

IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE NELLE SCUOLE REGGIMENTALI (1861-1915)

*Michela Dota*¹

1. INTRODUZIONE

Comparsa per la prima volta nel regno Sabauda per dotare il personale di fureria di nozioni minime di calligrafia e conteggio², le scuole reggimentali furono presto percepite come risorsa per arginare l'analfabetismo, dapprima solo in Piemonte e poi nell'Italia unita, grazie alle disposizioni del generale La Marmora³. Esse offrivano, almeno ad una parte della popolazione maschile per cui era previsto il servizio militare, una seconda occasione di alfabetizzazione, qualora non si avesse ottemperato al dovere dell'istruzione in età scolare⁴. Le scuole reggimentali dunque rappresentano il primo tentativo di alfabetizzare e di fornire un'istruzione primaria ad adulti analfabeti non italofofoni.

L'esperimento non ebbe lunga vita: abbandonate a più riprese⁵, nel compito di provvedere all'istruzione in età adulta, le scuole reggimentali furono affiancate, e poi completamente rimpiazzate, dalle scuole popolari, serali e carcerarie. Il loro nascere in concomitanza alla spiemontesizzazione delle scuole sabaude e il loro funzionare a pieno regime già nei primi anni dall'unità le rendono, però, un importante punto di riferimento nell'opera di formazione della lingua e dell'identità nazionale. Sillabari e manuali adottati nelle scuole, infatti, sono orientati all'educazione e alla formazione del popolo su più versanti (ideologico, patriottico, morale, igienico-sanitario, culturale), in primo luogo quello linguistico. Anche in questi testi, come in quelli per le scuole primarie, possiamo infatti riscontrare lo sforzo di coniugare la riflessione teorica sulla lingua «con l'urgente necessità d'insegnare non solo la grammatica, ma anche a parlare e a scrivere una lingua

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano. L'autrice ringrazia il professor Massimo Prada per il suo aiuto nella revisione di questo articolo.

² Si tratta della scuola della brigata di fanteria Cuneo avviata nel 1839 dal Segretario generale di Guerra e Marina generale Emanuele Pes di Villamarina.

³ Le quali imponevano ai corpi militari l'obbligo di istituire le scuole ed ai soldati quello di frequentarle (Prada, Sergio, 2011: 544). La normativa, emanata nel 1848 per il Regio Esercito piemontese e modificata da successive disposizioni negli anni seguenti (1849, 1850, 1858 e 1859), fu estesa poi al Regno d'Italia.

⁴ Come è noto, questa circostanza rappresentava la normalità più che l'eccezione. Per dei riferimenti approfonditi sulla questione dell'analfabetismo all'atto dell'unificazione, si vedano, ad esempio, Morandini, 2003; Cipolla, 2002; De Fort, 1995; Vigo, 1971.

⁵ Prima abolite nel 1892 dal ministero della Guerra, sopravvissero per la spontanea iniziativa di singoli presidi militari; riaperte poi ufficialmente con un nuovo regolamento e inserite nel globale riassetto della proposta scolastica attuata con la legge Daneo-Credaro (includendole quindi nell'orbita del ministero dell'istruzione), le scuole furono neglette dalla successiva legislazione, che si limitò a perpetuare passivamente le disposizioni approntate nel 1911, sino alla chiusura definitiva dell'istituto nel 1974. Per una ricostruzione più dettagliata della storia delle scuole si possono vedere: Stoppoloni, 1907; Bonacasa, 1975; Del Negro, 1979; Mastrangelo, 2008; Della Torre, 2010.

a milioni di dialettofoni diversi tra loro (Catricalà, 1991: 51). A lungo si è dibattuto sulla reale efficacia dell'insegnamento provvisto da queste scuole: a fronte di percentuali mirabolanti registrate negli anni '70 dell'Ottocento circa il recupero degli analfabeti⁶, e testimonianze che li corroborano⁷, vi sono dichiarazioni sconfortate sulla realtà dell'insegnamento, nei medesimi anni e in seguito⁸, oltre che una discrepanza tra i successi rivendicati dal Ministero della Guerra e le risposdenze che sarebbero dovute emergere nell'ambito dei dati sull'analfabetismo della popolazione per il genere e le classi di età corrispondenti. Sullo sfondo del dibattito ancora acceso tra gli storici⁹, possiamo considerare che «quando ci si concentra, invece, sulla prassi di un insegnamento che non mirava, nei fatti, che al raggiungimento di fini assolutamente minimali (quelli di familiarizzare il soldato con la pratica della lettura e di metterlo in grado di manipolare in maniera basilica la scrittura alfabetica), esse abbiano avuto una certa utilità» (Prada, Sergio, 2011: 552). Sebbene i programmi preposti da La Marmora e soprattutto dal riassetto novecentesco delle scuole fossero molto ambiziosi¹⁰, è più ragionevole circoscrivere il loro contributo nell'insegnamento dell'italiano «a leggere più o meno fluentemente un testo a stampa e, forse con meno efficacia, a scrivere testi molto semplici» (*ibidem*), anche a fronte delle circostanze materiali (disponibilità di testi, cancelleria e adeguatezza dei locali) e temporali dell'insegnamento, sempre più ridotto

⁶ In concomitanza con la legge Ricotti che rendeva obbligatoria la frequenza delle scuole. Si vedano i dati riprodotti e commentati da Mastrangelo (Mastrangelo, 2008: 75- 90).

⁷ Negli *Studi sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano. Per l'insegnamento rapido del leggere e dello scrivere* del colonnello Matteo Augusto Mauro (Napoli, 1817- Roma, 1892), promotore dell'istruzione popolare, si attesta che «Di questi soldati analfabeti se ne hanno in media un cinquantasei e mezzo per cento ad ogni levata d'uomini, e la maggior parte la danno le Provincie meridionali, tuttoché vi si aprano nuove scuole per l'istruzione del popolo. A por riparo a questo spiacevole fatto il presente Ministro della Guerra, con accorgimento, dispose che i soldati non fossero congedati con anticipazione alla fine di ferma, qualora, non sapessero leggere e scrivere» e in nota ricorda che «Quando non era obbligatoria l'istruzione nell'esercito, cioè ai tempi della libertà dell'ignoranza, i soldati congedati analfabeti erano 44 per 100. Ora sono ridotti al 7 per 100!...» (Mauro, 1875: XVIII). Depongono a favore delle scuole, inoltre, i riscontri testimoniali di Nuto Revelli, le ricerche dello storico e geografo Amato Amati, parte della relazione di Camillo Corradini (direttore generale dell'istruzione primaria del Ministero della Pubblica Istruzione nel 1907), oltre ai quadretti narrativi nella *Vita militare* di De Amicis (Prada, Sergio, 2011: 549-553).

⁸ Nella *Guida teorico pratica del sistema Capurro per l'insegnamento della lettura e scrittura e del conteggio nelle scuole elementari serali festive e reggimentali* pubblicata nel 1875, l'autore racconta che «tutti i giorni mancano 7 o 8 perché comandanti di courvè o ad altri servizi. C'erano poi quelli che s'ammalavano e stavano 10, 12, 15, 20 giorni all'infermeria od all'ospedale, quelli che entravano per 10, 15 giorni alla prigione di rigore; e quelli che per motivi urgenti, ottenevano licenza di 15 o 20 giorni. E così si riducevano i 60 iscritti a 20 o 25 presenti alla scuola, e quel che è peggio non erano mai gli stessi individui di ieri» (Bovone, 1875: 21). Il documento quindi inficia a monte la validità delle percentuali di successo accampate dai dati ufficiali, documentando inoltre la facile eludibilità dell'obbligo della frequenza. In merito alla situazione contingente poi «Aggiungasi che era d'inverno, e l'orario portava la scuola dalle 7 alle 8 1 [2 sic]. Ora nella sala non era possibile vedere il telegrafo né la lavagna fino alle 7 3 [4 sic], i lumi sono inutili, perché si riflettono nella lavagna in modo che la fanno parer lucida a guisa di specchio, ma non ci si scorge nulla. Inutili furono i reclami per trasportar la scuola almeno dalle 7 1[2 sic]alle 9. Così ogni giorno si perdeva miseramente mezz'ora di lezione» (Bovone, 1875: 14). Negli anni successivi la situazione rimase invariata, se non peggiore, come riporta la già citata relazione di Corradini (cfr. Corradini, 1907).

⁹ Si veda Del Negro, 1979.

¹⁰ Si veda il *Regolamento per le Scuole dei Corpi del R. Esercito* in *Giornale militare*, N. 38, 1858, pp.1115-1132 e il *Regolamento delle scuole per i militari in servizio*, Num. 1339, in *Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia*, 1913, pp. 5955-5967.

nel corso degli anni in termini di impegno orario annuale¹¹. Inoltre, la convinzione assai diffusa che la lingua si insegni soltanto nel tempo dato alla lettura e alla dettatura, alla grammatica, alla nomenclatura e alla composizione, cioè durante l'insegnamento meramente formalistico, non ha lasciato traccia della cosiddetta "conversazione in lingua", caldamente raccomandata nei programmi elementari coevi, sin dalle disposizioni del 1860, per promuovere l'uso orale della lingua nazionale, soprattutto in contesti familiari¹².

Offrendo, implicitamente ed esplicitamente, modelli di lingua articolati e complessi, tramite una proposta testuale diversificata per generi e temi, i sillabari e i manuali di lettura e composizione per le scuole reggimentali contribuiscono, allora, a ricostruire «non solo informazioni di natura linguistica, ma anche di natura politico-culturale relativi allo sviluppo e al controllo della cosiddetta 'mentalità collettiva'» (Catricalà, 1991: 20), da inquadrare nell'alveo degli studi dedicati ai testi di lingua, nello specifico quello riguardante la questione della lingua e il modello di italiano insegnato¹³.

Questo articolo guarda però all'altro filone di ricerca «che tenta di recuperare le origini della moderna glottodidattica» (ivi: 12) dai testi di lingua: si considereranno perciò i metodi di insegnamento della letto-scrittura in voga nel periodo considerato e specificatamente impiegati nelle scuole reggimentali e, viste le premesse sugli esiti verosimili dell'alfabetizzazione, si osserverà il trattamento degli obiettivi minimi, quali grafia e ortografia, ortoepia, interpunzione e convenzioni grafiche.

A tale scopo, si osserveranno le indicazioni contenute nei sillabari reggimentali, in rapporto a quelle dei coevi elementari¹⁴, raffrontandole poi con la prassi seguita nella prosa manualistica¹⁵.

¹¹Di questo gli autori mostrano di essere consapevoli: ad esempio Troya, tra gli autori qui considerati, ricorda di aver improntato il suo sillabario ad un carattere «spiccio e speditivo, avuto qui specialmente riguardo al poco tempo che dagli altri suoi doveri vien consentito al soldato per attendervi» (Troya, 1863: 4).

¹²Da un'indagine sulle frequenze lessicali nei programmi elementari di quest'epoca, sembra che «gli estensori del programma avessero a cuore più la capacità degli alunni di utilizzare correntemente la lingua italiana, anche solo per leggere i documenti ufficiali e comprendere le indicazioni della burocrazia, che la capacità di esprimersi correttamente, a voce e in particolare per iscritto» (Civra, 2002: 29). Ne consegue lo sviluppo di una competenza linguistica prevalentemente passiva.

¹³Sulle quali conto di tornare in altra sede.

¹⁴Come ricorda Maria Catricalà (1991: 21), «il tipo di esercizi e di metodi dichiarati anche solo nel titolo possono rinviare ai criteri pedagogici prescelti dai singoli autori».

¹⁵Per i sillabari reggimentali si considerano Mauro M. A. (1893), *Parole, sillabe. Lettere e Regolamenti di disciplina militari: Libro di testo per le scuole reggimentali*, Roma; Parini G. ([19..]), *Il sillabario del soldato*, (5ª ed.), Milano, Trevisini; Troya V. (1863), *Sillabario galeato ossia ad uso delle scuole reggimentali*, Torino-Milano, Paravia. Per quelli elementari, il campione è così composto: Alfani A. (1891), *Il primo libro del buon bambino*, (2ª ed.), Milano, Dabalà e Casaccia; Baccari G. (1889), *Primo libro del metodo di lettura e scrittura contemporanea ad uso della prima classe elementare sezione inferiore*, (13ª ed. migliorata), Bologna, Tip.legale; Dazzi P. (1899), *Il libro per la prima classe. Il sillabario*, Firenze, R. Bemporad e figlio; Tomei A. (1895), *La scuola educativa. Letture graduate per fanciulli, Parte 1ª, sillabario illustrato*, Milano, Messaggi. Il campione della manualistica reggimentale è invece così composto: Astancolle G. e F. Scotti (1912), *Il libro del soldato italiano: letture educative e istruttive, ad uso principalmente delle nuove scuole reggimentali e della r. Marina*, Roma, Casa editrice "Alessandro Manzoni"; Dusso A. (1908), *Bontà e valore: libro per i soldati e per le scuole reggimentali*, Firenze, R. Bemporad e figlia; De Castro G. (1876), *Il libro del soldato italiano. Letture per le scuole reggimentali*, Milano, Pagnoni; Parini E. (1912), *Il primo libro del soldato. Testo di cultura generale per soldati di terra e di mare delle Scuole Reggimentali d'Italia*, (4ª ed.), Milano, Trevisini; Parini E. (1911), *Storia della monarchia di Savoia*, Milano, Trevisini; Pilotti D. (1862), *La composizione insegnata nelle scuole reggimentali con avvertenze storiche-geografiche a*

2. I METODI D'INSEGNAMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA

«Quanto al *metodo* si lascia per ora facoltativo ai Corpi di adottare quello che loro paia più appropriato. Dovrà soltanto essere semplice, proficuo e poco costoso»¹⁶ è l'indicazione laconica e pragmatica che il generale La Marmora riserva ai maestri, i quali non sempre ricevevano un'istruzione di metodo¹⁷. Un'indicazione più precisa avrebbe giovato¹⁸, visto il dedalo di proposte tra le quali il maestro doveva orientarsi. Di alcune, infatti, ci informa il colonnello Mauro, compilatore di un sillabario ad uso del soldato¹⁹, nel suo trattato *Studi sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano. Per l'insegnamento rapido del leggere e dello scrivere. Precetti teorico-pratici*. In esso l'autore menziona l'esistenza del metodo letterale fonico, del metodo fonico sillabico e del metodo fondato sulla decomposizione e ricomposizione della parola, come metodi più diffusamente sperimentati nelle scuole primarie²⁰. Sembra, però, che l'offerta fosse ancora più ricca, come si è potuto constatare dallo spoglio di alcuni sillabari elementari e reggimentali, i cui frontespizi rivendicano anche l'impiego del metodo proposizionale (che richiedeva l'apprendimento mnemonico di una proposizione contenente tutte le possibili combinazioni del suono studiato²¹), del metodo fonico-intuitivo (supportato dall'esibizione di un oggetto emblema²²), del metodo fonico-radical (il quale «procede

spiegazione delle materie di testo, Piacenza; Sacchi V. (1878), *Il primo libro di lettura ad uso del soldato*, (10^a ed.), Torino, Paravia; Sacchi V. (1892), *Il secondo libro di lettura ad uso del soldato*, (6^a ed.), Torino, Paravia.

¹⁶ *Istruzione provvisoria, Per l'istituzione di Scuole di Lettura, Calligrafia, Composizione ed Aritmetica nei vari Corpi del R. Esercito*, in *Giornale militare*, 1849, secondo semestre, p. 172.

¹⁷ Come ricorda Catricalà (1991: 50), le scuole di metodo furono «istituite in Piemonte fin dal 1843 per “formare in breve tempo numerosi maestri”» e da esse derivò, nell'ambito della grammatica, il metodo, che «aveva significato ridurre la descrizione della lingua entro rigidi schemi logicizzanti da imparare a memoria».

¹⁸ In seguito comparirà almeno un riferimento puntuale ma, come vedremo, molto opinabile.

¹⁹ Si tratta del già riportato sillabario *Parole, sillabe. Lettere e Regolamenti di disciplina militari: Libro di testo per le scuole reggimentali*.

²⁰ Nello specifico, il primo, adottato dal filologo e luogotenente di marina Farini, si avvaleva di una cassetta contenente le lettere dell'alfabeto divise per scompartimenti: «Il Farini dettava un suono vocale e l'alunno togliendo dalla cassetta la lettera che lo rappresentava, la poneva sul tavolino. In tal guisa egli faceva comporre intiere parole, che lo stesso scolaro doveva quindi leggere» (Mauro, 1875: 15); il secondo sfruttava «un sillabario fonico di mille duecentoventicinque sillabe appartenenti alla nostra lingua, come si rileva dalle parole registrate ne' nostri vocabolari» (Mauro, ivi: 16). L'ultimo, infine, consiste nel decomporre la parola facendo notare allo scolaro ogni singola lettera ed il suo valore fonico, per poi ricomporla; in sostanza, è una variante letterale della costruzione e demolizione delle parole su base sillabica, ideata dal pedagogista Pestalozzi (1746-1827), promotore del metodismo.

²¹ Ad esempio, dopo aver presentato le vocali e le consonanti *r* ed *m*, il bambino imparava a memoria la frase: «i marinari remano», come si evince dal *Sillabario fonico intuitivo con letture gradualmente per gli asili infantili e per la 1^a classe elementare*.

²² Ribattezzato anche metodo froebeliano, dal nome del noto pedagogista che ne sistematizzò l'uso, esso ricorreva all'idea di *dono*, ossia oggetti di legno dati al bambino in tempi diversi per stimolarne l'osservazione, l'esercizio tattile, la decostruzione e ricostruzione. Un sillabario che recupera questi concetti, applicandoli all'apprendimento della letto-scrittura e aggiungendovi la componente ludica, è il sillabario per le scuole primarie di Teodolinda Dorelli: «se gli date un altro oggetto farà lo stesso, lo guarderà in tutti i sensi, lo scomporrà come sopra, poi alternerà le parti di questo con le parti di quello. [...] Insegnate una lettera? Fategliela vedere in tutti i sensi. Ne insegnate un'altra? va bene; mettetela insieme all'altra, di dietro, davanti, in mezzo, di sopra, di sotto. Ecco perciò il giochetto delle vocali, dei dittonghi e tritonghi, [...]; indi il giochetto delle consonanti, in un [sic] colle vocali alternate» (Dorelli, 1885: IV). D'altra parte, proprio la legislazione sembra favorire questo metodo se, per ovviare alle conseguenze negative che registrò la disciplina della nomenclatura, si introdusse l'insegnamento

alla formazione di qualsivoglia parola, senza parlare di sillabe» (Favero, 1887: 1) e del metodo misto, cioè contemporaneamente «fonico – alfabetico – sillabico – proposizionale»²³. A livello ministeriale, però, tanta varietà sembra ridotta ad una semplice tripartizione che individua, per il secondo Ottocento, «tre principali metodi di insegnamento tenuti in Italia, cioè: *inventivo, compitativo e sillabico*» (Mauro, 1893: 10)²⁴.

Molti, peraltro, vantano un successo strabiliante e assicurato secondo dettami più conformi ad un'operazione di *marketing* che ad una professione di attendibilità²⁵: «questo metodo sperimentato a Faenza con quindici soldati di cavalleria riuscì al di là di ogni aspettativa» (Landi, 1898: 1), «ho sperimentato, poi, il metodo suggeritomi dalla pratica e dallo studio sopra i miei figliuoli ed alunni; ed, avendone tratto maggiori risultati che con gli altri metodi, mi sono deciso a stamparlo» (Latorre, 1897: 2), «in questo libriccino è svolto col metodo reputato migliore dai più, e con esercizi rigorosamente graduati il programma governativo» (Tomei, 1895: 1).

Tra tutti, oltre ai consueti vanti – «il più filosofico, facile ed efficace» (Mauro, 1875: 27); «Voi avete impiegati due anni ad imparare a leggere e scrivere. Io insegnerò ai vostri figli in due mesi», «Io invece vi fo scuola in un solo locale (risparmio persino di locali) a 60, 80, 100, 300 allievi in un tempo solo; e non ne trascurò alcuno»²⁶ (Bovone, 1875: 13-14) – il metodo Capurro²⁷ godeva anche del riconoscimento legislativo, se nei

oggettuali, sostituito poi nel 1905, dalle *Lezioni sulle cose*, entrambi consistenti nel trarre lo spunto e il contenuto delle conversazioni da oggetti facenti parte di un piccolo museo interno alla classe.

²³ Esposto, ad esempio, nel *Saggio di un nuovo metodo fonico-alfabetico-sillabico-proposizionale per insegnare a legger e scrivere la lingua italiana in 90 lezioni* di Pietro Barberini.

²⁴ L'affermazione è contenuta nella copia della relazione «Fatta per ordine di S.E. IL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE sul metodo di MATTEO AUGUSTO MAURO, colonnello commissario nella riserva, per insegnare a leggere e a scrivere agli analfabeti, pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* l'8 aprile, 1875» (*ibidem*). Questa tripartizione potrebbe corrispondere a quella individuata da Marco Raicich, a proposito dell'impostazione didattica delle grammatiche, divisa tra «metodisti, tradizionalisti e teorico-pratici» (Catricalà, 1991: 13, 14).

²⁵ Che invece sembra poter vantare il sillabario Mauro, il quale fregia il suo sillabario di «alcuni giudizi, fra i più autorevoli» in forma epistolare: sono infatti schierate le opinioni e le lodi del pedagogo Parravicini, dei linguisti Ascoli e Müller, e del ministro Bonghi. Quest'ultimo, a seguito di una visita «alla scuola elementare del 1° battaglione del 58° reggimento fanteria, (Abruzzi)» – diretta dal colonnello – accerta «che i soldati analfabeti cessano di essere tali in 22 a 30 lezioni di un'ora ciascuna» (Mauro, 1893: 9).

²⁶ Per ovviare al problema delle classi numerose, spesso il maestro si avvaleva dei monitori, cioè «figure intermedie tra quella del maestro e quelle degli studenti, in genere studenti particolarmente dotati, che avevano il compito di mediare la diffusione dei contenuti surrogando il docente per esempio nella gestione delle esercitazioni o nella ripetizione delle lezioni» (Prada, Sergio, 2011: 546). Mauro documenta, infatti, come era gestita la lezione: «Nelle compagnie si possono calcolare in media circa un quaranta soldati analfabeti, ed una metà di questi per lo più in servizio. Quindi la scuola può aver luogo alternativamente per venti soldati in ogni compagnia. Nella prima mezza ora si fanno scrivere sotto dettato, e nella seconda mezz'ora si fanno leggere. Per farli leggere si formano gruppi di cinque soldati; tre soldati debbono esser seduti vicini tra loro; due staranno in piedi accanto e dietro alle spalle del soldato che legge e che trovasi seduto nel mezzo degli altri due. Il soldato di mezzo legge ad alta voce, guidato dal maestro, che si mette di fronte; gli altri quattro soldati debbono seguire la lettura con lo sguardo. Scorsi sei minuti, uno de' soldati seduti si alza e vi subentra uno de' due che gli era accanto, e così di seguito fino a che compiasi il giro di lettura. Onde ognuno de' cinque soldati legge a voce alta la lezione per la durata di sei minuti, e con lo sguardo per ventiquattro minuti la stessa lezione. Essendo quattro i gruppi, ogni compagnia dovrà avere un maestro e tre monitori. I soldati che hanno imparato a leggere ed a scrivere possono in seguito fare da monitori» (Mauro, 1875: 60-61).

²⁷ Dal nome dell'inventore, ossia l'abate gesuita, storico e studioso di archeologia locale, Gianfrancesco Capurro (Merella 1810-1882), promotore dell'istruzione tra le classi povere: «fu il primo che pensasse nella

*Programmi*²⁸ del 1872 il ministro Petitti raccomanda: «È fatta facoltà al comandante di Corpo di adottare per questa scuola sia il metodo Capurro, il quale ha dato eccellenti risultati, sia quel qualunque metodo esso creda più conveniente». Battezzato anche “metodo Capurro a due nomi”, esso aveva l’obiettivo di facilitare al discente l’associazione tra il grafema e il suono corrispondente, sfruttando il principio di associazione delle idee e il principio del passaggio dal noto all’ignoto. Svolgendo in classe il telegrafo massimo²⁹, l’abate mostrava agli allievi una figura, di cui essi già conoscevano il nome; quindi il maestro recitava il nome lungo, ossia una catena fonica e grafica, ottenuto aggiungendo agli estremi del significante relativo all’immagine il grafema (e quindi il fono), che per la sua forma dovrebbe evocare l’immagine stessa (ad esempio, la forma del grafema *u* è associata ad una pipa, dunque il nome lungo è *upipau*)³⁰. In seguito, agli alunni è richiesto di estrarre il nome corto, ossia ciò che si sente «in principio e alla fine del nome lungo» (Mauro, 1875: 28), cioè, in questo caso, il suono della vocale. Dalle lettere, illustrate col telegrafo massimo, si passa alla compitazione delle sillabe, che avviene sempre ricorrendo al concetto di nome lungo e nome corto. Il colonnello Mauro, che commenta il metodo nel suo testo, riporta l’esempio di una lezione, chiarendo in modo lampante l’artificiosità di questi espedienti:

Gli scolari per iscrivere la parola pipa, composta di quattro lettere, hanno dovuto dire: picozzap, piccozza, p; igancioi, gancio, i; piccozzap, piccozza, p; ammanetta, manetta, a, cioè otto parole e quattro suoni; delle otto parole, quattro non appartengono a nessuna lingua, né morta né viva !! (Mauro, ivi: 31)

Oltre a generare confusione nell’apprendente³¹, l’inadeguatezza del metodo, infatti, si manifesta anche nel sovvertire il carattere pragmatico della lingua, per l’apposita creazione di sequenze foniche inesistenti o addirittura impossibili in italiano, come «stmo, fto, bdo» (Mauro, ivi: 33), derivate dalla creazione dei nomi lunghi; oppure per la

sua patria ad istituire a proprie spese scuole per gli operai. [...] ed a facilitare ai medesimi operai l’esercizio della lettura, il Capurro inventò un nuovo metodo di sillabazione, cui il Lambruschini giudice al certo assai competente in questa materia encomiò assai» (AA.VV, 1855: 422).

²⁸*Programmi*, in *Giornale militare ufficiale, Dispensa 37a, parte 1a*, 1872, pp. 488-494.

²⁹Il telegrafo in questione è anche denominato “telegrafo alfabetico massimo” (Mauro 1875: 27); lo stesso autore riporta che «le figure, le lettere e i numeri sono dipinti sopra strisce di tela nera. L’alfabeto ed i numeri vengono insegnati mediante lo svolgimento di queste tele nere per mezzo di un apparato cilindrico» (*ibidem*). La breve descrizione dell’oggetto e del suo funzionamento lascia supporre che si tratti di un tipo di telegrafo a quadrante (1836), del quale esistevano modelli per uso didattico; nello specifico, sull’unità ricevente del telegrafo si collocava un disco con le lettere dell’alfabeto. In alcuni telegrafi le lettere diventavano poi visibili attraverso un foro collocato sulla struttura di sospensione.

³⁰Le altre associazioni generavano i seguenti nomi lunghi: *ammanetta*, *bastamezzalunab*, *mezzalunac* (*mezzalunacc*, per il suono palatale), *delfinod*, *ellume*, *frustaf*, *roncolag* (e *roncolagg*, per il suono palatale), *igancioi*, *lastal*, *marchim*, *narcon*, *ocerchio*, *picozzap*, *mezzalunastaq*, *rampinor*, *serpes*, *timonet*, *upipau*, *vasov*, *zventarolaz*.

³¹Sempre il colonnello Mauro, infatti, riporta un aneddoto a tal proposito: «Uno scolaro piemontese compitava le lettere p i -PI, p a- PA guardando la figura che gli era presentata volgendosi di un tratto al suo Maestro disse: fu ma ed il Maestro soggiunse che doveva dir pipa e l’altro: ma a le frane na fuma. Ciò prova una delle tante confusioni che il metodo Capurro ingenera nella mente dell’analfabeta» (Mauro, 1875: 31).

coniazione di parole altrettanto improbabili come «CNIMA, CTESIPPO, CSERNA» (Mauro, *ibidem*). All'alunno, inoltre, era richiesto uno sforzo mnemonico esorbitante³²:

Infatti lo scolaro deve tener presenti 22 figure ed i nomi delle medesime; deve imparare 24 parole create dall'A., che chiama nomi lunghi, i quali non esistono in nessun vocabolario del mondo; deve ricordare 24 nomi corti e finalmente 22 segni neri, che sono 21 lettere alle quali egli non dà che la sola rappresentanza di 23 suoni! e poi le tavole mnemoniche con altre strane sillabe e parole, e finalmente le preziose prescrizioni del professore Angelo Bovone. (Mauro, *ivi*: 37)

Non si trattava di uno sforzo vano secondo l'autore, che imputa l'inefficacia dei metodi tradizionali al fatto che lo studente «*non ha potuto associare l'idea di v a nessun'altra idea*» (Bovone, 1875: 15); la soluzione proposta potrebbe allora sintetizzarsi così: «dovere l'oggetto ricordare la forma della lettera, mentre il suono iniziale e finale del suo nome, inserito nel segno nero, ricordare il suono», giungendo al tradizionale passaggio «dalla lettera al suono». A confronto, allora, il metodo fonico proposto dal colonnello Mauro appare meno contorto, se condensabile nell'affermazione «dovere il suono ricordare la forma della lettera» (Mauro, 1893: XI). Infatti Mauro non parla di lettere, né di sillabe³³, ma di suoni, e il suo attenersi al consueto criterio di procedere dal facile al difficile (o dal noto all'ignoto) non riguarda la lunghezza sillabica, ma la complessità del rapporto suono-segno. In base a ciò ricava una classificazione dei suoni: da quelli facilissimi (a, e, i, o, u, r, s, f, v, z) e facili (l, n, m, b, d, p, t) giunge ai suoni «meno facili» (c, g, q, h, sc, gl, gn) per i quali viene a mancare il rapporto 1:1 tra fonema e grafema³⁴. Allo studente verranno presentati i suoni e la loro rappresentazione in quest'ordine e ogni lezione seguirà dei passi prefissati (Mauro, 1893: 18):

[il maestro] Farà notare la differenza che passa tra il nome della lettera e il suono, che esso rappresenta.

1. Pronunzierà ad alta voce la parola, che vorrà fare scrivere.

³² Tanto che gli alunni appaiono agli occhi dell'osservatore come pappagalli che ripetono passivamente quanto recitato dal maestro: «Maestro: (svolge una lista nera del telegrafo massimo e si arresta alla figura di una lucerna). Questa figura si chiama lume; ripetete questa parola tre volte. Scolari: (gridando tutti in una volta)- lume . . . lume . . . lume. (Il Maestro segna il tempo con un regolo che batte sopra una panca). Il Maestro svolgendo una seconda lista si sofferma alla lettera e). — Ripetete: Assomiglia al lume). Scolari:- Assomiglia al lume . . . Assomiglia al lume . . . Assomiglia al lume. (Il Maestro batte il tempo come sopra)» (Mauro, 1875: 28).

³³ In quanto «la sillaba isolata non rappresenta alcuna idea, e quindi nello scolaro non si sveglia tutto quell'interesse che si richiede per apprendere in più breve tempo a leggere, e che l'insegnamento, è fondato per intero sulla memoria, senza che all'analfabeta si faccia fare alcuna considerazione riflessiva» (Mauro, 1875: 22) e inoltre «s'insegnano le sillabe (esse non sono che un aggregato di diversi suoni) come rappresentanti di un sol suono, e quindi si enuncia in un sol fiato senza che lo scolaro possa darsi ragione degli elementi che compongono la sillaba» (Mauro, 1875: 45).

³⁴ «Noi avvertiamo in alcune parole del nostro linguaggio suoni, per due de quali fu assegnata una sola lettera a rappresentarli, cioè alla lettera e un suono palatale sordo spiccato (Ceca) ed un altro gutturale sordo (Cunio), come del pari due suoni al g, uno palatale sonoro (giro), e l'altro gutturale sonoro (gola); al q il suono gutturale rotondo (quercia), ed all'h niun suono, perché ritenuta come segno d'aspirazione, o per indicare quando il e ed il g rappresentano il suono gutturale, allorché seguite dalla lettera h e questa dalle lettere e, i, (che chi, ghe ghi); e finalmente, perché vi sono tre suoni, per i quali mancano le lettere a rappresentarli, e perciò ci serriamo dell'unione di due lettere (digramma) se (scena) gi (agli) gn (legno)», (Mauro, 1875: 43).

2. Spezzerà questa parola in sillabe.
3. Decomporrà la sillaba nei suoni che la formano.
4. Scriverà sulla lavagna l'intera parola, avvertendo di tenere alquanto staccata la lettera che rappresenta il primo suono, che è sempre la nuova lettera che si insegna.
5. Insegnerà a scrivere la lettera, che rappresenta quel suono, mostrando donde essa incomincia e dove termina, e ne farà scrivere una linea [...].
6. Pronunzierà il secondo suono, e farà scrivere il segno che lo rappresenta.
7. Seguirà la stessa norma per tutte le altre sillabe, che formano la parola.

Di conseguenza lo scolaro:

legge le parole che sono formate da sillabe di due, di tre, di quattro di cinque e di sei lettere, e ciò come conseguenza immediata della nuova lettera appresa e della ricordanza pure immediata del suono che quella stessa lettera rappresenta (*ibidem*).

In tal modo l'impegno non è proteso solo al disegno della parola e la lettura non rischia di diventare un esercizio mnemonico, perché basato sulla richiesta di ricordarsi la sequenza di lettere che compongono un dato vocabolo, senza riscontro sistematico sul piano acustico. È quanto succede, ad esempio, nel sillabario Latorre per le scuole elementari:

l'esercizio di lettura serva per esercizio mnemonico; e cancellando sillaba per sillaba, arrivi a far rimanere la sola lettera iniziale di ciascuna parola, affinché gli allievi ricordino da se stessi lo scritto. In ultima faccia ripeter a memoria ed applicare in iscritto (Latorre, 1897: 10).

Ancora peggiore la prassi di far copiare i testi dai libri di lettura, esercitando solo la manualità dello scrivere; la nocività di questa consuetudine era comunque riconosciuta già allora:

quando gli allievi non fossero capaci di scrivere sotto dettatura, bisogna prima di ogni cosa esercitarli lungamente in questo genere di esercizi. Chi sa scrivere sotto dettato saprà anche presto copiare; l'antico metodo quindi di esercitare gli allievi col copiare materialmente dai libri di lettura, io lo vorrei bandito dalle nostre scuole. (Pilotti, 1862: 2)

Un rischio del genere doveva essere comunque limitato nelle scuole reggimentali; sebbene «Il procedimento metodico dello insegnare la lettura agli inalfabeti adulti non può nella sostanza essere diverso da quello che si suole e deve seguire nelle scuole dei bambini (Troya, 1862: 3), ai compilatori appaiono ben chiari quelli che oggi definiremmo “bisogni comunicativi del discente”³⁵, i modi per rispondervi³⁶, prevedendo

³⁵ «il soldato illetterato ama non tanto di procurarsi la facoltà del leggere, quanto e più ancora quella dello scrivere, non fosse peraltro che per mantenere nella sua lontananza da casa benevole relazioni co' suoi cari» (Troya, 1863: 4).

³⁶ «quindi vuolsi per cura in queste scuole che l'insegnamento della scrittura si associi e cammini di apri passo con quello della lettura» (*ibidem*).

un'ampia gamma di circostanze nelle quali il soldato potrebbe essere coinvolto³⁷ e gli obiettivi dell'insegnamento di lingua in questo contesto particolare: «esso può e deve fornire opportunità di coltura intellettuale e morale» (ivi: 4), «formare la coscienza del cittadino» (Mauro, 1893: 20) ed provvedere alla “lingua speciale” adatta alla caserma e alle circostanze della vita militare, fornendo un adeguato bagaglio espressivo, il «vocabolario militare, e pensieri e sentimenti più analoghi al tenor di vita del soldato» (Troja, 1863: 3).

3. APPLICAZIONE DEI METODI NEI SILLABARI REGGIMENTALI

Considerata questa panoramica, a parte il sillabario Mauro promotore del metodo fonico, gli altri due sillabari reggimentali analizzati, cioè il sillabario Parini e il sillabario galeato di Troja, seguono il metodo fonosillabico, riscontrato anche nei sillabari elementari. La pratica di affiancare ogni grafema con un'immagine è seguita solo dal sillabario Parini, il cui referente, però, è dedotto dall'ambito militare: come abbiamo detto, bisognava infatti approfittare «di ogni parola, di ogni frase ecc. per insegnare, insieme alla lettura e alla scrittura, la nomenclatura militare aggiungendo opportune spiegazioni e presentando- quando sia possibile e lo reputi del caso- la cosa o l'oggetto ricordato» (Parini, [19..]: 3).

Se il sillabario Parini segue l'impostazione teorico-pratica in uso dalla seconda metà dell'Ottocento (Catricalà, 1991: 50), il sillabario Mauro prefigura un approccio umanistico-affettivo «per facilitare la conoscenza delle lettere e il suono da esse rappresentato», suggerendo al maestro di insegnare:

a scrivere il nome ed il cognome dello scolaro, quelli dei parenti e di altre persone, che gli sono care, o di cose che ad ogni istante sono rammentate e che, possibilmente, contengano suoni palatali, o gutturali sordi, o sonori [...]. In tal modo si associa al suono la ricordanza della forma della lettera, servendo qual mezzo gli affetti dell'animo, o i nomi di cose che facilmente si ricordano (Mauro, 1893: 19)³⁸.

Entrambi a progressione graduale, cioè «dal facile al difficile» (Troja, 1863), i sillabari, dopo aver presentato le vocali e, in alcuni casi, i dittonghi³⁹, passano alle consonanti, mostrando ciascuno un orientamento diverso⁴⁰. A parte la scelta già commentata del metodo Mauro, applicata appunto nel sillabario, il sillabario Parini, in sintonia con i sillabari elementari qui considerati, non mostra di seguire alcun criterio linguistico manifesto, presentando le consonanti in un ordine funzionale a proporre, insieme alle

³⁷Ad esempio, le note di galateo da seguire in diverse circostanze o le tipologie di lettere familiari, diversificate per funzioni comunicative, esemplificate dai manuali.

³⁸ Come Capurro, dunque, Mauro cerca di sollecitare nell'apprendente l'associazione di idee («al suono di queste parole sorge nel suo pensiero la forma di ciascuna lettera», *ibidem*), ma di carattere privato ed affettivo, in grado di pungolare nel soldato la motivazione all'apprendimento.

³⁹La trattazione dei dittonghi, infatti, non è sempre collocata tra le prime pagine: Troja, ad esempio, ne posticipa la presentazione dopo le sillabe dirette e inverse con le consonanti, tra le «sillabe complesse» (Troja, 1863: 10). Anche Baccari, per i sillabari elementari, opta per questa soluzione.

⁴⁰ Eccetto il demandare in un secondo momento la trattazione dei digrammi, obbedendo al principio citato.

prime lettere, le prime parole e frasette, sempre d'ambito militare⁴¹. Né si può ravvisare una corrispondenza con la tendenza riscontrata nei sillabari elementari, uniformi nel proporre le prime consonanti (nella sequenza *m, n, v, r*), giustificabile forse con la semplicità della loro realizzazione grafica, assimilabile alla forme già apprese per le vocali (*u, i*), seguite da lettere costituite da aste (*t, l*)⁴². Ancora diversa la scelta del sillabario Troya, il quale presenta le consonanti prevalentemente secondo coppie oppostive sorda/sonora, seguendo perlopiù il graduale spostamento lungo la direttrice anteriorità/posteriorità. L'approccio, non ancora sistematico, rappresenta però un tentativo moderno e ragionato su criteri linguistici⁴³. Parimenti si può considerare la scelta dello stesso sillabario, condivisa dal sillabario Parini, di presentare insieme i grafemi che rappresentano i suoni occlusivi velari sordo e sonoro (ad esempio: *ca, che, co, chi, cu*), lasciando intuire che si tratta del medesimo suono, previa presentazione isolata della lettera *b*. La dicotomia netta che viene presentata con la realizzazione palatale dei medesimi grafemi *c/g* appare più efficace e meno confusionale per il discente, rispetto alle classiche sequenze ravvisabili nei sillabari elementari sillabici (del tipo: *ca, co, cu, ce, ci*)⁴⁴, in cui la realizzazione velare e palatale non è ben distinta e l'introduzione dei digrammi è posticipata all'esaurimento delle lettere dell'alfabeto. Si rimanda quindi in un secondo momento l'opposizione dei suoni del tipo *chi/ci*, che può essere presentata simultaneamente, come accade nei sillabari reggimentali (si veda la Figura 1).

Anche il metodo fonosillabico, però, si arrende all'impossibilità di trattare coerentemente il grafema *q*: espunto dalla sequenza alfabetica, Troya e Parini lo demandano alle sillabe complesse, insieme agli altri digrammi (*gn, gl, sc*). Se Parini accenna alle note difficoltà dovute al carattere sovrabbondante di *q*, inserendo senza alcun commento né esempio la sillaba *cuo* nella pagina dedicata a *q*, nessuno tra i sillabari reggimentali tratta delle difficoltà ortografiche dovute al mancato rapporto 1:1 per il suono /ku/ ed i suoi grafemi. Poiché l'attenzione è protesa solo alla corretta sillabazione, è reputato sufficiente mostrare solo questa, nel contesto delle sillabe con *q* (*ac qua ac que Ac qui*, Troya, 1863: 14)⁴⁵.

Si noterà, dall'esempio appena riportato, come la sillabazione fisica delle parole sia ottenuta con una semplice spaziatura, caratteristica che contrappone i sillabari reggimentali a quelli elementari, nei quali la sillabazione è ottenuta ricorrendo al tradizionale trattino. Nel primo modo «si fa giungere l'allievo gradatamente alla lettura spedita, senza che se ne avveda» (Mauro, 1893: 25). Rimane però la questione della comprensione del testo, se spesso la lettura è pensata come «lettura di proposizioni per esercizio di ripetizione» (Troya, 1863: 8). Il titolo pone in luce la finalità ultima del testo,

⁴¹ Dopo le prime quattro consonanti (nell'ordine *n, p, m, l*), compaiono già le prime frasi «mimo è in linea», «io ho un elmo» (Parini [19..]: 12). Della quinta edizione del sillabario Parini, qui considerata, non è stato possibile rintracciare l'anno esatto di pubblicazione; «sappiamo però che la quarta risale al 1912» (Prada, Sergio: 2011, 556).

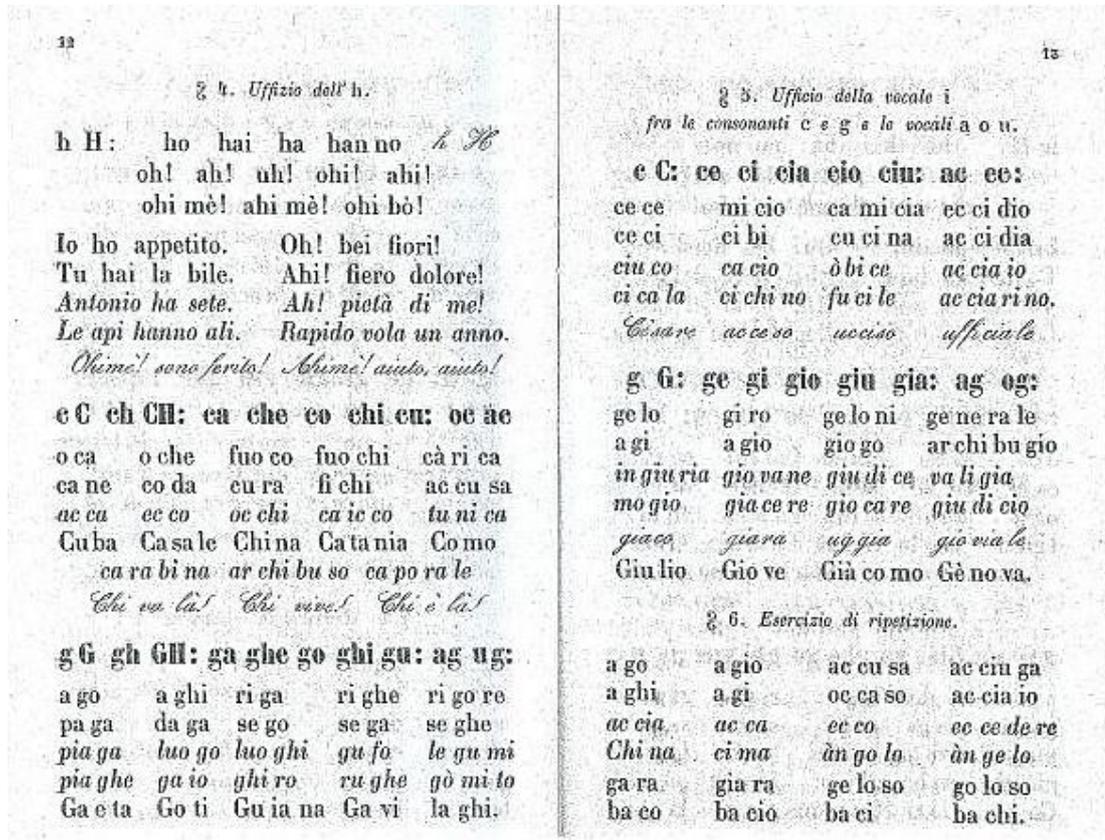
⁴² Nello specifico: *n, m, v, r, t, l, b, p, d, f, s, z, c, h, g, q* (Tomei); *m, n, v, r, z, s, d, t, l, b, c, p, q, g, f* (Dazzi); *m, n, v, r, s, t, l, b, d, f, p, z, q* (Baccari).

⁴³ La sequenza è: *m, v-f, d-t, n, l-r, s*.

⁴⁴ Per i nostri sillabari, optano per questa soluzione Latorre, Baccari e Tomei. Si noti, inoltre, come l'efficacia della sequenza proposta da Troya sia insita anche nella disposizione delle sillabe seguendo l'ordine di presentazione appreso delle vocali, e come l'autore si sforzi di conservarlo anche nel caso dei suoni palatali (ad esempio *ce ci cia cio cin*). In Parini, invece: *ca che cu chi co; ci ce cin cie cia cei*.

⁴⁵ Nemmeno il sillabario Mauro se ne cura, presentando, in linea con la sillabazione naturale, *a da cqua re* (Mauro, 1893: 52), senza alcun commento.

ossia la ripetizione, sempre diretta all'allenamento della lettura in concomitanza, naturalmente, all'apprendimento dei propri doveri. Gli stessi compilatori poi sembrano Figura 1. Un esempio della scelta di esporre congiuntamente i grafemi per i suoni oclusivi velari sordi e sonori, opponendoli ai corrispettivi palatali. Le pagine sono tratte dal "Sillabario galeato ossia ad uso delle scuole reggimentali" di Vincenzo Troya. Come si nota, diversi lessemi esemplificativi rientrano nel vocabolario militare, che l'autore dispensa sin dalle prime pagine.



consapevoli dell'impossibilità che «allievi che sanno leggere parole staccate, comprendino frasi, siano pure brevi e semplici» (Mauro, 1893: 63), attribuendo al maestro in compito di agevolare la comprensione, spiegando «nella forma più chiara ciascun periodo» (ibidem). D'altra parte, la gradualità dell'insegnamento doveva fare i conti con il minor tempo a disposizione rispetto all'istruzione primaria; questo avrà spinto a collocare i brani di avviamento alla lettura spedita (escludendo le accozzaglie di proposizioni di argomento disparato, la cui unità testuale è solo illusoria) spesso prima della metà del testo⁴⁶, quando nei sillabari elementari essi figurano sempre oltre la metà del volume. Anche in questo modo si palesa la maggior precocità nell'apprendimento

⁴⁶ Si consideri, inoltre, la minima lunghezza dei sillabari: 31 per il sillabario di Troya, 69 pagine per quello di Parini, 77 per il sillabario Mauro.

che viene esatta dal soldato, basata anche sull'errata opinione a proposito della maggiore agilità da parte degli adulti rispetto ai bambini nell'acquisire le nozioni proposte⁴⁷.

Osserveremo ora in dettaglio come i sillabari affrontino le questioni dell'alfabetizzazione minima cui accennavamo, indagando le ripercussioni e l'*habitus* linguistico esposto nei manuali.

3.1. *Grafia e ortografia*

Nonostante le note difficoltà che il sistema grafico italiano possiede, nessun sillabario reggimentale avanza proposte di riforma grafica, come invece è possibile riscontrare nell'ambito elementare, con tanto di applicazione e insegnamento nei sillabari⁴⁸. Tra le oscillazioni più documentate, rileviamo invece un'isolata opzione per le voci del verbo *avere* che non seguono la grafia etimologica, ma optano per l'impiego dell'accento: «un alpino à una lama» (Parini 19[.]: 12). Questo uso, proposto dal Petrocchi⁴⁹, è facilmente riscontrabile in diversi sillabari elementari coevi, nello stesso sillabario è già affiancato dalla consuetudine etimologica, esclusiva nei manuali considerati.

Negli autori ottocenteschi possono spiccare, inoltre, alcuni tratti grafici conservativi, a cominciare dalla conservazione del nesso *-ns-*: *inscritti, istituito, instava* (Sacchi, 1878: 49 e *passim*)⁵⁰, *istituiva* (Pilotti); ma possiamo trovare un relitto anche in pieno Novecento, nel testo di Parini dedicato ai Savoia (*istituzioni*, Parini, 1912: 49). Esclusive dell'Ottocento, ma contrarie alla prassi correttoria manzoniana, sono le forme con doppia *i* per *i* plurali in *-io* atono: *varii, edifizii, dominii, beneficii, esercizi, odii, universitarii, necessarii* (Pilotti, 1862: 1, 18, 41), che troviamo anche in Troya (*vizii, empii*), De Castro (1876: 53, 130, 136: *uffizii, funzionarii, studii, varii*), Sacchi (1878: 10, 24, 42, 79: *contrarii, ordinarii, sussidii, sobrii, principii*; 1892: 16, 138, 141, 228: *impresarii, prodigii, promontorri, volontarii*), con forti oscillazioni, però, per le voci contenenti affricata alveolare: *supplizii*, ma *benefizi, vizzi* (Sacchi, 1878: 27, 57, 73); *edifizii*, ma anche *edifizzi* e *sagrifizzi* (Sacchi, 1892: 56, 43, 149); *uffizii*, ma anche *vizzi* (De Castro, 1876: 53, 13).

Nel Novecento, di contro, per queste occorrenze possiamo rilevare l'uso dell'accento circonflesso, come in *sacrifizzî, desiderî, principî, augurî* (Dusso, 1908: 26, 54, 67, 80)⁵¹ e *terrorî, varî, proprî, principî* (Parini, 1911: 37, 109). Si tratta, in entrambi i casi, di soluzioni non codificate nei sillabari, nelle quali il soldato si imbatteva senza preparazione, incontrandole contemporaneamente nel medesimo manuale: nella *Storia della monarchia di*

⁴⁷ Di questa opinione sembra essere Troya, quando afferma che l'apprendimento della letto scrittura «nelle scuole degli adulti si può ottenere assai più agevolmente che non in quelle dei fanciulli» (Troya, 1863: 4).

⁴⁸ Barberini, ad esempio, adotta: «due nuovi segni, il k per fare ca che chi co cu, come pure cla e cra con tutte le altre combinazioni e loro derivati; e il nuovo segno Y (*ghama* dei Greci), per far ga ghe ghi go gu con le rispettive combinazioni e derivati delle sillabe gla, gra ecc. Convenire che le sillabe ca ce ci co cu facciano cia ce ci cio ciu; e ga ge gi go gu facciano gia ge gi gio giu». Altro accorgimento è sostituire c a q. (Barberini, 1888: 4).

⁴⁹ «Io seguo il Petrocchi, e scrivo : 0, Ài, A, Anno. Vedo che anche l'organo della Federazione degli insegnanti medi scrive: 0, Ai, A, Anno; e ritengo che l'innovazione si farà strada» (Goidànich, 1919: 10).

⁵⁰ Sacchi conserva anche *-mn-* in *omnivoro* (Sacchi, 1892: 77).

⁵¹ Peraltro l'impiego non è sistematico, poiché troviamo anche *sacrifizzi, vizzi, soci* (ivi: 53, 59, 91). In alcuni casi potrebbe trattarsi di una ripresa passiva di abitudini grafiche dedotte dai testi di altri autori riprodotti nel manuale: le ultime due occorrenze, infatti, appaiono in un racconto del Giusti e in un altro di Pietro Thouar (Firenze 1809-1861), celebre scrittore di racconti per la scuola primaria dei decenni preunitari.

Savoia, *Terzo libro di Lettura del soldato*, Parini scrive *dominii, desiderii, dissidii (passim)*, ma *benefizi, ozi, giudizi* (Parini, 1912: 40, 49, 55), sino a presentare la stessa voce in due vesti grafiche diverse: *principii e principj*. (Parini, 1912: 26, 180). L'impiego di *j*, seppur presente in quest'ultimo esempio, rimane perlopiù appannaggio dell'Ottocento: i manuali, infatti, possono servirsene anche per l'occorrenza di *i* semiconsonantica, come in *jeri* (Pilotti, 1862: 203) e in *Jonio* (De Castro, 1876: 215).

Se alcuni dei fenomeni qui esposti, di natura anche ortografica, potevano essere supportati da spiegazioni puntuali⁵², alcuni grammatici ricordano che «in certe questioni di ortografia (l'uso dell'*j*, il *cie* e le due *ii* per il plurale)», almeno nel secondo Ottocento «l'uso comune era incerto e la ragione stessa ammetteva diverse opinioni» (Fornaciari, 1882: XXV). D'altra parte, il grafema *j* è adoperato soprattutto nel manuale di Pilotti, come concorrente ad *i* nel plurale dei nomi maschili in *-io* oppure nei dittonghi atoni: *dominj, levatoj, feudatarj, municipj, emporj, privilegi; mortajo, bajonetta, ghiacciaje, gioja, zoccolajo, vasajo, operaja, calamajo, annoja* (Pilotti, 1862: 45, 52, 67, 124, 128, 134). Pochi i casi di *j* post-tonica finale in De Castro (1876, 77, 144: *buj, valorosj*), tra i dittonghi atoni troviamo molti più esempi, come *boja, feritoje, febbrajo, bajonetta, ajutante, ajutò* (De Castro, 1876: 79, 81, 86, 144, 109, 110), ma emergono già *aiuta* e *baionetta* (88, 123); nel Novecento, come abbiamo visto, si inverte la tendenza e dunque le voci in *j* spiccano come soluzioni conservative isolate: *Savoja* (Astancolle, Scotti, 1912: 104).

Oltre al carattere conservativo, il manuale di Pilotti si pone in esplicita opposizione al sillabario coevo di Troya, che scrive ad esempio *mortaio* e *baionetta*; d'altra parte, inserire nel sillabario la grafia suddetta avrebbe obbligato all'introduzione di un ulteriore grafema, eventualità sconsigliabile viste le altre omissioni riscontrate. Pilotti inoltre sfoggia un impiego di *i* con dieresi ingiustificato nella voce *imperiale* (Pilotti, 1862: 101), la cui originalità è a pari merito con le forme al plurale con dileguo della laterale che mostra Troya, ossia *figliuoi, lacciuoi, fagiuoi*. Tratto invece conservativo è la presenza della *-i-* non etimologica in *leggiere* nel primo manuale di Sacchi (1878: 8), che già nel manuale successivo adotta *leggera* (1892: 9).

Per quel che riguarda, invece, le lettere «non mai usate nelle parole d'origine italiana, ma solo in parole venuteci dalla lingua greca o latina o da lingue moderne straniere» (Troya, 1863: 29), se generalmente esse vengono presentate nei sillabari all'interno della carrellata finale sull'alfabeto, la tendenza è di usarle il meno possibile. Se dunque Troya scrive *Sciakò* per esemplificare l'uso della cappa, nelle pagine successive troviamo la forma adattata in *Sciaccò*; a *Keppi* (Troya, 1863: 31) o *Kepi* (Sacchi, 1878: 134), si contrappongono *chepi* (Parini, [19..]: 22) e *cheppi* (Astancolle, Scotti, 1912: 124). Le scelte oscillano tra economia grafematica e adattamento linguistico, quest'ultimo non sempre ricercato dai manualisti, come si evince da *gaz* (Sacchi, 1892: 39), *shakòs* (De Castro, 1876: 134), *bleu* (Parini, 1912: 115) di ascendenza francese⁵³, o dall'uso della lettera W per l'abbreviazione di *west*, e degli altri acronimi dei punti cardinali ad esso relativi, nel disegno che rappresenta la bussola (Parini, 1911: 22), mentre il testo a supporto dell'illustrazione impiega naturalmente *ovest*. D'altra parte, la possibilità di incontrare

⁵²Ad esempio, per i plurali in *-ii*: «Nomi in *-io* atono. Si anno tre tipi di plurali da sing. in *-io* atono; la varietà dipende dai suoni che precedono: a) si à *-ii* quando il singolare à *-io*: atri, arbitri, patri, ludibri. Sobri; si à *-i* precedendo palatina (e, g, se, gi) e gutturale (eeh, ggh, sch): benefici, agi, usci, figli, vecchi, muggi; e) si à *-i* precedendo ogni altra consonante: studi, ozi» (Goidànich, 1919: 92).

⁵³Di contro all'adattato *trivò* per *tricot* (Troya, 1862: 31). Le voci citate, però, sono scritte nel testo in corsivo, secondo le norme grafiche.

questi grafemi nei manuali riguarda soprattutto i toponimi stranieri (ad esempio, *Waterloo*, *Ostronno*, De Castro, 1876: 124, 64; *Monkullo*, Parini, 1911: 89; *Clery-Fontanex*, *Kaldwasser*, Sacchi, 1892: 140, 220) e nomi propri legati alle vicende storiche (*Compey*, *Seyssele*, *Exille*, Parini, 1912: 51, 92; *Watt*, Astancolle, Scotti, 1912:139) o tecnologiche («aratro Sack», Dusso, 1908: 173; «anticolerico di Hauk» Sacchi, 1878: 145).

Si consideri, inoltre, che non sempre i sillabari ritagliano degli spazi per le regole d'ortografia: dei tre sillabari analizzati, infatti, solo il sillabario di Troya presenta qualche appunto esplicito «sull'uso e valore dell'*h*» (Troya, 1863: 25) e «sull'ufficio della vocale *i* fra le consonanti *c* e *g* e le vocali *a* e *u*» (*ibidem*), esemplificando la norma tramite batterie di coppie minime, i cui membri sono incolonnati per distinguere chiaramente la differenza nella realizzazione fonica («giacchio *ghiaccio*», «gallo *giallo*», *ibidem*); a questo proposito, per realizzare coppie minime si possono impiegare anche tecnicismi di settore (si veda *veccia*, termine botanico, nella coppia «veccia *vecchia*»⁵⁴), termini ormai in disuso per il carattere obsoleto del referente (si veda *giacco*⁵⁵, in «giacco *giaccio*») oppure connotati diatopicamente in senso toscano (si veda *trecca*⁵⁶ nelle coppie «trece *trecche*», «trecca *treccia*», *ibidem*). La promessa di non trattare l'insegnamento della letto-scrittura come «una semplice operazione meccanica e materiale» (*ivi*: 4) viene parzialmente tradita; l'impianto più «comunicativo» che sarebbe conseguito alla necessità di fornire il soldato della «gran parte del vocabolario militare, e pensieri e sentimenti più analoghi al tenor di vita» (*ivi*: 3) dello stesso, è quindi a volte tralasciato per un'impostazione asettica, consueta anche nei coevi sillabari elementari⁵⁷, che spesso non riflette sulla salienza che i lessemi possono avere o meno per il discente.

Per trovare indicazioni di carattere paragrafematico, invece, dobbiamo rivolgerci al manuale di composizione di Domenico Pilotti, che correda il suo testo di alcune note sull'ortografia. Possiamo osservare come la norma relativa all'uso della maiuscole per la «prima parola del discorso, quella dopo il punto e i nomi propri» (Pilotti, 1862: 375) venga osservata nel sillabario di Parini solo in un secondo momento, mentre dapprima le maiuscole sono evidenziate in grassetto (Prada, Sergio, 2011: 558). Anche per questo espediente, in linea con la progressione graduale con cui spesso i compilatori informano gli abbecedari, vi sono dei corrispettivi elementari⁵⁸.

Nei manuali si evidenzia, invece, l'uso delle maiuscole con i nomi etnici (ad esempio: *Toscani*, *Parmigiani*, *Modenesi*, *Romani* -Parini, 1912: 209; *Italiani*, *Inglese*- Dusso, 1908: ; *Abissini*, ma anche *Beduini*- Astancolle-Scotti 1912: 25, 114) secondo le abitudini grafiche del tempo⁵⁹, sebbene non vi sia piena coerenza: *Ulani* e *Ascari* (Astancolle- Scotti, 1912: 52, 119) appaiono con la minuscola in Parini, preferite anche da De Castro (1876: 83, 151: *ulani*, *alsaziani*). Le incoerenze sono visibili anche per lo stesso autore: se nel primo libro Sacchi scrive *Francesi* (1878: 32), opta per le minuscole nel sintagma «ussari e ulani»

⁵⁴ Termine che ritroviamo nei manuali (ad esempio, Dusso 1908: 197), in quanto l'istruzione del soldato contemplava anche nozioni di agraria.

⁵⁵«cotta di maglia d'acciaio, usata in passato per difendere il torace» (DELI).

⁵⁶ Rivenditrice di erbe, frutta e legumi.

⁵⁷ Si veda, ad esempio, il sillabario Baccari nel quale, per esercitare l'assimilazione di un suono e relativo grafema, si propongono colonne e file di lessemi i cui referenti possono essere astratti o distanti dalla sfera comunicativa ed esperienziale del bambino; a titolo d'esempio, per i medesimi grafemi figurano *aggio*, *giubilo*, *pigione* e lo stesso *giaco*, allotropo scempio del già riscontrato *giacco* (Baccari, 1889: 29).

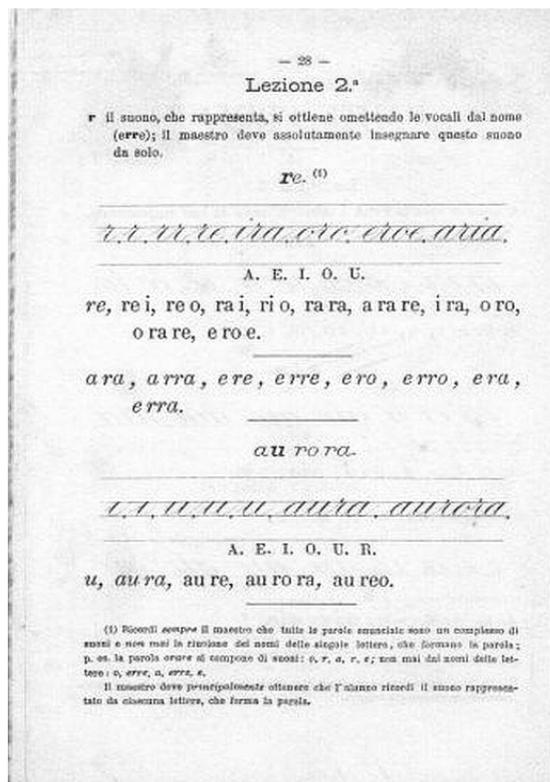
⁵⁸ Ad esempio, per il nostro campione, i sillabari di Latorre, Tomei e Alfani.

⁵⁹ «S'usa la maiuscola: [...] 3. Nei nomi di popoli: GI'Italiani, I Romani, I Fiorentini» (Goidànich, 1919: 68).

(Sacchi, 1878: 112) e adotta poi nel secondo libro la variante in maiuscola per *Usseri* (Sacchi, 1892: 11); alla stessa stregua, Astancolle scrive *Calabrese* (ivi: 46), ma in seguito adotta *sardi* (ivi: 138). Analogamente in maiuscola sono gli «appellativi di dignità, quando designano individui» (Goidànich, 1919: 68), come in *Duchessa, Regnante, Duca* (Parini, 1912: *passim*), *Regina*, ma anche *Maestro* (Astancolle-Scotti, 1912: 9, 12); inteso nel senso di «nomi di stabilimenti» (Goidànich, 1919: 68), si veda anche *Dominii* (Parini, 1912: *passim*) e *Province, Comuni* (Astancolle-Scotti, 1912: 1). Questi ultimi scrivono anche «Bandiera del Reggimento», «Inno Nazionale», «Piazza d'Armi», «Stati», «Eroi» (ivi: 1, 14, 61, 68), rivelando, nell'uso della maiuscola, un'attribuzione soggettiva di valore al referente⁶⁰, sovrabbondante rispetto alla norma (si veda «Lui» come anaforico per Cavour, 1912: 66), e in altri casi già attardato per l'epoca (*Marzo, Giugno, Luglio, Settembre*; ivi: 30, 81, 188)⁶¹.

Decisamente più interessante è, invece, il discorso sulla divisione in sillabe, per la quale si distingue il sillabario del colonnello Mauro: diversamente dagli altri sillabari, reggimentali ed elementari, egli non ricorre alla sillabazione tradizionale, ma a quella naturale (dunque non *ros so*, ma *ro sso*; si veda la Figura 2).

Figura 2. *La prima consonante presentata nel sillabario del colonnello Mauro, improntato, come si diceva, alla sillabazione naturale (Mauro, 1893: 28,29). In nota sono visibili alcune indicazioni rivolte al maestro, di cui si discuterà più avanti.*



⁶⁰ «Marcia Reale Italiana» può essere forse più giustificabile se intesa come nome proprio di un'opera d'arte (cfr. Goidànich, 1919), così come «Esercito» ed «Armata» (Astancolle, Scotti, 1912: 13), in quanto nomi di società.

⁶¹ «Va in disuso la maiuscola nei nomi dei mesi e dei giorni» (Goidànich, 1919: 68). Infatti, nello stesso manuale compare *ottobre* (Astancolle, Scotti, 1912: 43).

La scelta è motivata da ragioni prosodiche, in quanto:

il metodo di spezzare le parole, che contengono lettere raddoppiate, secondo il sistema di alcuni, cioè: ros so, ser ra, ecc., abitua colui che legge a pronunciare i vocaboli a sillabe raddoppiate con un'accentuazione a battuta, che toglie alla pronunzia italiana il carattere tipico, che è sempre modulato. (Mauro, 1893: 15)

Ma la sillabazione naturale agevola anche l'apprendimento della lettura, in particolare dei suoni velari e palatali, poiché:

Nel raddoppiamento del *c* e del *g*, con la sillaba naturale, ovvero fonica, *accesso*, *acconsentire*, *occidente*, *oculto*, *aggiungere*, *uguagliare*, viene tolta una gran difficoltà all'insegnamento della lettura; imperocché l'analfabeta non è obbligato di vedere la sillaba che succede, per pronunciare l'anteriore, come avviene nelle spezzature delle consonanti doppie, come per es: *accesso*, *acconsentire*, *occidente*, *oculto*, *aggiungere*, *uguagliare*. L'alunno per leggere le parole così spezzate [...], deve passare dall'ignoto al noto, cioè leggere le seconde sillabe per conoscere quale dei due suoni rappresentano il *c* ed il *g*. Ora, con la sillaba naturale, *cci*, *ggi*, *cco*, *ggo*, la doppia consonante fa sillaba con la lettera che segue, così, come ho dimostrato, una tale difficoltà cessa del tutto, e l'alunno impara a leggere più rapidamente (Mauro, 1893: 16).

Attraverso una spiegazione che sia avvale degli studi linguistici compiuti da Ascoli, Müller, Schleicher, Curtius sulle lingue e con le constatazioni sperimentali ottenute con il fonografo, il colonnello ricorda che:

La doppia consonante è una convenzione ortografica, e serve per indicare ch'essa rappresenta un suono forte, e perciò non si spezza in due, né fa sillaba con la vocale che precede, bensì con quella che segue. Il bambino e l'adulto pronunziano la parola senza spezzarla in sillabe, né artificiali, né naturali, per es., *rosso*; ora, chiunque sia dotato di udito, avverte, senza stento, che le voci sono *rossò*, e che il rumore *s* è forte e si riposa sopra il secondo *o*; ma se si dovesse pronunziare *ross* e poi *so*, si produrrebbe asprezza di suono, ciò, che è contrario alla naturale ed armonica pronunzia italiana (Mauro, 1893: 17).

Il metodo tradizionale «di sillabare apprende [sic]⁶² a leggere la parola senza continuità» e, secondo gli studi del Parravicini, «si creano oltre 800 sillabe le quali non vi sono naturalmente, ciò che produce immenso ritardo e maggiore difficoltà d'insegnamento» (*ibidem*). Infatti, tutti gli altri sillabari considerati, in conseguenza dell'adozione del metodo fonosillabico a progressione graduale, sono costretti a esibire sistematicamente per ogni grafema (dove possibile) sillabe dirette, inverse, trilettere, sino a riportare sillabe di quattro, cinque e sei lettere, esposte singolarmente in elenchi non esaustivi, quasi a pretendere la memorizzazione prima nella loro individualità⁶³, poi nelle occorrenze. Esempiare nella sistematicità è ancora una volta il sillabario di Troya, che

⁶² “Apprende” sta per “insegna”, come si può evincere dall'intera frase: «Questo metodo di sillabare apprende a leggere la parola senza continuità».

⁶³ Ad esempio, per le sillabe di sei lettere, Troya riporta: *schiet*, *schio*, *schiaf*, *schian*, *schiac* (Troya, 1863: 22).

suddivide ulteriormente le tipologie segnalate riportando alcune norme ortografiche relative alla sillabazione: «la consonante che precede le liquide / r fa sillaba colla vocale seguente»⁶⁴, «la s non si disgiunge dalla consonante che la segue» (Troja, 1863: 18).

La proposta del colonnello Mauro, oltre che minoritaria nel panorama dei metodi accolti dai sillabari, non trova riscontro in nessuno dei manuali considerati, che optano invece per la sillabazione tradizionale; d'altra parte, negli «esercizi di lettura spedita» del sillabario, lo stesso Mauro accoglie la consuetudine disdegnata sino alle pagine precedenti: «*Nel ter-remoto*», «*combattereb-bero*», «*incorag-giamento*» (Mauro, 1893: 64, 65, 73).

Un atteggiamento oscillante si può ravvisare anche per quel che concerne l'elisione degli articoli nei sillabari: in quello di Parini «davanti a vocale è inizialmente sporadica (ad esempio, p. 28: «lo armaiolo accomodò la impugnatura»)» - Prada, Sergio, 2011: 558), ma «si può giungere all'esito opposto (gl'incerti del mestiere 65», *ibidem*). Quest'ultima opzione⁶⁵ è presente anche altrove, non solo nei sillabari (gl'inferiori», in Mauro, 1893: 74; gl'infelici», gl'insetti», gl'incisi», in Troja 1863: 24, 27), ma anche nei manuali (ad esempio, gl'incauti», gli insigni» in Sacchi, 1892: 75 e 1892: 90; gl'Inglesi», gl'Italiani» in Dusso, 1908: 59, 129; gl'infermieri», quegl'imprudenti», gl'insegnavano» in Astancolle, Scotti, 1912: 91, 100, 145). L'elisione può riguardare anche i pronomi («la ragione c'insegna» in Troja, 1863: 27; M'ingannava» in De Castro, 1876: 5; «se n'accorgono» in Dusso, 1908: 16), ma anche aggettivi («cert'aria» in Astancolle, Scotti, 1912: 40) e congiunzioni («ch'ei corre» in Parini, 1911: 72).

Tutti gli autori applicano diffusamente anche il troncamento: dai nomi («il dover vostro», «amor della patria», De Castro, 1876: 98, 104; «al suon della tromba», Pilotti, 1862: 201; «quegli ben più importanti della nazione»⁶⁶, Sacchi, 1892: 37; «umor belligero», «ardor guerriero», Parini, 1912: 80), agli aggettivi («immortal guardia», «lor ciurme», De Castro, 1876: 48; «uman corpo», «gentil cavaliere», Sacchi, 1892: 104), ai verbi («acquistiam destrezza», Troja, 1862: 22; «tagliar loro», Pilotti, 1862: 105; «inchiodar l'ultimo cannone», De Castro, 1876: 72; «gridar loro», «concepir si possa», Sacchi, 1878: 32, 36; «son dovunque costretti», Parini, 1912: 128; «veder quel ragazzone bighellonar», Dusso, 1908: 44), agli avverbi («perfin le querce», «men male aver la gamba», Troja, 1863: 22; «fuor della mischia», De Castro, 1876: 71).

Il tratto dell'apocope può considerarsi come mezzo economico per nobilitare la lingua, come nel caso dell'apocope post-vocalica abusata nei manuali ottocenteschi («que' che passando», «le mosse de' generali», «non mormorar de' capi», De Castro, 1876: 23, 17; «ne' tempi moderni», Sacchi, 1878: 114; «ne' passati tempi», Pilotti, 1862: 45) e presente ancora nel Novecento («a' miei clienti», Dusso, 1908: 75; «ne' suoi primordi», Parini, 1911: 86; «ne' musei», «de' nostri soldati», Astancolle, Scotti, 1912: 24, 108), ma anche strumento per avvicinare il dettato al fiorentino dell'uso vivo, tramite l'apocope post-consonantica⁶⁷, soprattutto in contesti che rivendicano, per loro natura, una maggiore vicinanza al parlato: è il caso dei proverbi («non dir cuccio a can vecchio»-

⁶⁴ Si noti ancora una volta l'impiego di metalinguaggio non parafrasato dall'autore, che confermerebbe come questi sillabari si rivolgessero anche ai maestri (cfr. Prada, Sergio, 2011: 557-557).

⁶⁵ Peraltro codificata come abituale, al pari degli altri articoli determinativi: «*Gli* non si tronca che innanzi ad *h*» (Pilotti, 1862: 375).

⁶⁶ Sebbene di fronte a palatale, *ben* sta per *beni*, e non per l'avverbio *bene*, come si evince dal contesto in cui si fa riferimento al sistema bicamerale: «E come per decidere degli interessi privati vi sono sempre due, tre ed anche quattro tribunali, così non era egli conveniente, che trattandosi di quegli ben più importanti della nazione, vi siano, direi così, come due grandi tribunali».

⁶⁷ Secondo la prassi correttoria del Manzoni (cfr. Vitale 1992).

Troya, 1863: 17; «chi mal semina, mal miete», Dusso, 1908: 15), dei dialoghi («è la man di Dio», Dusso, 1908: 214) e dei fac-simile di lettere familiari proposti dai manuali⁶⁸.

Infine, sull'importanza del valore discriminatorio dell'accento nella lingua italiana si soffermano i sillabari Mauro e Troya. Il primo esibisce *ex abrupto* coppie minime che si distinguono solo grazie al suo impiego, senza alcuna nota esplicativa⁶⁹; ad esempio: «sazio, saziò, terra, terrà, velo, velò, busso, bussò» (Mauro, 1893: 41). Il secondo, invece, vi dedica una piccola sezione, intitolata «Sul valore dell'accento», in cui l'autore fa uso anche del metalinguaggio («parole piane, tronche e sdrucchiole»), senza però spiegarlo e procedendo subito all'illustrazione di coppie minime quali, ad esempio, *meta / metà; pero / però; merce / mercè; balia / balìa* (Troya, 1862: 24).

Del tutto assenti sono, invece, gli accenti che segnalano il carattere grave o acuto delle vocali (se non per casi isolatissimi nei manuali: *accòrse, sètta*, Dusso, 1908: 145), con la conseguenza che si discuterà nel paragrafo successivo, insieme alla questione dell'accento mobile. Di fronte alle mancanze verso la lingua nazionale, troviamo però l'uso corretto dell'accentazione in nomi francesi, come in *Blérot* (Astancolle, Scotti, 1912: 133) e *Vandômo* (Parini, 1912: 130), seppur con adattamento vocalico⁷⁰.

3.2. Ortoepia

«[il maestro] presterà particolare attenzione alla pronuncia degli alunni, la quale spesso è difettosa, non essendo tutti di provincie dove si parla bene l'idioma italiano» (Mauro, 1893: 19). Di fronte a una tale raccomandazione, ci aspetteremmo una cura particolare nel richiamare puntualmente i precetti di buona pronuncia, in particolare con raffronto costante con i diversi dialetti italiani. È possibile che ciò avvenisse nel corso della lezione, se il maestro era abbastanza istruito e consapevole degli errori in cui potevano incorrere i suoi discenti, ma per quanto riguarda l'apparato teorico di supporto all'insegnante e allo studente, i sillabari reggimentali disattendono le aspettative⁷¹. A partire dalle vocali, i primi grafemi e fonemi presentati, la prassi seguita dai tre sillabari è presentarne cinque, ignorando quindi il sistema eptavocalico fiorentino⁷². D'altra parte,

⁶⁸Mi permetto di rimandare al mio articolo *Note sui manuali reggimentali* (ICS).

⁶⁹ Se non «l'accento indica dove posa la voce pronunziando le parole-Fanfani» (Mauro, 1893: 41).

⁷⁰ Si tratta, infatti, di *Vandôme*, generale dell'esercito francese sotto Luigi XIV. Nella maggior parte dei casi, però, i nomi francesi non vengono adattati, e dunque il soldato avrebbe letto di *Villeroi, La Perouse, Beaulieu* (Parini, 1912: 149, 178), oppure di *Coeur de roi, La Roseè* (De Castro, 1876: 92, 93), fronteggiandosi con un sistema vocalico di cui non poteva avere conoscenza. Solo Astancolle e Scotti, introducendo l'espressione *alla chauffeur*, hanno cura di segnalare «si legge scioffè» (Astancolle, Scotti, 1912: 124). Se la consuetudine potrebbe giustificarsi con lo *status* di lingua di cultura ben nota che il francese aveva (sebbene non per un analfabeta), la prassi di sfoggiare nomi non adattati riguarda anche altre lingue, come per i toponimi *Drumston Hill* e *Guadalquivir* (De Castro, 1876: 99, 207).

⁷¹ Anche se la pratica comunque non condusse ai risultati sperati, almeno la teoria, per i sillabari elementari, offriva – in alcuni casi – indicazioni su come sorvegliare la pronuncia degli apprendenti in base alle zone di provenienza. Tra i sillabari utilizzati come campione figura quello di Antonino Traina, il quale appunta numerose indicazioni sulla pronuncia dialettale: «Occhio a' calabresi che dicon *biha* per *fiha*, cioè *b* per *fi*, «i Napolitani diran onda, embi per onta, empi, faran dura la *s* di vaso, dolce la *z* di vizio. I Romani diran *zole* invece altri *sciole* per sole. I settentrionali faran dolce la *s* di naso, mese: corregansi» (Traina, 1884: 3, 4).

⁷² D'altra parte, anche per i sillabari elementari analizzati, non vi è particolare cura nel distinguere i suoni vocalici aperti e chiusi. Solamente uno ha cura di segnalare, con una piccola nota a piè di pagina, che

anche la legislazione elementare sembrava, già in partenza, rassegnata ad un esito approssimato, più che corretto: «L'incompleto sistema degli accenti non distingue sempre l'*o* aperta dall'*o* chiusa, l'*e* aperta dall'*e* chiusa. Con pochi segni di più, si potrebbe ovviare all'inconveniente. Ma riforme di questo genere non s'impongono con leggi, né con programmi, né imponendole, si praticherebbero subito»⁷³. Inoltre, dominava l'idea di ricorrere al metodo materno-naturale, basato sulla ripetizione e l'imitazione intuitiva piuttosto che sull'indicazione dell'atteggiamento degli organi fonatori⁷⁴, per alcuni inadeguato se non ridicolo⁷⁵. Pertanto, la riuscita dell'insegnamento era rimessa esclusivamente alla pratica della corretta pronuncia toscana esercitata dal maestro, della cui eventualità la storia ci sconfessa⁷⁶. In più, la ricchezza di appunti rivolti agli insegnanti ci informa come il sillabario non servisse solo al soldato apprendente; con particolare insistenza, infatti, gli autori sottolineano la distinzione tra il nome della lettera e il suono che esso rappresenta: «*r* il suono che rappresenta, si ottiene omettendo le vocali dal nome (*erre*); il maestro deve assolutamente insegnare questo suono da solo» (Mauro, 1893: 28), sino a ricordare che «tutte le parole enunciate sono un complesso di suoni e non mai la riunione dei nomi delle singole lettere, che formano la parola; per esempio, la parola *orare* si compone di suoni: *o, r, a, r, e*; non mai dai nomi delle lettere: *o, erre, a, erre, e*» (*ibidem*) oppure, a proposito di *b* «il nome è *acca*, non rappresenta alcun suono, perciò non è lettera ma segno grafico» (*ivi*: 49). Parini addirittura consiglia di evitare l'insegnamento del nome del grafema per non creare confusione⁷⁷. Allora, per l'ortoepia, gli interventi sono circoscritti a pochi punti, la cui trattazione differisce tra i sillabari.

Come anticipato, alcuni sillabari impiegano l'accento in sedi non obbligatorie, soccorrendo il soldato nei dubbi di pronuncia causati dall'accento mobile dell'italiano. Troya appare sistematico in quest'uso, scrivendo ad esempio: *ùlulano, Nàpoli, ìppopòtamo, ìmpeto, àttimo, armerìa* (Troya, 1863: 8, 9), ma anche coppie minime come *empìi / empìi* (Troya, 1862: 11). Alcune occorrenze dell'accento non obbligatorie si riscontrano anche nel sillabario Parini⁷⁸ (*càlibro, àscari, soggòlo*- [19.]: 37, 44, 59) e nel sillabario Mauro in presenza di trittonghi (*caciùòlo, pinùòlo*- Mauro, 1893: 53). Dal canto loro, i manuali di

«L'accento acuto sull'*e* o sull'*o* denota che queste vocali si debbono pronunciare strette. Ma le vocali *e* ed *o*, di cui fu coll'accento indicata la pronunzia, non si accentano nuovamente, quando sono nelle parole usate altra volta» (Dazzi 1899: 4). In ogni caso, non figurando alcuna applicazione del principio nel corso delle pagine seguenti, questo risulta un appunto quasi di maniera.

⁷³ Programmi elementari del 1905, R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905.

⁷⁴ Che pure compare nel sillabario Dazzi; l'autore, infatti, correda ogni vocale di una rappresentazione grafica di un bambino che le articola, illustrando così l'apertura della bocca e la conformazione delle labbra nel pronunciarle.

⁷⁵ Si vedano, a tal proposito, le considerazioni del pedagogo e insegnante padre Girard (Friburgo 1765 - *ivi* 1850) a riguardo, sebbene a proposito dell'apprendimento della lingua materna: «[la madre] sarebbe forse compresa dal suo bambino, se cercasse di insegnarli come muovere le labbra e la lingua, per articolare questa o quella sillaba? Il povero bambino la fisserebbe a bocca aperta. Ma questo non è il suo metodo; ella pronuncia la parola ancora ed ancora; il bambino la imita, all'inizio con molte imperfezioni, in seguito meglio, e giunge alla fine, con sua grande gioia, ad articolare il suono che aveva a lungo ricercato» (*traduzione mia*, Girard, 1846: 2). L'autore diresse la scuola francese a Friburgo, attirandovi molti discepoli grazie al suo metodo, basato sulla lingua materna e sul mutuo insegnamento. Le sue opere furono ampiamente divulgate in Italia, per esempio da Francesco Soave (Morgana, 2003).

⁷⁶Vd. De Mauro 1976.

⁷⁷ «Delle consonanti e dei segni *ch, gh, sc, gn, gl*, insegna il suono soltanto, e non il nome» (Parini, [19.]: 3).

⁷⁸ Il quale non li riporta necessariamente nel suo manuale, scrivendo infatti *Ascari* (Parini, 1911: 98), sempre per estrapolazione passiva di brani da altri autori (in questo caso, G. Gamerra).

lettura e composizione ottocenteschi accolgono la proposta eccezionalmente (*incendiària*, Pilotti, 1862: 179; *colèra*, *artiglierià* Sacchi, 1878: 26, 90), mentre i novecenteschi la applicano prevalentemente per termini delle lingue speciali (*micròbi*, *colèra*; *stallàtico*, *ségala*, *àcini*, *crittògama*, *càlcino*, Dusso, 1908: 155, 157, 180, 198, 199; *àlveo*, Parini, 1911: 13) nella prosa di lettura⁷⁹; ma troviamo anche *semàforo*, *giurìae* diversi toponimi (*Brènnero*, *Rionèro*, *Lèsina*, *Tànaro* ecc, Parini, 1911: 17, 29, 34, 124), tra i quali si segnala *Béngasi* (Astancolle, Scotti, 1912: 108), per l'adozione dell'accento ritratto, in accordo con la pronuncia piemontese; nello stesso manuale è curiosa anche la forma *inátteso* (*ivi*: 120). I manuali, inoltre, possono collocare l'accento in sedi superflue: «dò la mia parola d'onore» (Dusso, 1908: 53); si tratta, però, di una consuetudine dell'epoca.

Sul valore fonologico delle geminate, invece, si sofferma in modo chiaro solo Troya, mostrando coppie minime distinte solo per la lunghezza consonantica, nel capitolo «Sulla importanza dello usare consonante o semplice o raddoppiata»: *sete/sette*; *topo/toppo*; *pani/panni*; *peli/pelli* (*ibidem*). Anche se non c'è un riferimento puntuale alle pronunce dialettali, è chiaro che il dedicare un paragrafo speciale a questo punto focalizzi l'attenzione anche sugli apprendenti che manifestano tendenza a scempiare o raddoppiare in luoghi inadeguati. Così anche la distinzione di pronuncia dei grafemi *s*, *z*, *sc*, a cui il medesimo autore dedica un paragrafo, vuole rivolgersi in special modo agli studenti di origine romana e meridionale; si vedano ad esempio le terne «*bisca biscia bizza*», «*senso senza scienza*» (Troya, 1862: 26); l'esercizio diventa occasione anche per ripassare anche altre difficoltà ortoepiche, come le geminate: «*scalo scialo sciallo - rissare rizzare - russare ruzzare - sana zana zanna*» (*ibidem*). Tralasciate però sono altre notazioni, che pure sono chiamate in causa, come in «*roso rosso rozzo*» (*ibidem*): il primo elemento, infatti, potrebbe essere realizzato con allofono sonoro, ma la trattazione di questo aspetto è del tutto assente nei sillabari reggimentali analizzati e marginale anche in quelli elementari⁸⁰.

Mauro, dal canto suo, offre indicazioni di carattere articolatorio per alcuni fonemi, quali le occlusive velari e palatali; ad esempio: «*c*; nome della lettera *c*; il suono [...], si ottiene omettendo la vocale dal nome, atteggiando però la bocca nella maniera istessa, che se si dovessi dire il nome: *ci*» (Mauro, 1893: 43). Analogamente per i digrammi *gn*, *gl*, *sc*, per i quali, però, non compare alcuna notazione sulla pronuncia forte in contesto intervocalico, secondo il modello toscano.

Il sillabario di Parini latita in tutti i casi qui esposti, mostrando solo un'indicazione, rivolta al maestro, sulla pronuncia delle parole sottoposte a elisione anche grafica, cioè apostrofate: «Insegnare che la consonante apostrofata si legge con la vocale che segue» (Parini, [19..]: 12); similmente Troya: «La consonante apostrofata fa sillaba colla vocale seguente» (Troya, 1862: 23). Di fronte a occorrenze come «do otturatore», «do armaiolo», «una avvisaglia» (Parini, [19..]: 16, 17, 29), però, non vi sono indicazioni di sorta su come realizzarle e, poiché «la tendenza generale è mantenere inalterata la forma base delle

⁷⁹Infatti, in un *fac-simile* di lettera si scrive *stallatico* (Dusso, 1908: 184), non richiedendo che il soldato mettesse in pratica l'uso dell'accento in queste sedi.

⁸⁰«Si faccia notare l'articolazione dolce o aspra di questa lettera. Dove la *s* ha suono dolce, è contrassegnata da un puntolino. Così dicasi per la *z*» e dunque si scrive «*roša*», ma «*naso*». (Alfani, 1891: 19). Anche Dazzi adotta lo stesso espediente: «il punto sulla *s* e sulla *z* denota che queste lettere debbonsi pronunziare con suono dolce; ma il segno non si ripete sulle parole sulle quali fu già posto; mancando l'applicazione oltre la prima pagina di illustrazione della consonante, anche questa notazione appare un appunto di maniera (Dazzi, 1889: 9).

parole» (Prada, Sergio, 2011: 558), si può ipotizzare che si accennasse all'elisione solo quando fosse anche grafica. Nessun sillabario reggimentale, invece, accenna al raddoppiamento fonosintattico, come fa invece il già menzionato Traina per la scuola primaria⁸¹.

3.3. *Interpunzione*

Una volta in grado di leggere e scrivere singole parole, il soldato si fronteggiava, più o meno in tempi brevi, con la lettura di frasi o di stringati componimenti già nel sillabario, per poi procedere all'approccio con testi ben più distesi nei manuali di lettura e di composizione⁸². Osservando i *fac-simile* degli stessi e la prosa di lettura, il discente si sarebbe dovuto impadronire anche di questa abilità, basandosi inoltre sulle indicazioni esplicite presenti nei sillabari. A tal proposito, è sempre il sillabario di Troya a fornire i riferimenti più puntuali (oltre che l'unico tra i sillabari reggimentali considerati⁸³), e ad usarli con correttezza e coerenza con quanto esposto. Già nel sillabario del Parini, invece, troviamo un'anticipazione di quella che appare una consuetudine nei manuali, soprattutto ottocenteschi, nell'impiego discutibile dell'interpunzione: «l'artiglieria italiana, è molto stimata» (Parini, [19..]: 61). I casi di frangimento del sintagma SV non sono frequentissimi («L'imperatore Lamberto, trovavasi», Pilotti, 1862: 77), ma la collocazione non sempre ortodossa della virgola rappresenta un grosso problema nell'ambito di testi che si pongono come modelli. In particolare, l'impiego dell'interpunzione in presenza di subordinata relativa è molto volubile, tratto però consueto nell'Ottocento: a volte la relativa è anticipata dal segno interpuntivo («quando avuto avviso, che con un poderoso esercito, gli venivano addosso i ribelli, *ibidem*»), ma più spesso la virgola è omessa, secondo i consigli dei grammatici («sebbene i re che si succedettero al trono di Napoli, da quel tempo in poi profondessero inenarrabili tesori», *ivi*: 115), con l'esito di spezzare la continuità soggetto-verbo della proposizione cui essa si riferisce. Il carattere incidentale della relativa non viene segnalato, come accade per un'altra circostanziale implicita, con il risultato di spezzare ancora una volta il soggetto della reggente dal suo predicato («L'espugnazione di questa piazza operata dalle nostre armi nel 1861, formerà...», *ibidem*). Un altro uso controverso, poi considerato improprio da alcuni grammatici⁸⁴, si nota nel mancato impiego della virgola dopo la proposizione complementare che precede la principale («e sopra quanti poteva raggiungere sfogò la

⁸¹ «Nelle proposizioni *tu fai, tu poti, Tito fu pio* van pronunziate rinforzate, come se fosse scritto: *tu ffai, tu ppoti, Tito fu ppio*» (Traina, 1884: 8).

⁸² Anche questi ultimi erano gradualmente predisposti al soldato. Questo, infatti, si cimentava dapprima con gli esercizi di completamento, poi con quelli di imitazione semplice e infine di imitazione con traccia (Pilotti, 1862), in conformità alle direttive del Regolamento La Marmora («l'insegnante sulle prime deve porgerne alcuni modelli [...]. Quindi allorché gli alunni siano alquanto esercitati a farle per imitazione, si dia l'argomento ed un po' di traccia, e si lascino poi fare da loro; finalmente si accenni l'argomento e nulla più», *Istruzione agli Insegnanti delle Scuole di Compagnia, e delle Scuole inferiori e Superiori di Reggimento, per l'esecuzione del Programma stabilito dall'art. 24 del Regolamento 24 ottobre 1858*, in *Giornale militare*, N. 38, 1858, pp. 1151-1168, p. 1161).

⁸³ Ma anche tra quelli elementari solo Alfani vi dedica una sezione.

⁸⁴ «non si pone la virgola se la proposizione complementare segue e se sia relativa, dichiarativa, temporale, interrogativa indiretta, comparativa: si pone invece frequentemente la virgola, se la proposizione complementare che segue sia finale, consecutiva, causale, suppositiva, o se la complementare precede la principale» (Goidànich, 1919: 56).

sua collera», *ivi*: 77), ma ancora più frequente è l'assenza di virgole che delimitino le incidentali e concedano fiato al lettore: «Questo nuovo infermiere visto ferito il proprio padrone e ferito esso pure ad un fianco, gli si coricò vicino respirandogli sul viso e facendo poi supremi sforzi per portarlo frammezzo ai nostri quando poté rialzarsi», «In poca distanza dalla città di Susa ed a sinistra di lei agli occhi di chi calatosi dal Moncenisio verso Torino dirizza i passi, s'innalza un ruvido greppo tutto di macigno, il quale di qualche larghezza essendo, può dare campo a fondarvi un'acconcia fortezza» (Pilotti, 1862: 106).

Si potrebbero citare esempi anche per i testi esplicitamente esibiti a modello di scrittura, come i rapporti militari⁸⁵ e le lettere, osservando come tali mancanze, seppur in numero ridotto, compaiano anche nel Novecento, i cui autori sono di solito più ligi e sensibili al tipo di pubblico e al suo grado di istruzione; né si tratta solo di omissioni («proprio in quel giorno, durante l'ora d'istruzione interna il sergente fece conoscere», Dusso, 1908: 45), ma di vere e proprie collocazioni errate («si trovava, sul binario», *ivi*: 4). Nell'ambito di una prosa come quella novecentesca, che sacrifica l'ipotassi per un discorso più lineare, affidando pertanto l'espressione dei rapporti logici soprattutto all'interpunzione, viene così pregiudicato l'obiettivo di promuovere nel soldato «un modo di pensare e di ragionare chiaro e preciso»⁸⁶.

3.4. Altre convenzioni grafiche

In merito alle altre consuetudini grafiche accolte dai manuali, infine, possiamo soffermarci sulla trascrizione dei nomi composti e sui criteri di adozione del corsivo.

Per il primo fenomeno, notiamo come non sia ancora affermata la tendenza a unificare i componenti, pertanto si scrive: *croce-rossa*, *porta-bandiera*, *vice-ammiraglio* o *viceammiraglio* e *Vice Re* (Parini, [19.]: 44, 60, 62 e Parini, 1912: 89), *terra-ferma* (Pilotti, 1862: 30), *capo-battaglione* (De Castro, 1876: 70), *reggi-ruota*, *contro-staffe* (Sacchi, 1878: 9, 15) *elettro-chimico*, *elettro-magnetici*, *pesce-cane*, *sotto-prefetto* (Sacchi, 1892: 56,77, 240). Ma la consuetudine non è osservata ferreamente dagli stessi autori: nei manuali di lettura Parini scrive *contrammiraglio* (Parini, 1911: 109), e *terraferma* (Parini, 1912: *passim*), ma nel sillabario troviamo *contr'ammiraglio* ([19.]: 46), mentre Astancolle unisce le due parti del toponimo *Ain Zara* in *Ainzara* (Astancolle, Scotti, 1912: 23).

Rispetto ai toponimi bipartiti, Sacchi e Pilotti, invece, impiegano il medesimo trattino usato nei nomi composti, scrivendo quindi *New-York* o *Nuova-York*, *Stati-Uniti*, *Novella-Olanda*, *Buenos-Ayres* (Sacchi, 1892: 54, 213, 214), *Dora-Ripense*, *Monte-Ginevra* (Pilotti, 1862: 65)⁸⁷, ma anche nel cognome *La-Marmora* (124), come in *De-Cristoforis* (De Castro, 1876: 110).

L'uso del corsivo nei vari manuali, invece, è generalmente uniforme per evidenziare i tecnicismi di settore (ad esempio: *sovescio*, *rotazione*, *svecciatoio*, *dolcetta*, Dusso, 1908: 140,

⁸⁵ «La sentinella posta sul parapetto del rivellino avendo udito verso le tre qualche rumore nei fossi vicini, me ne rese avvertito» (Sacchi, 1892: 167); «la sentinella della polveriera avendo osservato che una folla di gente si avanzava nella direzione del posto, inseguendo [...]» (*ivi*: 168), «I passanti avvertito tale insolito rumore, si affrettarono» (Pilotti, 1862: 246).

⁸⁶ *Istruzione agli Insegnanti delle Scuole di Compagnia, e delle Scuole inferiori e Superiori di Reggimento, per l'esecuzione del Programma stabilito dall'art. 24 del Regolamento 24 ottobre 1858*, in *Giornale militare*, N. 38, 1858, p.1163.

⁸⁷ Anche *Medio-Evo* (Pilotti, 1862: 68).

188, 192, 208; *perforanti, fulmicotone, torpedinieri, fuochisti* ecc., Parini, 1911: 107, 108, 109; *soprassoldo di marcia*, Sacchi, 1892: 16), i concetti chiave dei diversi campi del sapere trattati nei manuali, quali storia (*mercenario, Carboneria*, Parini, 1911: 1, 58), geografia (cfr. Parini 1911 e Sacchi 1892), zoologia (*zooofiti, ovipari, pachidermi*, Sacchi, 1892: 78), in particolare legati al cavallo (*sauro, baio, zaini*; ivi: 59, 60), nozioni politiche antiche (*baliati, balio, castellanie*, Parini, 1911: 28) e contemporanee (*iniziativa parlamentare, sanzione reale*, Parini, 1911: 125) ed educazione civica (*utilità pubblica, elettore*, Astancolle- Scotti, 1912: 33). Il corsivo si estende anche a parole polirematiche (*rosa dei venti, spirito di corpo*, Parini, 1911: 22, 10) o interi sintagmi, come nel caso di espressioni formulari (*moto proprio, senza colpo ferire*, Parini, 1912: 61, 125; *a qualunque costo*, Astancolle- Scotti, 1912: 120) o di espressioni di rilevanza didattica (*la profondità dei mari, l'ufficio semaforico, la questione d'Oriente*, Parini, 1911: 15, 17, 60, tra i quali gli epiteti come *pezzo di patria* per la nave, Parini, 1911: 111, o *arma benemerita* e il noto *città eterna*, Astancolle- Scotti, 1912: 136, 64), sino ai *dicta memorabilia* degli eroi risorgimentali⁸⁸, le cui storie sono riportate nei manuali. Essi sono dunque considerati di pari importanza didattica rispetto ai tradizionali campi del sapere. Se non mancano gli usi codificati del corsivo per citare titoli di testi, discorsi riportati e parole straniere (*landwehr*, De Castro, 1876: 68)⁸⁹, a volte esso è usato con le funzioni del grassetto, per dare cioè rilevanza ad espressioni comuni, ma salienti in un contesto determinato: è il caso di *diligenza* nel raccontare la partenza di un coscritto, *terno* nell'aneddoto sul gioco del lotto, *gratuitamente* a proposito della cassa di previdenza (Astancolle, Scotti, 1912: 45, 58, 143), ma si vedano anche i sintagmi nella seguente frase «il Governo non paga niente *col denaro suo*, perché non ha questo *suo denaro*» (ivi: 131; altri esempi sono visibili nella Figura 3). Tale strategia compare anche nell'Ottocento, nel manuale di Sacchi⁹⁰.

4. UN BILANCIO DA APPROFONDIRE

Un buon soldato non deve solamente conoscere il modo di compilare i rapporti concernenti il suo servizio, ma sente talora il bisogno d'indirizzare alcune domande alla sua famiglia. [...] Il soldato deve per queste ragioni mettere ogni impegno nell'esercizio di ben leggere e ben scrivere. (Sacchi, 1892: 174, 175)

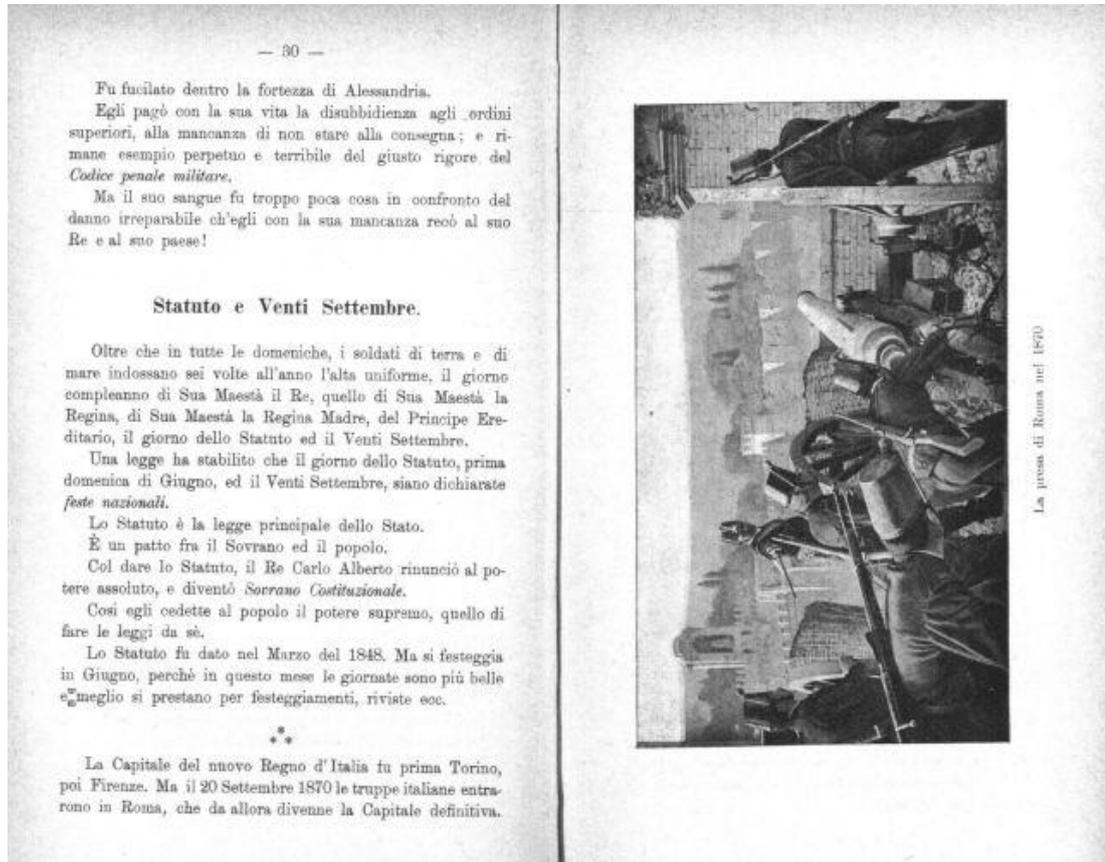
Ben leggere e ben scrivere sembrano, in definitiva, le attività sulle quali il soldato doveva concentrarsi, secondo le professioni teoriche disseminate nei manuali. Nessuno spazio ha il “ben parlare” e dunque, per quel che concerne gli obiettivi minimi, non stupisce la scarsa attenzione riservata da questi testi per l'ortoepia. Tale negligenza ha sprecato la valida occasione che il contesto della leva obbligatoria rappresentava per il consolidarsi dell'italiano. Obbligati dalle circostanze ad accantonare il dialetto locale e ad adottare l'italiano come lingua franca, i soldati avrebbero potuto contare sugli strumenti in più offerti dall'insegnamento per migliorare la comunicazione orale, evitando l'appiattirsi della loro lingua «nei limiti ristretti e alienanti del linguaggio e della tradizione

⁸⁸ Si intende espressioni, solitamente proferite in punto di morte, che condensano in modo lapidario, e forse più icastico, insegnamenti esposti didascalicamente nella pagine più esplicitamente pedagogiche.

⁸⁹ A maggior ragione, sono in corsivo gli epiteti e i discorsi riportati in lingua francese: *le brave piémontais, qui se ne battent pas!!* (De Castro, 1876: 76, 102), che però non vengono tradotti.

⁹⁰ Sono in corsivo, ad esempio, *Farmacia, ginnastica, rimbocchi* in un racconto sulle prime esperienze del coscritto nell'esercito (Sacchi, 1878: 48, 62, 77).

Figura 3: Oltre che per l'uso del corsivo, la pagina è esemplare anche per l'impiego delle maiuscole, di cui si è parlato nel paragrafo 3.1 (Astancolle, Scotti, 1912: 30, 31).



di caserma» (Rochat, Massobrio, 1978: 93), migliorando la qualità dello scambio tra pari e limitando il fossilizzarsi nelle pronunce di carattere regionale o addirittura popolare. Potremmo forse trovare una giustificazione a questa scelta nel poco tempo di cui l'insegnamento reggimentale disponeva e nelle finalità dell'insegnamento di lingua: assicurarsi cioè la comprensione degli ordini degli ufficiali, dei valori e principi esposti nei testi⁹¹, agevolata anche dall'acquisizione di un vocabolario preciso; fornire i rudimenti di scrittura e consuetudini testuali, utili per le mansioni di fureria, per la redazione di rapporti e lettere. Vista la gerarchizzazione ferrea degli obiettivi, le scuole sembrano prediligere l'adozione di programmi "con peso differenziato", enfatizzando appunto le attività di lettura e scrittura, con una predilezione in generale per la prima, atta a sviluppare una competenza della lingua più passiva; pertanto la produzione orale aveva poca rilevanza⁹².

⁹¹ Già nei sillabari il soldato, «nella frase incisiva e facile, ha occasione di apprendere i suoi doveri» (Mauro, 1893: 25).

⁹² Ciò non significa che tale insegnamento non sia rivendicato dalle scuole reggimentali, come documenta un racconto nel manuale di Astancolle, Scotti: un soldato dialettologo incompreso dai commilitoni, iscritti alla scuola reggimentale, «in pochi mesi parlava ed era compreso» (Astancolle, Scotti, 1912: 53).

Se l'attenzione per la lettura e la scrittura è invece unanime e anche tematizzata negli stessi brani dei manuali⁹³, già nelle premesse di base i sillabari non convergono: se Parini raccomanda «lungi dall'esigere un carattere calligrafico - l'insegnante sia pago che gli allievi riproducano con esattezza la forma delle lettere» ([19..]: 1), Mauro asserisce solo di «non curarsi di farne subito un calligrafo» (1893: 25). Aldilà di minuzie, come abbiamo visto le discrepanze più evidenti si riscontrano nel passaggio dai sillabari ai manuali, nei quali, oltre alle consuetudini grafiche conservative nell'Ottocento, riscontriamo una persistenza nell'adottare, anche nel medesimo testo, allotropi grafici; questa scelta obbedisce più a criteri di *variatio*, considerando forse tale assortimento una risorsa della lingua, che non ad una premura didattica, visto che alcuni grafemi non compaiono nemmeno nei sillabari. La poca sensibilità al piano dell'apprendimento linguistico-scrittoria si rivela anche nell'adozione da parte dei manuali ottocentesche di forme straniere non adattate nella loro veste grafica, con il ricorrere anche di intere espressioni in francese, non parafrasate. Difficile pensare che si tratti di un mezzo per favorire la competenza pluriculturale, trattandosi di analfabeti sordi già all'italiano; analogamente sul piano paragrafematico, l'impiego del corsivo in entrambe i secoli e l'uso novecentesco di usare le maiuscole in sedi oggi opinabili, induce a sospettare un maggior interesse per l'assimilazione dell'apparato ideologico più che linguistico. Salendo lungo la linea temporale, però, si riconosce un miglioramento progressivo nel limitare queste oscillazioni e adottare consuetudini grafiche più o meno codificate, come nel caso del corsivo impiegato per evidenziare la salienza di una termine. Problematica, invece, resta l'interpunzione su tutto l'arco temporale: a fronte delle poche indicazioni fornite dai sillabari, soprattutto per la collocazione della virgola che «dà luogo alla maggiore complicazione di regole e alle maggiori incertezze» (Goidànich, 1919: 54), i manuali esibiscono diverse imprecisioni, tralasciando la logica del discorso» e ritenendo che «il legare i pensieri in un modo o in un altro è un fatto tutto individuale» (*ivi*: 56).

Quanto meno i testi reggimentali non cedono a proposte di riforma ortografica sconclusionate, riconoscendo l'incoerenza del sistema grafico italiano e cercando di rendere l'apprendimento agevole per il soldato attraverso il metodo fonosillabico, il quale evidenzia il carattere ridondante di alcuni grafemi corrispondenti allo stesso suono ed economizza quindi i tempi di presentazione degli stessi. In questi sillabari, infatti, è meritevole il tentativo di facilitare con ogni mezzo l'alfabetizzazione, come abbiamo visto, avvalendosi di risorse più o meno comprovate dagli studi linguistici e più o meno agevoli in termini di economia mentale. Fatti salvi i principi cardine a cui tutti i compilatori si rifanno (o pretendono di rifarsi), ovvero progredire gradualmente «dal facile al difficile» (Troja, 1862: 4), procedere «dal noto all'ignoto» (Bovone, 1875: 16), avvalendosi di associazioni formali, affettive o visive, si nota come fatichino ad affermarsi soluzioni comprovate dagli studi linguistici, quali la proposta di adottare la sillabazione naturale o abolire l'approccio sillabico. Inoltre, permane la distanza tra gli

⁹³ Ad esempio, in Astancolle, Scotti: «tra qualche mese, se frequenterete assiduamente le scuole reggimentali, scriverete voi le letterine alla vostra famiglia» (1912: 46); per la lettura: «frequentate le scuole reggimentali, e procuratevi qualche buon libro, che non vi insegni solo le cose utili al vostro regolare servizio, ma contenga anche buoni principi di morale» (Sacchi, 1878: 65), ma anche «quale operaio non potrebbe trovare, volendo, mezz'ora sola al giorno per leggere un buon libro?», «uno ama i libri che istruiscono e ricreano la mente» (Dusso, 1908: 58). D'altra parte anche De Amicis, nelle sue memorie militari, testimonia l'orgoglio originato dalla padronanza della scrittura: « - Io un poco so scrivere - disse tutto contento il soldato. [...] - Lo scrivo io! Lo scrivo io! - proruppe il soldato, lieto e orgoglioso di far vedere che sapeva scrivere». (De Amicis, 1869: 44).

studi accademici e la pratica didattica, più propensa a rivisitare autonomamente gli strumenti tradizionali, come dimostra il metodo Capurro.

Come per i testi per le scuole pubbliche, non manca però quel fermento che è «l'aspetto più originale e fruttuoso della riflessione pedagogica del nostro paese» (Catricalà, 1991: 51), cui le scuole reggimentali e i loro fautori contribuirono e che dunque merita di essere maggiormente approfondito.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1855), "Memorie e documenti per servire alla Storia di Novi raccolti, ed annotati dall' Ab. Gio. Francesco Capurro" in AA. VV., *Il cimento, rivista di scienze, lettere ed arti*, Anno III, Volume VI, Tip. Scolastica Sebastiano Franco e figli, Torino, p. 422.
- Alfani A. (1891), *Il primo libro del buon bambino*, (2^a ed.), Dabalà e Casaccia, Milano.
- Astancolle G. e F. Scotti (1912), *Il libro del soldato italiano: letture educative e istruttive, ad uso principalmente delle nuove scuole reggimentali e della r. Marina*, Casa editrice "Alessandro Manzoni", Roma.
- Baccari G. (1889), *Primo libro del metodo di lettura e scrittura contemporanea ad uso della prima classe elementare sezione inferiore*, (13^a ed. migliorata), Tip.legale, Bologna.
- Barberini P. (1888), *Saggio di un nuovo metodo fonico-alfabetico-sillabico-proposizionale per insegnare a legger e scrivere la lingua italiana in 90 lezioni*, (2^a ed.), Tip. dell'arte della stampa, Firenze.
- Bellocco G. (1890), *Sillabario fonico intuitivo con letture gradualì per gli asili infantili e per la 1^a classe elementare*, Vallardi, Milano.
- Bonacasa A. (1975), *Tornano a scuola in divisa: inchiesta sulle scuole reggimentali: leggi, regolamenti e funzionamento delle scuole per militari in servizio, dal 1913 all'anno 1973-1974*, Arti grafiche siciliane, Palermo.
- Bovone A. (1875), *Guida teorico pratica del sistema Capurro per l'insegnamento della lettura e scrittura e del conteggio nelle scuole elementari serali festive e reggimentali*, Pignata e Catella, Torino, pp. 11-22.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cipolla C. M. (2002), *Istruzione e sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio Editore, Torino.
- Dazzi P. (1899), *Il libro per la prima classe. Il sillabario*, R. Bemporad e figlio, Firenze.
- De Amicis E. (1869), *La vita militare. Bozzetti di Edmondo de Amicis, ufficiale dell'esercito*, Le Monnier, Firenze.
- De Mauro T. (1976), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Castro G. (1876), *Il libro del soldato italiano. Letture per le scuole reggimentali*, Pagnoni, Milano.
- De Fort E. (1995), *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna.
- DELI = *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

- Della Torre G. (2011), *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra Regno di Sardegna e Regno d'Italia, 1847-1883*, <http://www.scribd.com/doc/75483342/Le-scuole-reggimentali-di-scrittura-e-lettura-tra-Regno-di-Sardegna-e-Regno-d-Italia-1847-1883>.
- Del Negro P. (1979), *Esercito, Stato, società. Saggi di storia militare*, Cappelli, Bologna.
- Dorelli T. (1885), *Sillabario nuovissimo illustrato (sistema froebeliano) ad uso della Lombardia, per imparare la lettura*, Tip. Lit. Edit. Enrico Piazza, Milano.
- Dusso A. (1908), *Bontà e valore: libro per i soldati e per le scuole reggimentali*, R. Bemporad e figlio, Firenze.
- Favero G. (1887), *L'abbicì con metodo fonico-radicalo ad uso della 1^a classe inferiore delle scuole urbane e rurali*, Tipografia Bianchi, Oderzo.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze.
- Girard G. (1846), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, E. Magdeleine et Cie, Dezobry.
- Goidànich P. (1919), *Grammatica italiana ad uso delle scuole con nozioni di metrica e suggerimenti didattici*, (2^a ed.), Zanichelli, Bologna.
- Landi L. (1898), *Metodo sperimentale per far imparare a leggere e scrivere in dieci settimane*, Tip. Lit. Giovanni Fratini, Firenze.
- Latorre F. (1897), *Primo libro dei fanciulli*, Agnelli, Milano.
- Mauro M.A. (1875), *Studi sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano. Per l'insegnamento rapido del leggere e dello scrivere. Precetti teorico-pratici*, Tip. fratelli Pallotta, Roma.
- Mauro M.A. (1893), *Parole, sillabe. Lettere e Regolamenti di disciplina militari: Libro di testo per le scuole reggimentali*, Tip. Altero, Roma.
- Morandini M.C. (2003), *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e pensiero, Milano.
- Morgana S. (2003), *Capitoli di storia linguistica italiana*, Led, Milano.
- Mastrangelo G. (2008), *Le «scuole reggimentali» 1848-1913*, Ediesse, Roma.
- Parini E. ([19..⁹⁴]), *Il sillabario del soldato*, (5^a ed.), Trevisini, Milano.
- Parini E. (1911), *Storia della monarchia di Savoia*, Trevisini, Milano.
- Parini E. (1912), *Il primo libro del soldato. Testo di coltura generale per soldati di terra e di mare delle Scuole Reggimentali d'Italia*, (4^a ed.), Trevisini, Milano.
- Pilotti, D. (1862), *La composizione insegnata nelle scuole reggimentali con avvertenze storiche-geografiche a spiegazione delle materie di testo*, Tip. Solari Francesco, Piacenza.
- Prada M. e G. Sergio (2011), "A come alpino, U come ufficiale. L'italiano insegnato ai militari italiani", in *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale. Atti del IX Convegno ASLI*, Franco Cesati, Firenze.
- Rochat G. e G. Massobrio (1978), *Breve storia dell'esercito italiano dal 1861 al 1943*, Einaudi, Torino.
- Sacchi V. (1878), *Il primo libro di lettura ad uso del soldato*, (10^a ed.), Paravia, Torino.
- Sacchi V. (1892), *Il secondo libro di lettura ad uso del soldato*, (6^a ed.), Paravia, Torino.
- Stoppoloni A. (1907), "Le scuole reggimentali in Francia e in Italia", in *Rivista d'Italia*, pp. 630-632.
- Tomei A. (1895), *La scuola educativa. Letture graduate per fanciulli, Parte 1^o sillabario illustrato*, Messaggi, Milano.

⁹⁴ Vedi nota 41.

Troya, V. (1863), *Sillabario galeato ossia ad uso delle scuole reggimentali*, Paravia, Torino-Milano.

Vigo G. (1971), *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Ilte, Torino.

Vitale M. (1992), *La lingua di Alessandro Manzoni: giudizi della critica ottocentesca sulla prima e seconda edizione dei Promessi sposi e le tendenze della prassi correttoria manzoniana*, Cisalpino, Milano.