – non ultima qualità – affabilità comunicativa.

2.6. Conclusioni: Girard e le grammatiche italiane

Come si è visto, la proposta didattico-formativa di padre Girard, di cui il sillabario della Dorelli rappresenta un'applicazione pre-grammaticale e l'agile e scorrevole volumetto di Nencioni una propaggine lontana, originale ma riconoscibile, si declinò a volte in grammatiche dialogico-narrative⁸⁵, altre in trattazioni espositive ma d'impianto induttivo e pragmatico. Nel caso di CA assistiamo all'ibridazione di due orientamenti metodologici: l'organizzazione metodista della materia coesiste con il protagonismo di testi modello, in cui le regole appaiono «in atto» e rispetto ai quali la grammatica è proposta «come ancella».

Per apprezzare un po' meglio la carica innovativa di un metodo didattico-espositivo basato su criteri d'induzione, aggancio all'esperienza e progressività, si potrebbe osservare, per contrasto, una qualunque grammatica pubblicata all'interno del periodo in oggetto che presenti un impianto tradizionale, asciuttamente nomenclatorio e classificatorio, dove la definizione o la regola solitamente precedano gli esempi e manchi l'approccio dialogico. È questo il caso degli *Appunti di grammatica con molti esercizi per le classi elementari* di Giulia Baldasseroni (Baldasseroni, 1932)⁸⁶, approvati dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1925 e giunti nel 1932 alla ventesima edizione (stando alle informazioni riportate in copertina), che in forma sintetica presentano, nell'ordine, nozioni su ortografia, parti variabili del discorso, analisi logica della frase semplice e suoi tipi, parti invariabili del discorso e un'introduzione all'analisi del periodo. Mi limito a constatare che, a parte qualche luogo isolato in cui sembra far capolino un procedimento induttivo (esempio [o spiegazione] → regola)⁸⁷, predomina in questo volumetto, pur ricco di esercizi di vario tipo, da svolgere talvolta su brevi testi in prosa e in versi, uno schema di ascendenza metodista, come si può cogliere dai seguenti ess.:

⁸⁵ Cfr. il rapido cenno di Cella (2018: 130-131) alla fortuna novecentesca di questa tipologia.

⁸⁶ Su Baldasseroni (1932) si vedano i riferimenti sparsi in Bachis (2019: 27, 60, 64, 74, 76, 91, 92, 97, 98, 111, 118, 119, 123, 159, 160).

⁸⁷ Come a p. 32, dove si registra il modulo 'esempi commentati → regola generale → specificazioni della regola seguite da altri esempi pertinentemente specifici': «Un'azione può farsi in tempi diversi: La Patria chiama i suoi figli. Quando? Ora, cioè nel tempo presente. La Patria chiamò i suoi figli. Quando? In un tempo passato. La Patria chiamerà i suoi figli. Quando? In un tempo che verrà, cioè in un tempo futuro. I tempi principali del verbo sono tre: presente, passato, futuro. Il verbo è di tempo presente quando esprime un'azione che si compie nel tempo nel quale si parla. Esempio: Sono, avete, studia, leggiamo, sente, inviano. Il verbo è di tempo passato quando esprime un'azione compiuta in un tempo trascorso. È di tempo futuro quando [...]. Il tempo passato può essere imperfetto, passato prossimo [...]. Il verbo è di tempo imperfetto quando [...]. Esempi: Quando tu sonavi il campanello, io leggevo. Quando la Maria entrò, la mamma usciva dalla stanza. Il verbo è di tempo passato prossimo quando [...]. Esempi: [...].»

50. I *pronomi relativi* o *coniuntivi* sono quelli che denotano la relazione fra un nome, un pronome e un verbo, e si riferiscono al nome che generalmente li precede.

Esempi:

La donna, *che* o *la quale* tu vedi, è mia madre.

Il fanciullo, *che* o *il quale* studia, si fa onore.

Sono pronomi relativi:

il quale, i quali, la quale, le quali;

che [...]

chi [...].

Es.: *Chi* (colui che) troppo vuole, niente ha (Baldasseroni, 1932: 29)⁸⁸.

51. Il verbo è *transitivo* quando esprime un'azione che passa o può passare direttamente su di un essere che si chiama appunto *complemento diretto* o *oggetto*. Ossia il verbo è transitivo quando ha di fatto o può avere l'oggetto su cui passa l'azione.

Es.: Il fabbro *batte il ferro*.

Il verbo è *intransitivo* quando esprime un'azione che non passa direttamente dal soggetto sul complemento:

Es.: Domani Carlo *andrà in campagna* (Baldasseroni, 1932: 54).

Sono evidentemente alternative a questo taglio le modalità di presentazione della materia descritte in questo studio, figlie della lezione girardiana. Lezione che, al netto dell'originaria connotazione religiosa e fortemente moraleggiante, appunto anche alla luce dei testi e degli ideali educativi che ispirò, benché in forme adattate alla situazione italiana, può essere ritenuta illuminata, sagace nonché avveniristica, destinata com'era a costituire «la linea guida dei più notevoli tentativi di rinnovamento metodologico novecenteschi»⁸⁹. Si è già parlato (§ 1) della sua ricezione, comprendente l'influsso sui manualetti “dialetto-lingua” d'impostazione contrastiva primonovecenteschi, ma estensibile fino alle riflessioni sulla necessità di ripensare l'educazione linguistica avviate negli anni Sessanta-Settanta. Come nota Cella (2018: 99-100), la similitudine girardiana tra il saper camminare e la capacità d'uso di una lingua a prescindere dall'apprendimento riflesso di stampo tradizionale delle regole è richiamata nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gisel (1975: 36) laddove si osserva che «pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.». Lo stesso documento riafferma, inoltre, il rispetto che la scuola dovrebbe garantire al retroterra linguistico-culturale di provenienza degli alunni, quindi ai loro eventuali dialetti nativi (Gisel, 1975: 37-40).

Eppure, a livello nazionale la fortuna postunitaria delle idee di Girard in ambito scolastico fu occasionale e nel complesso non particolarmente brillante, da quanto è possibile dedurre dalle liste di volumi per le elementari approvati dal Ministero

⁸⁸ Si veda come lo stesso argomento è presentato, ben diversamente, in BAI: 32 (che evita di fornire un elenco delle forme di pronome relativo, facendo forse affidamento sull'apporto in classe del maestro): «*Il maestro ama lo scolaro – lo scolaro è diligente – lo scolaro studia*. Qui abbiamo tre proposizioni, che esprimono tre distinti pensieri; ma non formano un periodo, perchè non sono collegate fra loro in modo da esprimere un solo concetto. Le medesime però hanno fra loro qualche relazione, e quindi possono venire facilmente collegate nel seguente periodo. *Il maestro ama lo scolaro che è diligente, e che studia*. Invece di ripetere due volte il nome *scolaro*, si è usata la parola *che*, la quale perciò si dirà pronome; ma questo pronome, non solo ha servito a fare le veci di un nome, ma eziandio a congiungere una proposizione con un'altra. **Il pronome, che, oltre a fare le veci di un nome, serve a congiungere una proposizione con un'altra, dicesi congiuntivo**».

⁸⁹ Demartini (2014: 64).

dell'Istruzione e da quanto si conosce o si può ipotizzare sulle concrete scelte di adozione che andarono per la maggiore per decenni⁹⁰. In questo quadro spiccano però la molto probabile fortuna delle *Nozioni di grammatica italiana*, a motivo della concorde stima e della notevole fama godute dalla Baccini quale autrice per la scuola e per l'infanzia⁹¹ e del prestigio indiscusso della casa editrice Bemporad nel settore scolastico-educativo⁹², e il grande successo che possiamo fondatamente ipotizzare per la *Grammatichetta* di Orsat Ponard⁹³. Le dichiarazioni riportate nel frontespizio dell'ed. 1910 (da me analizzata), che attestano l'ottenuta approvazione da parte del Ministero dell'Istruzione per l'impiego in tutte le scuole elementari del Regno e la conformità ai vigenti programmi ministeriali per le elementari (1905), la nota introduttiva dell'editore alla medesima edizione e l'effettiva presenza del manuale nelle liste dei libri di testo per le elementari accettati in sede ministeriale (precisamente all'interno della sezione delle grammatiche per le classi elementari superiori), pubblicate tramite apposite circolari del Ministero in questione (3 settembre 1898, n. 74; 3 ottobre 1899, n. 68; 24 settembre 1900, n. 75), confermano che l'opera del professore fu approvata dalla Commissione governativa per la revisione dei libri proposti per l'adozione scolastica⁹⁴. Sempre nel frontespizio dell'ed. 1910, l'anno di uscita della quale già di per sé dimostra la duratura presenza del testo nel mercato dello scolastico, dato che la prima edizione risale a dodici anni prima, si dichiara che il libro era giunto a ben 55.000 copie (anche se probabilmente la cifra è gonfiata a scopo pubblicitario, secondo una pratica promozionale al tempo diffusa tra i grandi editori). La *Grammatichetta* rientrò poi tra le grammatiche approvate da parecchie delle commissioni provinciali per la valutazione dei libri scolastici istituite nel 1905⁹⁵. Nella nota editoriale Bemporad loda la semplicità, la chiarezza, la precisione, la qualità scientifica e pedagogica del manuale, la finalizzazione della teoria, anzi di ciò che di essa è davvero necessario, all'obiettivo di chiarire e ben guidare la pratica (si allude al metodo teorico-pratico già raccomandato dal ministro Baccelli, come si è detto sopra), l'utilità delle figure nel rendere più piacevole, impressivo, rapido e solido l'apprendimento, e menziona alcune attestazioni di apprezzamento: il giudizio lusinghiero di un certo filologo della Crusca, le valutazioni positive della suddetta Commissione ministeriale e del ministro Baccelli, la ricezione favorevole da parte dei

⁹⁰ Si vedano Catricalà (1991, in part. 44-48; 2004: 104-105); gli elenchi dei libri scolastici approvati – sezione grammatiche – riportati in Barausse (2008). Contiene informazioni sparse sulla circolazione delle grammatiche Demartini (2014), che però si concentra sostanzialmente sulla produzione post-elementare. Cfr. le considerazioni di Bachis (2019: 15-17) sui possibili criteri di selezione di un campione significativo di opere grammaticali, fra i quali si fa opportunamente rientrare quello del successo e della diffusione nelle scuole. Come ricorda però la stessa Bachis (2019: 17), già Simone, Cardona (1971: 365) segnalavano, riguardo alle grammatiche a loro contemporanee, la difficoltà a ricavare informazioni precise su quest'ultimo aspetto, a causa dell'assenza di statistiche ufficiali e del difficile accesso a dati pertinenti. In effetti è ancora da sviluppare – ma sarebbe di realizzazione tutt'altro che semplice, a maggior ragione per i decenni più antichi – un'indagine sistematica e dettagliata sull'effettiva circolazione dei manuali di grammatica nelle scuole elementari su base diatopica, ovvero provincia per provincia, tenendo conto di profili degli autori, numero di tirature ed edizioni, formati, tecniche espositive, orientamenti normativi.

⁹¹ Si veda Russo (2023: 111-112).

⁹² Su Bemporad si vedano Bacchetti (2003); Salviati (2007); Turi (2008).

⁹³ Si veda Russo (2018-2019: 102-103). Rimanendo nel perimetro del nostro corpus, constatiamo inoltre che il libro di Baistrocchi era giunto nel 1893 (data riportata nel frontespizio) o nel 1894 (data della copertina) alla quarta edizione (consultata in questa sede); dal catalogo OPAC del Servizio Bibliotecario Nazionale (SBN) apprendiamo, pur con informazioni alquanto contraddittorie che richiederebbero accurate verifiche, che di CA furono pubblicate una quarta edizione nel 1876 (almeno della seconda parte) e una settima e decima edizione rispettivamente della seconda e della prima parte tra il 1884 e il 1886.

⁹⁴ Barausse (2008, I: 329, 389, 454).

⁹⁵ Come conferma la sua ripetuta presenza negli elenchi emessi da tali commissioni, riportati nei due voll. di Barausse (2008). Delle edd. 1884-1886 di CA (si veda la n. 93) l'OPAC riferisce invece l'approvazione da parte del Consiglio scolastico provinciale di Milano.

maestri. È lo stesso autore a ribadire più distesamente, nelle pagine seguenti, i punti di forza del suo lavoro nell'*Avvertimento ai signori insegnanti* (datato 1898). Nella nota dell'editore si dichiara altresì che i due libretti di *Esercizi* affiancati al manuale sono ispirati da un affine criterio pratico-funzionale e intendono suggerire idee sulla vita reale e modi chiari e naturali per esprimerle. Nel complesso, la rilevanza e la qualità degli esempi, la chiarezza espositiva nel ricavarne puntualmente nozioni e loro sottopartizioni, l'esposizione schematica e lineare, la valenza didascalica originalmente attribuita alle figure rendono pure questo libro un frutto maturo dell'assimilazione italiana della pedagogia girardiana. E se insieme a questi aspetti consideriamo la relativa brevità e la conseguente economicità del volume, che dovettero renderlo preferibile a manuali lunghi, complessi e anche più costosi, si può immaginare che il testo dovette godere di una buona accoglienza nelle scuole.

In generale, tuttavia, la causa del lungo prevalere di una linea tradizionalista anche sul piano metodologico nella manualistica scolastica più diffusa va ricercata soprattutto nella frequente ricerca, animata da tanta parte del mondo magistrale e avallata dagli editori scolastici, di un normativismo direttivo che ben si appoggiava su un approccio nozionistico, classificatorio e logicistico quale risposta apparentemente più praticabile, sebbene onerosa per gli scolari, al background sostanzialmente dialettofono della scuola popolare italiana e all'esigenza di unificazione linguistica del Paese. Disporre di definizioni e norme ben schematizzate poté apparire rassicurante, ma ciò comportò per lungo tempo il prevalente (benché non esclusivo) ripiegamento su metodi e materiali didattici poco innovativi, per gli scolari ancor meno avvincenti e di dubbia efficacia.

3. UNO SGUARDO ALLA NORMA

Il principale obiettivo di questo lavoro non è stato dar conto dei modelli d'italiano proposti – sia esplicitamente sia a livello di norma implicita negli usi linguistici – nei nostri volumi, per lo più improntati a un compromesso, non privo di contraddizioni, tra diffuse opzioni della tradizione colta e letteraria, limitate aperture a varianti fonografemiche e morfologiche proprie dell'uso corrente, e accoglimento di voci del toscoflorentino vivo (soprattutto, come si vedrà, nell'opera della fiorentina Baccini). Ma è doveroso offrire una panoramica di alcuni tratti grammaticali rappresentativi dell'idea di lingua dei nostri autori e innanzitutto ricordare, a proposito del rapporto tra scelte normative e metodologia didattica, che, come hanno già rilevato Bonomi (1998: 72) e Cella (2018: 109, 122), l'adozione di un approccio non tradizionale, tendenzialmente induttivo e persino dialogico-colloquiale non necessariamente va di pari passo con l'adesione a una norma più moderna e viva: di ciò offre almeno parziale conferma la norma esplicita delle grammatiche del secondo Ottocento qui prescelte.

Riguardo ai pronomi soggetto di terza persona, ad es., tutti i volumi propongono le varianti classiche *egli* ed *ella*, alle quali l'arcaizzante CA aggiunge *ei* e *colui*, accolto anche da BAC e BAI, mentre solo nel più recente NS troviamo, insieme ad *essa*, anche le forme oblique *lui* e *lei*⁹⁶. *Essi* ed *esse* figurano in BAC e NS, che modernamente vi affiancano *loro*, sebbene in BAC appaiano come ulteriori opzioni *èllo* e *coloro*. *Coloro* è inoltre indicato come pronomi soggetto in CA e BAI, e CA ammette persino le varianti letterarie *egli* ed *èllo*, declinanti già nel primo Ottocento ed espunte da Manzoni nella

⁹⁶ «Ce ne sono [di “pronomi che non fanno da soggetto”] tre: **lui, lei, loro**, che possono fare anche da soggetto» (NS: 38). È isolata la presenza di *e'*, forma apocopata di *ei* propria pure del toscoflorentino parlato (cfr. Patota, 1987: 69-70), in un racconto proposto in BAC: 23: «Un *giorno* ch'*e'* si trovava *solo* con lui».

Quarantana⁹⁷. La stessa grammatica (CA: 93), contenente, come si è visto, stralci antologici di lingua antica e arcaizzante quali esempi da cui si attingono le regole, segnala l'omissione della preposizione *di* nei complementi *di costui*, *di cotestui*, *di costei*, *di cotestei*, *di costoro*, *di cotestoro* quando si trovino tra articolo e nome, attestando appunto, senza precisazioni d'uso, varianti arcaiche quali *cotestui*, *cotestei* e *cotestoro*, segnalate come tali in Tommaseo, Bellini (TB) con †, Petrocchi (PP), che colloca *cotestui* nella fascia delle voci desuete, e Morandi, Cappuccini (1895: 119)⁹⁸. In CA: 91, 92, 94-96, 110, 113 si menzionano poi voci verbali con enclisi pronominale come *fuvi* e *lodollo* (scelte per esemplificare il raddoppiamento consonantico delle forme enclitiche), il clitico *il* accanto a *lo*⁹⁹, il tipo *da per me* 'da me (da solo, autonomamente)', i possibili usi di *cui* al posto di *che/il quale* come complemento oggetto e di *chi* complemento, *onde* e *donde* (d'impiego prevalentemente non prosastico)¹⁰⁰, addirittura la possibilità di sostituire *suo* a *loro* «a modo dei latini», locuzioni ellittiche di *di* (*la Dio mercè, a casa il...*), le espressioni comitative, non comuni nella prosa ottocentesca, *con seco*, *con essolui*, *con essoiei*, *con essoloro*¹⁰¹, l'inserzione, pur marcata come un «vezzo», di *essi* tra *con* e (articolo +) nome (*con essi i pomi*). È in un esercizio di BAI: 34 che invece si rinviene l'uso arcaico di *ne* 'ci, a noi'¹⁰², nondimeno isolato e in contrasto con la variante *ci*, presente addirittura nella stessa frase: micro-prova della diffusa polimorfia, oscillante tra antico e moderno, dei testi scolastici. Di sapore letterario e registro sostenuto sono altresì i dimostrativi singolari riferiti a persona *questi* e *quegli*¹⁰³, prescritti in BAC: 27, insieme a *cotesti*, e in CA: 16, 17, 93, che sostituisce *codesti* all'arcaismo *cotesti* e aggiunge al novero delle alternative pronominali *costui*, *codestui* e *colui*. CA: 93 ricorda, d'altra parte, che *questo*, *codesto* e *quello* indicanti persona possono fungere da soggetto, ma si tratta comunque di una possibilità confortata dall'autorità dei «buoni scrittori» e dei «Toscani». BAC: 20, 27 oscilla poi tra *cotesto* e *codesto*, dei quali il primo, definito meno comune da Morandi, Cappuccini (1895: 94), fa capolino in BAI: 23 (in un esercizio generico d'individuazione degli aggettivi) e il secondo compare in CA: 14 e NS: 24. *Niuno*, minoritario e declinante nell'Ottocento, è attestato, insieme a *nessuno*, in CA: 15, 90 e adoperato in CA: 128.

⁹⁷ CA: 17 (*egli, ei, ella, eglino, elleno*), 24 (*egli, eglino*, nelle tavole delle coniugazioni), 24-25, 27 e 31-33 (*colui, coloro*, nelle tavole delle coniugazioni); BAC: 26 (*essi, esse*), 27 (*egli, ella, loro, essi, elleno*), 32 (*egli, coloro*, in un esercizio sui verbi), 38 (*egli, ella, essi, esse*, in un esercizio sui verbi), 51 (*colui, coloro*, nelle tavole delle coniugazioni), 52 e 58-60 (*egli, essi*, nelle tavole delle coniugazioni); BAI: 34 (*egli, ella*, nella teoria e in un esercizio), 51-54 (*colui, coloro*, nelle tavole delle coniugazioni); NS: 35 (*egli*), 36 e 40 (*egli (lui), ella, essa (lei), essi, esse (loro)*), 42-46, 48-49, 51 e 55 (*egli, essi*, che compaiono anche nelle tavole delle coniugazioni in *Appendice: 73-76*). In Morandi, Cappuccini (1895: 115) si constata che «*eglino*, raramente usato, e nel solo linguaggio letterario, è ancor vivo nell'uso volgare in frasi interrogative (*Indóve son eglino?*); *elleno* poi è addirittura morto. In loro vece si usano **essi, esse**». Su *eglino/elleno* si veda Catricalà (1995: 93, 145).

⁹⁸ Coerentemente Petrocchi (1887: V) beffeggia la presenza nelle grammatiche classiciste di «vecchiumi» spacciati come forme correnti o presentati senza alcuna osservazione (diacronica), quali *chicchessia*, *conciassiaché*, *ezjandio* (che affiora ad es. in CA: 93 e BAI: 32 ed è detto «letterario e affettato» da Morandi, Cappuccini, 1895: 207), *eglino, elleno, costui, colui e cotestui* come complementi, e *colui/coloro*, che, dimostrativi e per lo più spregiativi, sarebbero inseriti a torto come pronomi «personali puri e semplici» nelle coniugazioni verbali e proverebbero lo «stato patologico», perdurante da anni, degli studi grammaticali.

⁹⁹ Su *il'lo'* si veda Serianni (2018: 175).

¹⁰⁰ TB nota che *onde* non è comune nella prosa e PP marca sia *onde* che *donde* come letterari; si veda D'Achille, Proietti (2009).

¹⁰¹ Le ultime tre sono dette più frequenti, ma Morandi, Cappuccini (1895: 118) le reputano affettate e definiscono *con seco* «poetico e volgare» al contempo. In CA: 91 si scorge una nota d'uso diacronica nel precisare che «*meco, teo, seco* usansi bene per *con me, con te, con se*. Usavasi pure *nosco, vosco* per *con noi, con voi*».

¹⁰² Variante letteraria ma pure dialettale, come notano Morandi, Cappuccini (1895: 116), sopravvive in letteratura fino al primo Novecento (Serianni, 1989a: 254), ma già nel secondo Ottocento diviene «piuttosto raro» sia in poesia che in prosa (Migliorini, 2016 [1961]: 634).

¹⁰³ Come testimoniato da Morandi, Cappuccini (1895: 119), che definiscono *cotesti* «quasi morto» e osservano che «comunemente, si ricorre agli aggettivi sostantivati *questo, codesto e quello*».

Nella grammatica di Cavalli opzioni libresche e tradizionali figurano pure nei comparti delle preposizioni e delle congiunzioni: vi troviamo (CA: 36), infatti, *pel* (usato anche in BAC: 32), *pei*, *col* (anche in BAC: 37), *collo*, *colla*, *coi*, *cogli*, *colle*, ma queste varianti persistono ancora nel più recente BAI: 37, dove la sequenza derivante da *per* + articoli determinativi è anzi al completo, benché si ammetta che queste preposizioni siano poco usate, essendo più comune il tipo analitico *per il*. Più modernamente NS: 19 ammette come varianti sintetiche solo *col* e *coi*, lasciando vuote le caselle del prospetto delle preposizioni articolate dove sarebbero andate le forme *collo*, *colla*, *cogli*, *colle*. In CA: 112-114 (*Reggimento delle preposizioni*) sono menzionate altre voci arcaizzanti e desuete o meno usate di sinonimi correnti¹⁰⁴: *infra* (anche in BAC: 67), *lungbesso*, *giusta*, *inverso*¹⁰⁵, *sovra*, *accosto*, *appo*¹⁰⁶, *appresso*, *contra* e *di contra*, *oltra*, la locuzione di sapore ricercato *a guisa di* (anche in BAC: 65), *lunge*¹⁰⁷, *rimpetto*, *allato*, *appetto*, *di costa*. Riguardo alle congiunzioni, CA si conferma il manuale più fedele a una descrizione e prescrizione linguistiche saldamente ancorate alla tradizione scritto-letteraria, esemplificata in parte nei brani in esso citati: assieme a *onde* e *ove* (CA: 41, 118, 120), di registro nobile, ecco elencati in CA: 120-121 “vecchiumi” (per riprendere l’espressione di Petrocchi, 1887: V) libreschi come *conciossiacosachè* e *conciofossecosachè*, *perocchè*, *imperciocchè*, *imperocchè* (presente anche in un esercizio di BAI: 66¹⁰⁸), *dappoichè*, *posciachè*, *stantechè*, *essendochè*, *mercecchè*, *attesochè*, *comechè*, *avvengachè*, *eziandiochè* (e *eziandio se*), *toltochè*¹⁰⁹.

Passando alla morfologia verbale, optano per l'imperfetto etimologico in *-a* della prima persona singolare, letterario e in declino nel corso dell'Ottocento, CA e BAI: in quest'ultimo testo, forse per una svista, nelle tavole dei verbi, solo nel caso dell'imperfetto di *amare*, scelto come paradigma per la prima coniugazione, figura la variante in *-o*, preferita da Manzoni e propria della lingua familiare, delle scritture di livello medio, del toscano vivo¹¹⁰. Non a caso la fiorentina Baccini, ligia alla norma consolidata ma al contempo non insensibile agli usi correnti della sua terra natale, propone entrambe le forme (es.: *cantavo* o *cantava*), senza comunque aggiungere precisazioni diafasiche¹¹¹. NS aderisce invece al tipo moderno. In CA: 104 si ammette l'imperfetto arcaizzante e tendenzialmente poetico con diletto della labiodentale, precisando tuttavia che per la terza coniugazione è preferibile mantenere in prosa la *-v*. Va detto però (e lo stesso può valere in molti altri casi) che l'osservazione sembra avere in parte carattere più descrittivo che prescrittivo in quanto indotta dalla presenza di un *giacea* nel brano di Domenico Cavalca antologizzato alle pp. 103-105. Nelle righe immediatamente seguenti si annota poi che soprattutto in poesia è possibile imbattersi in condizionali in *-ia/-iano* (come *ameria/ameriano*), tipo introdotto in area italo-romanza, com'è noto, dai poeti siciliani ma persistente nella lingua della lirica fino a tutto

¹⁰⁴ Come confermano, ad es., Morandi, Cappuccini (1895); PP. Diverso è il caso di *fuora* (CA: 113), di registro familiare secondo PP, s.v. *fuori*. In CA: 152 si fa rientrare tra i casi di «accrescimento delle parole» la possibilità d'impiegare *sur* in luogo di *su* davanti a vocale «specialmente simile» (ovvero *u* in questo caso): la variante è considerata familiare da Morandi, Cappuccini (1895: 217) e un fiorentinismo da Castellani (1986: 121), ma arcaica da TB, s.v. *su* (†).

¹⁰⁵ Morandi, Cappuccini (1895: 219) marca *inverso di* come «ormai poetico».

¹⁰⁶ «È ormai morto anche nel linguaggio letterario» (Morandi, Cappuccini, 1895: 216).

¹⁰⁷ Letterario e poetico secondo PP.

¹⁰⁸ In questo volume compare inoltre *adunque* (ad es. a p. 13), alternativa letteraria, secondo PP, di *dunque*.

¹⁰⁹ Morandi, Cappuccini (1895: 227-228) elencano alcuni di questi composti di *che*, notando che sono ricorrenti negli scrittori ma ormai avvertiti come affettati e pedanti, e pertanto utilizzabili solo in chiave burlesca. Similmente PP reputa meramente ironico e scherzoso l'impiego della congiunzione *conciossiacché*, aggiungendo che si tratta di «parola usata per metter in canzonatura le parlate o scritture pedantesche, tronfie». Rispetto a essa, si afferma, le due citate nella nostra grammatica servono a «rincarare la dose».

¹¹⁰ In CAI: 45, in un esercizio avviato sull'imperfetto, la prima frase, «Quando [io] era bambino [...]», è poi ritrascritta con *ero*, anche qui forse per una disattenzione.

¹¹¹ CA: 24, 26, 31, 46, 48, 50, 52, 54, 58, 60; BAC: 35 («Io studiavo»), 50, 54; BAI: 45, 51, 58.

l'Ottocento¹¹². La variante colta *sieno*, anticheggiante e poetica già secondo Mastrofini (1814, I: 42) e Compagnoni (1834: 33) rispettivamente, e alla quale Manzoni nella Quarantana aveva preferito *siano*, è invece assente nel pur tradizionalista CA e in BAI (che tuttavia vi ricorrono isolatamente il primo nel testo a p. 82, il secondo in due esercizi alle pp. 20 e 23), oltre che in NS, ma è accolta da BAC: 51, 59 limitatamente all'imperativo (congiuntivo esortativo) di *essere* e all'imperativo e congiuntivo presente passivi di *amare* (scelto come esempio per la prima coniugazione), mentre i congiuntivi *sii*, arcaizzante e popolare¹¹³, e *sia* coesistono sia in BAC: 39, 51-52, 59 (che sceglie il primo tipo nella coniugazione di *essere* e il secondo per il passivo di *amare*) che in CA: 25, 33, dove sono proposti come opzioni indifferenti (così pure per *stii* e *stia* in CA: 47). Pur in assenza di osservazioni di tipo variazionale, CA: 46, 47, 52, 54, 56, 58 riporta nei prospetti forme verbali tra loro alternative (e a volte nell'Ottocento ancora effettivamente prive di differenziazioni diafasiche marcate) pure in altri casi: *vo* (anche in BAC: 61)/*vado*, *fo* (anche in BAC: 29, 73)/*faccio*, *andrei/anderei*, *vedo/veggo/veggio*, *vo'/voglio*, *devo*, *deve*, *devono* (ma *dee* nel testo alle pp. 90, 174, 176)/*debbo*, *debbe*¹¹⁴, *debbono*, *siedo/seggo*¹¹⁵. Ricorre in più casi nell'esposizione (ad es. a p. 79) la voce *ponno*, dialettale e poetica secondo Morandi, Cappuccini (1895: 170) e additata come arcaica ma comune a poeti e prosatori in TB, s.v. *potere*, laddove nella tavola del verbo *potere* s'indica solo *possono* (CA: 56). È libresco e ricercato ma allora non ancora desueto né solo poetico il verbo *cangiare*, adoperato in CA: 11¹¹⁶. Isolata ma collocata nel titolo di un brano (CA: 150) è la variante tosco-letteraria ma anche popolare *dimanda* 'domanda' (verbo)¹¹⁷. *Essere mestieri (di)* 'c'è bisogno di', riportata in CA: 121 e nel testo alle pp. 123, 174 e 176, è locuzione ancora viva nell'Ottocento ma percepita come aulicismo¹¹⁸. Tra i verbi difettivi poi figurano vocaboli antichi e letterari, di ambito tipicamente lirico: *calere*, *ire* e *gire* (*gir* anche in un esempio di BAI: 46), *lice* e *lece*, *olire*, *redire* e *riedere* (CA: 66-67)¹¹⁹. Sebbene non ancora estinta nell'Ottocento, appartiene alla lingua tradizionale la concordanza del participio passato con l'oggetto, segnalata come possibilità, insieme a quella dell'invarianza, in CA: 100 e applicata, ma non costantemente, in qualche esempio di BAC: 36 («Noi *avevamo detta* la nostra opinione»), 68, 70¹²⁰. È invece un cultismo già nel XIX secolo l'impiego di *vi ha* per *c'è/ci sono*: nell'edizione definitiva del suo romanzo, infatti, Manzoni preferisce *c'è* e talvolta *vi è* alla prima variante¹²¹. Questo tratto fa capolino in CA: 128, 154 e BAI: 36 (*vi hanno* 'ci sono'), e forse con l'intento di sostituire sinonimicamente la comunque prevalente alternativa standard, in BAC: 64, 68 (*ve ne ha di* 'ce ne sono di').

Nel complesso, sul tessuto della norma colta e libresca proposta in CA e, meno artificialmente e rigidamente, in BAC e BAI, affiora qualche tratto del toscoflorentino corrente (come i già citati *fo* e *vo*), nonostante non siano rare convergenze aulico-popolari, consistenti in usi colloquiali rintracciabili al tempo stesso nella tradizione letteraria oltre che nella prosa toscaneggiante. Sul versante del toscanismo, dunque, si

¹¹² Si veda Serianni (2018: 217-218).

¹¹³ Come confermano Morandi, Cappuccini (1895: 134); PP, s.v. *essere*.

¹¹⁴ Morandi, Cappuccini (1895: 343; 169) marciano *vo'* come voce familiare e poetica e segnalano la letterarietà di *dee* e *debbe*, definendo però *dee* pure volgare, *debbe* antiquato.

¹¹⁵ Per un commento su alcune di queste varianti in rapporto alla loro presenza nei libri di lettura ottocenteschi da me esaminati si veda Russo (2023a: 233-236). Cfr. Serianni (2018: 196, 199-200).

¹¹⁶ Si veda Serianni (2018: 41).

¹¹⁷ Si vedano Serianni (1989b [1986]: 180); Prada (2012-2013: 281).

¹¹⁸ Si vedano Rigutini, Fanfani (RF) e PP, s.v. *mestiere*; Morandi, Cappuccini (1895: 59).

¹¹⁹ Si veda Serianni (2018: 41-42, 48, 51, 224-225, 227-229).

¹²⁰ Il suo uso isolato in un esercizio di BAI: 45 («Non ho saputa la mia lezione») si deve probabilmente a un'ulteriore svista.

¹²¹ Vitale (1986: 34).

possono ancora ricordare in CA: 80, 96 l'impiego dell'articolo davanti a nome proprio femminile, definito «famigliare» (e presente in BAC: 29: *l'Ida*), e di *egli, ei, e'* come «graziosi riempitivi» (pleonastici; e in BAC: 15 leggiamo: «che c'è egli bisogno di parlar di *ragazzacci?*»), con l'introduttore d'interrogativa diretta *che* anch'esso tipicamente toscano). Figurano altresì *anco* (CA: 91), presente pure in BAC: 76¹²², e il più diatopicamente marcato *punto punto* (CA: 120), ma è soprattutto l'autrice fiorentina ad accogliere toscanismi dell'uso, di diffusione tuttavia panitaliana e attestati anche in scritture extratoscane: *seggiola, canzonare, balocco, ciarlare, babbo* (accolto pure in NS: 41), *piccino, sudicio, malestro, gingillo, angiolo, ruzzo, prendere in collo, spengere, inalzarsi* (BAC: 6 e 9; 7 e 62; 9, 15 e 73; 9; 10, 12, 13, 21, 22, 23 e 71; 15 e 71; 17; 22; 22; 23; 23; 23; 47; 75)¹²³.

Tratto dell'italiano medio e colloquiale, il *che* polivalente appare in due soli casi (CA: 101 e BAI: 43¹²⁴) con valore temporale, «il più largamente accettato nella grammaticografia ottocentesca»¹²⁵, del quale si ammette la liceità in CA: 110: «[la preposizione *in*] omettesi sovente avanti il pron. *che*, quando sia complem. di *tempo*, di *maniera*, ecc.». Lo stesso manuale (CA: 120) annota il possibile impiego enfatico di *e* a inizio di frase – tratto taciuto o a lungo considerato, più o meno espressamente, non standard da molti grammatici¹²⁶ – insieme al polisindeto *e*, in alternativa, all'asindeto (omissione) della stessa congiunzione per il medesimo scopo: «crescer forza al dire». In CA: 141 la definizione dell'anacoluto (ossia il tema sospeso), costruzione di cui, come in altre grammatiche postunitarie, si constata la devianza dalla norma grammaticale ma al contempo l'accettabilità laddove prevalgano istanze di naturalezza o, a volte, di eleganza, è accompagnata dalla raccomandazione a far uso di questa figura «con riserbo». Cautamente e funzionalmente circoscritte, benché comunque degne di nota in un'opera classicista, appaiono quindi in CA le aperture verso tratti non rigidamente normativi, in ogni caso fondate sulla comparsa di questi ultimi nella tradizione letteraria (per l'anacoluto si citano ad es. una frase di Dante e una di Boccaccio)¹²⁷. Spicca isolato ma curioso, per contro, un antiesempio di periodo lungo con un eccesso di subordinate incassate l'una nell'altra, tratto dai *Discorsi degli animali* di Agnolo Firenzuola e addotto per invitare gli apprendenti a formulare periodi chiari e semplici¹²⁸. Ho registrato, infine, cinque casi di dislocazione (tre a destra, di cui due in un raccontino, e due a sinistra: BAC: 12, 17, 35, 42), uno di tema sospeso («bambini ce ne sono tanti» [BAC: 12]) e uno di frase

¹²² «Vive specialmente nell'uso popolare toscano» (Morandi, Cappuccini, 1895: 207).

¹²³ Ho citato nella forma base. Gli ultimi due sono più marcati in diatopia e toscanismo regionale, registrato in Bencistà (BA), è *magnano* 'artigiano che lavora il ferro' (BAC: 6). In BAI: 7 troviamo la locuzione toscaneggiante *far il chiasso*. Sull'accoglimento di espressioni dell'uso vivo toscofirentino, sia d'impiego e comprensibilità nazionali sia, meno spesso, più connotate in senso regionale, nella produzione scolastica, parascolastica e divulgativa per bambini tra fine Ottocento e primo Novecento mi permetto di rinviare a Russo (2023a: soprattutto 35-53, 88-319 e in part. 297-298) e alle indicazioni bibliografiche e lessicografiche ivi presenti. Molto utile inoltre Biffi, Paoli (2022).

¹²⁴ «*Il trapassato prossimo* afferma cosa già finita nel tempo che un'altra si faceva o si cominciava»; «l'azione di studiare la compio nel momento stesso che parlo» (dove si registra anche una dislocazione a sinistra), ma due righe sotto troviamo «un tempo anteriore a quello in cui parlo».

¹²⁵ Catricalà (1995: 102). Si veda in merito anche Fiorentino (2010). Il *che* polivalente temporale è altresì il tipo più rappresentato nel corpus di libri di lettura analizzato in Russo (2023a: 248-250).

¹²⁶ Cfr. Russo (2023a: 280). *E* in posizione iniziale compare più volte in BAC (ad es. a p. 20).

¹²⁷ Il riferimento a modelli colti tradisce simpatie puriste nella scelta di passi di autori trecenteschi e in modo più scoperto nell'asserire, all'interno del paragrafo su *chiarezza, proprietà e purezza* del discorso, che danneggiano proprio la *purezza* i *barbarismi*, soprattutto i gallicismi, «non accolti nella nostra [lingua] dall'uso de' migliori», gli *idiotismi*, ossia le voci demotiche, gli *arcaismi* (ma proprio CA ne propone non pochi nella trattazione grammaticale), i *neologismi*, espressioni coniate – si afferma genericamente – «senza bisogno», i *solecismi* (CA: 166).

¹²⁸ «L'uso di soverchie prop. dipendenti, e in specie di 3°, 4° ordine, ecc., nuoce alla chiarezza, semplicità e grazia del periodo, come si vede dal seguente del Firenzuola: [...]» (CA: 130).

interrogativa scissa («Quand'è che Arturo studiò?» [BAC: 35]) in quello che appare, insieme al novecentesco NS, il testo maggiormente attraversato da disinvoltura comunicativa. E in NS: 52 una dislocazione a sinistra evidenzia, in un vivace appello al lettore, l'aggancio dell'argomento trattato alla parte immediatamente precedente della lezione: «Ma il participio passato l'hai già visto nell'*infinito passato* e nel *gerundio passato*, un momento fa» (altre due sono in NS: 17).

Quanto al sillabario, troviamo, assieme a parole di base e a qualche voce colloquiale (come *limosina*, variante aferetica, familiare e popolare, di *elemosina*, e *stracco* [37, 38 e 45; 67]), un buon numero di toscanismi usuali (*cocomero* 'anguria', *capo*, *desinare*, *babbo*¹²⁹, *ciuco*, *cacio*, *sudicio* e *sudiciume*, *gota*, *pigione*, *uggia*, *uscio*, *chiasso*, *avvezarsi*, *chicca*, *grinza*, *sbrindellare*, *sdruciolare*, *sgimbescio* [39 e 61; 39, 41 e 45; 42; 43 e 65; 43; 43; 43 e 50; 45; 48; 48; 57; 58 e 68; 59; 60; 62; 67; 67 e 68; 67]), a volte regionali o persino demotici (*zana* 'cesta o 'culla', *uzza* 'brezza mattutina o serale'¹³⁰, *giranio* 'geranio', *aratolo* 'aratro'¹³¹, *moccio* 'muco', *trecca* 'rivenditrice al minuto di frutta e verdura'¹³², *staccio* 'setaccio' [36, 36, 47, 48, 60, 64, 67])¹³³, termini – ora comuni ora più specifici e tecnici – di ambito contadino e agreste (ess.: *olmo*, *palude*, *bipede*, *bufalo*, *vomero*, *vite*, *tino*, *cuculo*, *oca*, *ortica*, *acacia*, *gufo*, *segale*, *giogo*, *cascina*, *gallo*, *galla*, *mallo*, *serra*, *gerla*, *erpice*¹³⁴, *grano turco*, *chioccia*, *ghianda* [23, 25, 25, 28, 30, 32, 32, 39, 41, 41, 43, 45, 45, 48, 50, 54, 54, 54, 57, 57, 58, 67, 68, 68 e 69]), vocaboli autenticamente dialettali, come si è detto, e per contro elementi libreschi e talora arcaizzanti (come i letterari *gleba*, *rosignuolo*, che è pure un toscanismo, e *guatare*, l'antico *scimma*¹³⁵, *onde* 'dove' e 'con cui', le varianti dittongate *orciuolo* e *ghiaggiuolo* 'giaggiolo', collocate da PP fra le voci desuete, con la seconda di ambito botanico [52; 52; 53; 50; 57 e 72; 43 e 68]), con un'oscillazione tra opzioni correnti e auliche e un'escursione tra registri diversi condivise con tanti volumetti dello stesso genere¹³⁶. Si notino ancora, a dimostrazione di questa variabilità, la presenza sia di *niuno* che di *nessuno* (38 e 73), la preposizione articolata scissa arcaizzante *su la* (37) e l'articolo plurale antico *li* in *li affari* (37)¹³⁷ da un lato, dall'altro l'articolo davanti al nome proprio maschile, in uso nel parlato settentrionale¹³⁸, in *il Cesarino* (47), e prima del prenome femminile (tratto toscosettentrionale) in *la Teresina* (72).

Si è già visto che nell'adesione, «difficile dire quanto consapevole»¹³⁹, al compromesso diffuso nell'italiano dei libri scolastici tra tradizione e apertura all'uso, manzonismo e norma classicista, fiorentinismo e aulicismo¹⁴⁰, spiccano in DO abbastanza originalmente parole dei dialetti (soprattutto) del Nord e altre del lessico rurale e agricolo. Le prime

¹²⁹ Ma in DO: 25, 42, 44 *papà*, alternativa francesizzante secondo TB, s.v. *babbo*, ritenuta, forse con una punta d'ironia, propria dei bambini di famiglie signorili da RF, s.v. *babbo*, e marcata da PP come non comune e non popolare.

¹³⁰ Voce di area senese, come confermano TB, PP e BA.

¹³¹ Volgare (cioè del volgo) secondo PP, «vive nelle campagne tosc.» secondo TB.

¹³² Tosco-arcaismo (TB e PP); cfr. *trecone* in BA.

¹³³ Si veda la n. 123.

¹³⁴ *Galla* 'rigonfiamento provocato alle piante da parassiti' e *mallo* 'involucro verde che ricopre il guscio di noci e simili' appartengono all'ambito botanico, *erpice* 'macchina agricola per frantumare le zolle' a quello agrario. Quest'ultimo termine è inserito in un periodo a tema chiaramente agricolo: «Dopo arato si passa e ripassa coll'erpice per rompere le dure zolle del campo e purgare la terra dalle erbe dannose».

¹³⁵ Marcato con † in TB, s.v. *scimma*, e posto nella fascia della lingua fuori d'uso in PP. Anche in BAI: 22.

¹³⁶ Come ha mostrato De Roberto (2011b). In qualche caso però le oscillazioni sono dovute alle incertezze grafiche del tempo: *grucce* e *grucce* nella stessa pagina (65), *celo* e *ceco* a p. 43 (si veda Migliorini, 2016 [1961]: 627).

¹³⁷ Ridottosi nell'Ottocento a residuo poetico (cfr. Serianni, 1989a: 167) e da Morandi, Cappuccini (1895: 75) sentito in prosa come affettato.

¹³⁸ Come conferma Telmon (2002: 127).

¹³⁹ De Roberto (2011b: 162).

¹⁴⁰ Cfr. Poggi Salani (1983: 935-936, 944, 960, 962; 1992: 439); Russo (2023a: 35-53, 183-319).

possono spiegarsi con la probabile origine settentrionale della Dorelli, quanto alla loro provenienza, e più banalmente con la loro utilità illustrativa sul piano fonico-grafico, ma sono specialmente prove sparse della dichiarata adesione alla valorizzazione, in chiave girardiana, degli idiomi materni, cioè, fuori di Toscana, dei dialetti nativi degli scolaretti italiani. Le seconde paiono esprimere, come ha ipotizzato acutamente De Roberto (2011a: 265-266; 2011b: 169-170), la volontà d'innescare la formazione di un'identità nazionale il cui fondamento sia costituito dalla dimensione naturale, primigenia e atemporale della vita contadina e delle sue antiche tradizioni, anche se proprio il rimando a tali radici agricole potrebbe similmente motivare l'inserimento di alcune delle voci vernacolari (§ 2.1).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alatri G. (2013), "Felice Socciarelli", in *DBE*, vol. II, anche online:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Altieri Biagi M. L. (2011), "Prefazione" a NS, pp. III-VIII.
- BA = Bencistà A. (2012), *Il vocabolario del vernacolo fiorentino e toscano*, Polistampa - sarnus, Firenze.
- BAC = Baccini I. (1890³), *Nozioni di grammatica italiana esposte secondo il metodo intuitivo ad uso delle scuole elementari*, Bemporad & Figlio, Firenze.
- Bacchetti F. (2003), "Bemporad Roberto e F., società (anche Bemporad R. & Figlio, cessionari della Libreria Editrice Felice Paggi, poi R. Bemporad & Figlio, Editori)", in Chiosso G. (diretto da), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano, pp. 65-68.
- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- BAI = Baistrocchi C. (1893/1894⁴), *Nozioni ed esercizi di grammatica per le scuole elementari inferiori*, Mondovì, Mantova.
- Balboni P. E. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.
- Baldasseroni G. (1932²⁰), *Appunti di grammatica con molti esercizi per le classi elementari*, Bemporad & F., Firenze.
- Bandini G. (2007), "Nuovi programmi, nuovi manuali. Bemporad davanti alle trasformazioni della scuola elementare", in Salviati (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)*, 2 voll., Alfabetica, Macerata.
- Biffi M., Paoli M. (a cura di) (2022), *La Crusca alla radio. Tradizione toscana in 100 parole*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bonomi I. (1996), "Note sull'insegnamento della grammatica italiana nella scuola elementare tra il 1860 e i primi del '900", in *ACME. Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano*, II, 1, pp. 99-129.
- Bonomi I. (1998), *La grammaticografia italiana attraverso i secoli*, CUEM, Milano.
- CA = Cavalli G. M. (1870), *La Grammatica studiata dai giovanetti nella lettura dei buoni scrittori con brevi cenni intorno all'arte del comporre*, Collegio degli Artigianelli - Tipografia e Libreria S. Giuseppe, Torino.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.

- Cannizzo S. (2018), “Fiume, primo Novecento: l’innovativa didattica dell’italiano di Gemma Harasim, moglie di Lombardo Radice”, in *INDIRE*:
<https://www.indire.it/2018/03/21/fiume-primo-novecento-linnovativa-didattica-dellitaliano-di-gemma-harasim-moglie-di-lombardo-radice/>.
- Carrannante A. (1982), “La posizione linguistica di Raffaello Lambruschini”, in *Lingua nostra*, XLIII, pp. 16-20.
- Casotti M. (1964), *Raffaello Lambruschini e la pedagogia italiana dell’Ottocento*, La Scuola, Brescia.
- Castellani A. (1986), “Consuntivo della polemica Ascoli-Manzoni”, in *Studi linguistici italiani*, XII, 1, pp. 105-129.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell’italiano edite dal 1860 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (1995), *L’italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (2004), *Forme, parole e norme. Lineamenti sociolinguistici dell’italiano contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cella R. (2018), “Grammatica per la scuola”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. IV (*Grammatiche*), Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Cella R. (2016 [ma 2018]), “Grammatiche narrative della seconda metà dell’Ottocento”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXV, pp. 155-195.
- Cella R. (2019), “Tracce dell’idea di struttura argomentale dei verbi in grammatiche ottocentesche”, in *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXVI, 2, pp. 314-321:
https://journals.pan.pl/dlibra/publication/128405/edition/112012/content?fbclid=IwAR0Ka8JvjJmImc_8-HwDMQg_Vo7cfQAzkn7pMRc3hV1PMsGPxBuQifbwzoo.
- CF = Cherubini F. (1840, 1841, 1843), *Vocabolario milanese-italiano*, 4 voll., Imp. Regia Stamperia, Milano: <http://www.cortedeirossi.it/libro/libri/cherubini.htm>.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino.
- Compagnoni G. (1834), *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti compilata sulle opere del Cinonio, del Pistolesi, del Mastrofini e d’altri più illustri grammatici. Per uso de’ giovinetti e di chiunque altro studioso di correttamente parlare e scrivere*, Fiaccadori, Parma.
- Costa A. (1886), *Insegnamento della lingua nelle scuole elementari in rapporto al metodo oggettivo*, Paravia, Torino.
- D’Achille P., Proietti D. (2009), “Onde su onde: dal relativo-interrogativo alla congiunzione finale”, in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell’italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, Atti del X Congresso SILFI - Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Basilea 30 giugno - 3 luglio 2008, 3 voll., vol. I, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 275-302.
- DB = *Dialecto de Belùn*, Fonzaso (Belluno), Vieceli, 2015-2022:
<https://www.vieceli.it/curiosita/dialecto-de-belun>.
- 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 = Spreafico E., *Dizionario Brianzolo-Italiano*, Made in Brianza, Monza, 1999-2023:
<https://www.madeinbrianza.it/curiosita/dizionario-brianzolo-italiano/>.
- DC = *Dialettando.com. Dialetti d’Italia*, Simonelli, Milano, 2003-2023:
<https://www.dialettando.com/>.
- DDP = Egidi F., *Dizionario dei dialetti piceni fra Tronto e Aso*, La Rapida, Fermo - Montefiore dell’Aso, 1965.

- DDT = Pinguentini G., *Nuovo dizionario del dialetto triestino. Storico Etimologico Fraseologico*, Cappelli, Bologna, 1969.
- DDV = Boerio G., *Dizionario del dialetto veneziano*, seconda ed. aumentata e corretta, Cecchini, Venezia, 1856 [ristampa anastatica, Martello, Milano, 1971].
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I (*I luoghi della codificazione*), Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- Demartini S. (2010), "«Dal dialetto alla lingua» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire", in *Letteratura e dialetti*, 3, pp. 63-80.
- Demartini S. (2011), "Dal dialetto alla lingua, dalla piccola alla grande Patria. Uso didattico del dialetto e coscienza dell'italianità intorno agli anni Venti del Novecento nel progetto di Giuseppe Lombardo Radice", in Nesi, Morgana, Maraschio (a cura di) (2011), pp. 243-253.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- De Roberto E. (2011a), "Lingua nazionale, lingua materna e costruzione identitaria nei sillabari ottocenteschi", in Nesi, Morgana, Maraschio (a cura di) (2011), 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), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo (Milano), 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.
- De Santis C. (2017), "Psicogrammatica e fantasia grammaticale: due esperimenti femminili primonovecenteschi", in *Studi di grammatica italiana*, XXXVI, pp. 81-116.
- DEV = Durante D., Turato G., *Dizionario Etimologico Veneto-Italiano*, con presentazione di Cortelazzo M., Erredici, Padova, 1975.
- DIF = Begotti P. C., Comina A., Rizzolatti P. (a cura di), *Dizionario italiano-friulano di vita contadina. Dizionari talian-furlan di vite contadine*, Provincia di Pordenone, 2005.
- DMI = Arrighi C., *Dizionario milanese-italiano. Col repertorio italiano-milanese*, Hoepli, Milano, 1896² [ristampa anastatica, 2019].
- DO = Dorelli T. (1886), *Sillabario nuovissimo illustrato (sistema froebeliano) ad uso della Lombardia per imparare la lettura contemporaneamente alla scrittura*, Piazza, Milano.
- Dota M. (2012), "Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 137-164:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2277/2504>.
- DPI = V. di Sant'Albino, *Gran dizionario piemontese-italiano*, Unione Tipografico-Editrice, Torino, 1859 [ristampa anastatica con presentazione di Grassi C., Bottega d'Erasmus, Torino, 1964].
- DSI = Porru V., *Dizionarioiu sardu-italianu*, 2 voll., Stamperia Nazionale, Cagliari, 1866² [ristampa fotomeccanica, Forni, Bologna, 1967].
- DTI = Groff L., *Dizionario trentino-italiano. Con un florilegio di poesie e prose dialettali*, Cierre, Caselle di Sommacampagna (Verona), 2003.
- DV = Basso W., *Dizionario Veneto. Italiano-Veneto. Veneto-Italiano*, Vallardi, Milano, 2005.
- Egger E. (2006), "Gregor Girard", in *Dizionario storico della Svizzera (DSS)* (traduzione dal tedesco di Guzzi-Heeb S.):
<https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/009024/2006-12-19/>.

- Fiorentino G. (2010), “Che polivalente”, in Simone R. (diretta da), *Enciclopedia dell'Italiano*, vol. I, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 2010-2011:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Franceschini F. (2011), “I nipotini di padre Cesari. Il purismo e la sua influenza nella scuola dell'Italia unita”, in Nesi, Morgana, Maraschio (a cura di) (2011), pp. 295-309.
- Fresu R. (2016), *L'infinito pulviscolo. Tipologia linguistica della (para)letteratura femminile in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- GDDT = Doria M., *Grande dizionario del dialetto triestino. Storico Etimologico Fraseologico*, con la collaborazione di Noliani C., Edizioni «Il Meridiano», Trieste, 1987.
- Gensini S. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi. Con un'appendice di documenti d'epoca*, Carocci, Roma.
- Gensini S. (2018), “Gemma Harasim e l'educazione al linguaggio”, in De Meo A., Di Pace L., Manco A., Monti J., Pannain R. (a cura di), *Al femminile. Scritti linguistici in onore di Cristina Vallini*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 283-298.
- Girard G. (1844), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Dezobry, Paris.
- GISCEL (1975), “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica”, in Giscel (a cura del) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-41:
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Lace A. (1846), “Educazione materna. Dell'insegnamento regolare della lingua materna e del suo scopo” [da Girard], in *L'educatore primario. Giornale d'educazione ed istruzione elementare*, II, 7, pp. 105-110.
- Lepschy G. C. (2007), “Madre lingua e lingua letteraria”, in Id., *Parole, parole, parole e altri saggi di linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 11-40.
- Linacher A. (1923), *Tre grandi educatori nella loro intima corrispondenza. Le père Girard, F. M. Naville, R. Lambruschini (1836-1846)*, Vallecchi, Firenze.
- Lo Duca M. G. (2012), “La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi”, in Shiavon C., Cecchinato A. (a cura di), «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, CLEUP, Padova, pp. 443-455.
- Lombardi L. (2013), “Cesare Baistrocchi”, in *DBE*, vol. I, anche online:
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- Mastrofini M. (1814), *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani conjugati specialmente degli anomali e malnoti nelle cadenze*, tomo I, De Romanis, Roma.
- Migliorini B. (2016 [1961]), *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Milano.
- Morandi L., Cappuccini G. (1895), *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Paravia, Torino.
- Nacci L. (2004), “I romanzi per bambini tra Otto e Novecento: alla ricerca di una lingua”, in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 355-367.
- Nencioni G. (1946), *Idealismo e realismo nella scienza del linguaggio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nencioni G. (1989), “Perché non ho scritto una grammatica per la scuola”, in Id., *Saggi di lingua antica e moderna*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 221-226 [già “Perché non scrivo un manuale scolastico”, in *Riforma della scuola* (1984), pp. 50-51]:
https://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1984/Grammatica_1984.pdf.
- Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di) (2011), *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, Franco Cesati Editore, Firenze.
- NS = Nencioni G., Socciarelli F. (1946/2011), *Parlar materno. Grammatica per la terza classe*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano [riproduzione anastatica dell'ed. 1946, Accademia della Crusca, Firenze, 2011].
- 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.
- Patota G. (1987), *L'«Ortis» e la prosa del secondo Settecento*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della lingua italiana per le Scuole Ginnasiali, Tecniche, Militari, ecc.*, Treves, Milano.
- Pizzoli L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci, Roma.
- Poggi Salani T. (1983), "Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera", in Ead. *et alii, Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, 2 voll., vol. II, Giardini, Pisa, pp. 925-998.
- Poggi Salani T. (1992), "La Toscana", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, UTET, Torino, pp. 402-461.
- Polimeni G. (a cura di) (2012), *Una di lingua una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- PP = Petrocchi P. (1912 [1887-1891]), *Novo dizionario universale della lingua italiana*, 2 voll., Treves, Milano.
- Prada M. (2012-2013), "Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella *Grammatica di Giannettino*", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-353.
- Ragazzini D. (2004), "Manuali scolastici per l'alfabetizzazione e la nascita della scuola italiana", in Betti C. (a cura di), *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, pp. 57-75.
- Raicich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Raicich M. (1996), *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Raicich M. (1996a [1985]), "Lingua materna o lingua nazionale: un problema dell'insegnamento elementare nell'Ottocento", in Id. (1996), pp. 3-42.
- Raicich M. (1996b [1983]), "I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento", in Id. (1996), pp. 43-88.
- REP = Cornagliotti A. (diretto da), *Repertorio etimologico piemontese REP*, Centro Studi Piemontesi, Torino, 2015.
- RF = Rigutini G., Fanfani P. (1887 [1875]), *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Barbera, Firenze.
- Russo B. G. (2018-2019), "Insegnare grammatica a fine Ottocento: il metodo 'pre-fumettistico' nella *Grammaticabetta illustrata della lingua italiana* (1898) di G. Orsat Ponard", in *Lingua nostra*, LXXIX, 3-4, pp. 97-105 (prima parte); LXXX, 1-2, pp. 46-60 (seconda parte).
- Russo B. G. (2020), "L'evento comunicativo 'lezione scolastica' in alcuni libri di lettura per le classi elementari (1882-1913): analisi pragmatica di una modalità espositiva", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 669-754:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13953/13095>.
- Russo B. G. (2023a), *Autrici per la scuola. Modelli d'italiano, pattern didattici e livelli di leggibilità in libri di lettura per la scuola elementare (1882-1913)*, con prefazione di Gualdo R., Edizioni dell'Orso, Alessandria.

- Russo B. G. (2023b), “Il libro di lettura non sia un centone di trite nozioni”: i manuali di lettura nei programmi ministeriali per la scuola elementare (1860-1905)”, in *Linguistica Pragensia*, XXXIII, 2, pp. 156-178:
https://linguisticapragensia.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/12/2023/10/Benedetto-Giuseppe-Russo_156-178.pdf.
- 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. (a cura di) (2007), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Giunti, Firenze.
- Sanson H. (2011), *Women, Language and Grammar in Italy. 1500-1900*, Oxford University Press, Oxford.
- SCI = Onnis G. M., *Fueddariu sardu campidanesu italianu*, Domus de Janas, Selargius (Cagliari), 2004.
- Serianni L. (1989a), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Castelveccchi A., UTET, Torino.
- Serianni L. (1989b [1986]), “Le varianti fonomorfolologiche dei *Promessi Sposi* 1840 nel quadro dell’italiano ottocentesco”, in Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, pp. 141-213.
- Serianni L. (2018), *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Carocci, Roma.
- Sgroi S. C. (2010), *Per una grammatica «laica». Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, UTET, Torino.
- Sgroi S. C. (2013), *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, UTET, Torino.
- Simone R., Cardona G. R. (1971), “Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane”, in Medici M., Simone R. (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, Atti del IV Convegno Internazionale di Studi della SLI - Società di Linguistica Italiana, Roma 1-2 giugno 1970, 2 voll., vol. I, Bulzoni, Roma, pp. 365-393.
- TB = Tommaseo N., Bellini B. (1977), *Dizionario della lingua italiana (1861-1879)*, 20 voll., ristampa anastatica, BUR, Milano, anche online:
<https://www.tommaseobellini.it/#/>.
- Telmon T. (2002), “Varietà regionali”, in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo*, 2 voll., vol. II (*La variazione e gli usi*), Laterza, Roma - Bari, pp. 93-149.
- Tommaseo N. (1845), *Pensieri morali*, Cappelli, Modena (cap. *Insegnamento della lingua*).
- Tonini Q. (s.d. ma 1900-1901), “Sillabario”, in Martinazzoli A., Credaro L. (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, 3 voll., vol. III, Vallardi, Milano, pp. 525-527.
- Turi G. (2008), “Introduzione. Enrico Bemporad: ambizioni, successi e crisi di un editore”, in Cappelli L., *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-25.
- VBI = Coronedi Berti C., *Vocabolario bolognese italiano*, Monti, Bologna, 1869-1874 [ristampa anastatica, Martello, Milano, 1969].
- VDB = Ungarelli G., *Vocabolario del dialetto bolognese*, SO.MU, Roma, 1965.
- Veuthey L. (2002), *Gregorio Girard. Educatore e pedagogista francescano*, tr. Corrà G., introduzione di Rigobello A., Editrice Miscellanea Francescana, Roma.
- Vitale M. (1986), *La lingua di Alessandro Manzoni. Giudizi della critica ottocentesca sulla prima e seconda edizione dei “Promessi Sposi” e le tendenze della prassi correttoria manzoniana*, Cisalpino-Goliardica, Milano.
- VLF = Tore Barbina M., *Vocabolario della lingua friulana. Italiano-Friulano, Verbi*, Udine, 1991.

© Italiano LinguaDue 2. 2023. B. G. Russo, *Influssi girardiani in testi di educazione linguistica: dalla maestra Dorelli a 'Parlar materno' (1946) di Nencioni e Socciarelli*

VPI = Ponza M., *Vocabolario piemontese-italiano e italiano-piemontese*, Lobetti-Bodoni, Pinerolo (Torino), 1877⁹ [ristampa anastatica, Garino & C., Torino, 1967].

VRI = Masotti A., *Vocabolario romagnolo-italiano*, Zanichelli, Bologna, 1996.

Italiano LinguaDue ISSN 2037-3597

