

L'OPERA DI CRISTOFORO BONAVINO: UN ESPERIMENTO “VITALE” DI DIDATTICA DELLA GRAMMATICA

Valentina Bianchi¹

1. ALCUNE PREMESSE

In un recente saggio di Claudio Marazzini (2018: 11) si legge che

una strada produttiva per lo studio delle grammatiche sta proprio nella loro collocazione nella pratica della scuola, e diventa interessante anche seguire l'evoluzione della loro forma grafica e tipografica, il progressivo distanziarsi dalla forma indifferenziata del libro per adulti, l'avvicinarsi all'impostazione di uno strumento didattico².

Ed è proprio sull'«avvicinarsi» del libro di grammatica «all'impostazione di uno strumento didattico», che ci si focalizza in queste pagine, e lo si fa a partire dall'osservazione di uno specifico testo, gli *Elementi di grammatica generale applicati alle due lingue italiana e latina* (di cui in questa sede sarà preso in analisi il primo volume, dedicato alla *Lingua italiana*), pubblicato per la prima volta a Genova, tra il 1848 (il primo volume) e il 1849 (il secondo), da Cristoforo Bonavino³. L'opera non è certo tra le più note del tempo: merita tuttavia, a mio parere, uno studio più approfondito in quanto offre preziosi spunti di riflessione, specialmente in relazione agli apparati didattici proposti che, tra gli altri aspetti, saranno qui indagati e commentati⁴.

La grammatica di Bonavino si colloca in un secolo, l'Ottocento, che sancisce il rapporto sempre più stretto tra grammatica e scuola⁵. Nei testi di grammatica italiana

¹ Università di Pisa.

Ringrazio molto Roberta Cella e Massimo Palermo per aver letto e commentato una precedente versione del lavoro.

² D'altra parte, l'osservazione diretta dell'opera dei grammatici funge da cartina al tornasole per capire cosa stava cambiando alla vigilia della nascita del nuovo Stato unitario, non solo, naturalmente, a livello linguistico, nonché storico-politico, ma anche in relazione al «tumultuoso organizzarsi del sistema scolastico» (Catricalà, 1995: 25).

³ Cristoforo Bonavino (1821-1895), noto anche con lo pseudonimo di Ausonio Franchi, condusse studi di teologia e di filosofia in seminario, dove entrò a 17 anni, avviandosi da subito al sacerdozio, che ottenne nel 1844. In quegli stessi anni a Genova prima diresse una scuola elementare e poi, dopo aver lasciato l'abito, nel 1849 fondò una propria scuola (cfr. Marchetti, 1921), ai cui alunni destinò i suoi *Elementi*. Dopo il 1848 si individuano diverse riedizioni dell'opera: limitandosi a quelle genovesi (vi fu poi una riedizione e una ristampa più tarde curate da editori milanesi), per la stamperia Co' tipi del R. I. de' sordo-muti, gli *Elementi* di Bonavino appaiono in riedizioni nel 1850, nel 1852 e nel 1856 (cfr. <https://geostogrammit.it/scheda/view?id=1768&tot=1>). L'edizione qui consultata è quella del 1852.

⁴ Non fu presa in considerazione nell'elenco delle (settantuno) grammatiche esaminate da Ulisse Poggi per la stesura della *Relazione (confidenziale) dell'esame delle grammatiche più o meno adoperate nelle pubbliche scuole elementari* del 1875, per la quale si rimanda a Cella 2019, ma è menzionata nel censimento di Catricalà del 1991. Ho dedicato un approfondimento alla stessa opera, soprattutto per quanto riguarda la portata innovativa (da un punto di vista, lo si vedrà, didattico-metodologico), in Bianchi (in corso di stampa).

⁵ Il rinnovamento delle istituzioni scolastiche in Italia si avvia già nella seconda metà del XVIII secolo, anche in seguito alla soppressione della Compagnia dei Gesuiti (nel 1773): l'italiano, seppur molto

(cfr. Fornara, 2019: 93) si assiste così a un processo di specializzazione: le grammatiche generaliste continuano a essere pubblicate, ma nasce e si specializza il genere della grammatica scolastica⁶. Si comincia a rilevare, inoltre, che le nuove opere grammaticali provano, in un certo senso (e, naturalmente, non in tutti i casi), a dare una propria risposta "metodologica" ad una domanda che animerà il dibattito del tempo, specialmente nella seconda metà del secolo, ovvero «se la conoscenza di regole esplicite sia utile alla competenza comunicativa e allo sviluppo delle abilità linguistiche» (Cella, 2018: 100).

Nella prima metà del XIX secolo sono comunque poche le nuove opere grammaticali che appaiono: continuano infatti a circolare ancora nelle diverse ristampe e riedizioni le *Regole ed osservazioni della lingua toscana ridotte a metodo*, pubblicate da Salvatore Corticelli per la prima volta a Bologna nel 1745. Accanto a queste, hanno gran successo le *Regole elementari della lingua italiana* di Basilio Puoti (1833): secondo i dati riportati da Catricalà (1991: 24) nel volume che raccoglie i risultati della sua nota indagine sulle opere grammaticali nel periodo postunitario, «nel 1887 il testo di Corticelli veniva ancora riproposto da Paravia, ma in forma ridotta e aggiornata e le *Regole* del Puoti raggiungevano la 41ª ristampa milanese nel 1898».

E verso la metà del secolo, proprio negli anni in cui Bonavino compone l'opera, il Magistrato della Riforma dello Stato sabaudo veniva sostituito dal Ministero della Pubblica Istruzione (con il nome di Segreteria di Stato per la pubblica istruzione) che per l'organizzazione della didattica si avvaleva della collaborazione dell'Associazione Pedagogica Italiana. Questa organizzava convegni secondo il modello della Società d'istruzione e d'educazione piemontese, che svolgeva attività simili, riunendo annualmente «uomini politici, insegnanti, membri di accademie ed altre personalità del mondo culturale impegnate nella promozione dell'attività educativa», dibattendo su temi legati alla scuola dapprima «trattati in due sezioni distinte, quella "pedagogica" e quella "didattica"», poi discutendo gli argomenti «secondo i diversi livelli e i diversi tipi di scuola» (Catricalà, 1995: 26). Il fatto interessante, e qui pertinente, è che, a partire da questi anni, l'evoluzione del rapporto tra linguistica e pedagogia comincia a riguardare molto da vicino, e inevitabilmente, la didattica dell'italiano, inclusi, naturalmente, i libri di grammatica.

Era questa evidentemente l'aria che si respirava quando operava Cristoforo Bonavino⁷: la struttura dei suoi *Elementi* ne risulta, effettivamente, come si vedrà in queste pagine, permeata.

lentamente, e non senza battute d'arresto, acquisisce una progressiva autonomia (rispetto al latino) nella didattica. Nel Regno di Sardegna, per esempio, già dal 1733 le giornate del sabato sono infatti dedicate all'italiano e nel 1734 fu istituita la prima cattedra universitaria di Eloquenza italiana e greco, distinta da quella latina. Marazzini (1984: 112) fa notare che l'istituzione di un insegnamento di eloquenza, riferito esplicitamente alla lingua ed alla letteratura italiana, era un fatto di rilievo non solo in un quadro regionale, visto che gli esperimenti del genere nel primo Settecento erano rari» (menziona al riguardo le lezioni tenute da Manni a Firenze e pionieristicamente da Gigli a Siena). Benché limitato al sabato e alle ultime tre classi (dedicate appunto alla *grammatica*, all'*umanità* e alla *retorica*), l'italiano comincia a farsi spazio: ancora Marazzini (1984: 111) cita in proposito quanto riportato su una circolare ai prefetti delle scuole provinciali piemontesi del 1734 pubblicata da Marina Roggero (1981: 249): «i maestri di grammatica, umanità e retorica debbon d'or in avanti in ogni sabato istruire i loro scolari nella lingua buona italiana». Per maggiori ragguagli cfr. anche De Blasi (1993: 400-401). Più in generale, sulle riforme scolastiche e sulla relativa influenza nella didattica del Settecento cfr. anche Matarrese (1993).

⁶ Per una riflessione sulla nascita delle "grammatiche scolastiche" come genere cfr. Bachis (2024).

⁷ Non a caso, del resto, nella breve nota biografica dedicata a Bonavino, Maria Catricalà (1991: 56) segnala la pubblicazione, nel 1890, di un saggio di pedagogia a suo nome, dal titolo *Lezioni di pedagogia*.

2. L'OPERA NEL SUO CONTESTO: I MODELLI DICHIARATI E IL "DIALOGO" CON GLI ALTRI GRAMMATICI

Nella *Prefazione*, Cristoforo Bonavino dichiara a chiare lettere i modelli a cui si ispira per la sua opera: innanzitutto menziona Grégoire Girard, le cui idee circolano in Italia proprio negli anni in cui gli *Elementi* sono progettati e ideati (come specifica già Catricalà, 1995: 57)⁸. Una delle opere fondanti del pensiero girardiano, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, pubblicato a Parigi nel 1844, solo dopo due anni, nel 1846, viene infatti tradotta (con il titolo *Dell'insegnamento regolare della lingua materna nelle scuole e nelle famiglie*) da Agostino Lace⁹. Dunque, seguendo l'insegnamento di Girard, il testo di Bonavino mira a potenziare la parte di applicazione delle regole (nello spazio dedicato ai numerosi esercizi, per la cui descrizione si rimanda al § 4), riducendo, in un certo senso, la parte teorica.

Il pensiero girardiano stava infatti condizionando diversi educatori italiani che si accingevano a redigere materiale utile per l'insegnamento primario: uno dei primi esempi di cui Bonavino sembra tener conto nella sua opera è Raffaello Lambruschini, con la sua *Grammatica ad uso dei fanciulli*¹⁰, le cui lezioni apparvero a puntate nella *Guida dell'educatore*, foglio mensile di pedagogia (e prima rivista pedagogica del XIX secolo) che vide la luce nel 1836 e fu diretto dallo stesso Lambruschini.

E già nel 1836, nel *Manifesto* iniziale della prima dispensa della rivista, Lambruschini sviluppa una riflessione sul metodo didattico e, nel chiedersi come insegnare ai giovani discenti la grammatica, dichiara di ispirarsi a Padre Girard che «ha composta un'ammirabile grammatica, destinata non solamente a scrivere e a parlar corretto, ma a sviluppare le facoltà intellettuali, e quel che è più, a migliorare il cuore» (ivi: 60). Lambruschini sottolinea fin da subito la necessità di partire dall'osservazione del dato reale, a partire dal quale è proposto poi un dialogo (in forma di D[omanda] e R[isposta] che diventa nelle lezioni della *Grammatica ad uso dei fanciulli* P[roposta] e R[isposta]) come modello di lezione da svolgere con i bambini, composto di una prima fase di analisi seguita da una di sintesi. D'altra parte, riportando le parole dell'autore, «l'importante è di non gettare nella mente del bambino parole oscure, di non avvezzarlo ad accettare le parole per ragioni; l'importante è altresì di aiutare a mano a mano il ragazzo a perfezionare queste idee [...]» (ivi: 61-62).

Sebbene non sistematicamente, già alla fine di alcune delle lezioni che compaiono nei fogli mensili della rivista sono presenti esercizi sotto forma di attività confezionate per essere proposte direttamente allo studente. Nello specifico ricorrono soprattutto esercizi basati sulle tecniche di completamento e manipolazione, anche abbinate all'interno della stessa consegna, del tipo:

Mettete, dove manca, il soggetto o il verbo o l'oggetto; notate e voltate in passivo.
Il buratto la farina.
. . . . fa il bucato.
Il fornaciajo cuoce (1840: 21).

⁸ Sull'influsso girardiano nella didattica e nella grammaticografia ottocentesca, si veda Russo (2023).

⁹ Oltre a Girard, l'altro nome che viene fatto dallo stesso Bonavino come modello seguito «per aver compreso e trattato la grammatica con rigore da filosofi, e con senno da educatori» (*Prefazione*, pp. 6-7), soprattutto per quanto riguarda gli aspetti teorici, è quello di Nicolas Beauzée (1717-1789), noto per la sua opera *Grammaire générale, ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues* (pubblicata nel 1767) e, naturalmente, per essere stato uno dei maggiori contributori all'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert, almeno per quanto riguarda le voci relative alla "grammatica".

¹⁰ Le lezioni di grammatica compaiono all'interno della rivista a partire dal 1839. L'opera sarà poi pubblicata interamente nel 1861 (nella prima edizione e nel 1870 nella seconda) col titolo di *Principi di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa, ad uso delle scuole popolari e delle famiglie*, pubblicata a Firenze prima da Cellini, poi da Vieuksseux.

In altri casi, sotto il titolo si danno indicazioni direttamente al maestro, in forma di didascalia (tra parentesi e in corsivo)¹¹, come nel caso mostrato a seguire:

(Il maestro legga egli stesso o faccia leggere egli stesso agli scolari un pezzo di buon libro italiano adattato alla loro età; e faccia da loro indicare i verbi riflessi) (1842: 18).

In quegli stessi anni, per effetto della legge del primo agosto 1845, nel Regno di Sardegna sono inoltre istituite le prime Scuole Provinciali di Metodo, istituzioni italiane per la formazione dei maestri delle scuole elementari (accanto alle scuole superiori per la formazione dei professori)¹². Nel 1846, proprio a Genova (luogo di pubblicazione, lo si ricorderà, dell'opera qui analizzata) fu istituita una Scuola di metodo trimestrale, in cui fu chiamato a tenere lezione anche Vincenzo Troya, un noto pedagogista piemontese dell'epoca (1806-1883), che si spese molto, e in vari ambiti (a Genova divenne anche funzionario scolastico), per la riforma scolastica in atto prima in Piemonte, poi in tutta l'Italia (cfr. Prada, 2016; Marazzini, 2018)¹³.

Alla fine del 1849 fu poi istituita a Genova una Scuola magistrale femminile per la formazione di maestre, dove sia Troya sia Bonavino si trovarono a operare: le lezioni di "metodo" furono tenute dal Troya (a cui fu poi affidata la direzione didattica della scuola), mentre la direzione degli studi venne affidata al Bonavino¹⁴, che lasciava spazio a momenti di verifica di quanto spiegato durante le sue lezioni anche in aula. Nella relazione presentata alla Commissione delle scuole del Comune, riportata in parte in Bacigalupi (2018: 234), si legge infatti che «in fine d'ogni lezione il Bonavino dettava alle Maestre che frequentano quella Scuola alcuni quesiti, che dovevano servire di tema ai lavori in cui dovevano consegnare la prova d'aver intesa la fatta lezione».

Nello stesso periodo circolano – e sono la norma – lavori di impostazione metodologica piuttosto tradizionale, specialmente se paragonati all'opera di Bonavino. A Napoli, per esempio, compare un'opera destinata a discenti non neofiti, non pensata dunque per le scuole elementari, a differenza di quella di Bonavino: si tratta del *Corso di sintassi ragionata e pratica della lingua italiana*, pubblicato da Andrea Cauro nel 1845, che lui stesso, in apertura della sua *Prefazione* (p. 3), definisce «di complemento alle grammatiche adottate dalle scuole per l'insegnamento della lingua italiana». Cauro, come Bonavino,

¹¹ Tali didascalie caratterizzeranno con maggiore sistematicità le successive edizioni "complete" di Lambruschini del 1861 e del 1870 (cfr. Cella, 2018: 129).

¹² Giuseppe Allievo, pedagogista incaricato dal Ministero dell'Istruzione per redigere una relazione sulla pedagogia in Italia nel ventennio 1846-1866 (pubblicata a Milano nel 1867 col titolo *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*), nel capitolo dedicato alla "metodologia didattica", specifica che la prima scuola di metodo venne inaugurata a Torino, nel 1844, e che presto altre istituzioni di questo tipo sorsero anche al di fuori di Torino. Allievo introduce poi due opere, *Del metodo applicato all'insegnamento elementare* di Berti e *Primi principi di metodica* di Rayneri, pubblicate proprio a Torino rispettivamente nel 1849 e nel 1850, come prova del «naturale portato di quell'intenso lavoro, che allora ferveva in Piemonte per l'istaurazione degli studi» (p. 28).

¹³ Negli anni genovesi fu autore, tra gli altri, di manuali di stampo metodologico, tra cui la *Guida pratica o manuale d'istruzione primaria ad uso dei padri e delle madri di famiglia, dei maestri e delle maestre elementari*, Genova, Tip. Sordomuti (1861) e *Istruzione pratica sul modo di stabilire ed ordinare scuole per adulti, specialmente nei comuni rurali*, Genova, Tip. Sordomuti (1866). Sempre a Genova, scrisse ancora, negli stessi anni, *Elementi di grammatica italiana. Ad uso delle scuole elementari*, Genova, Tip. Sordomuti (1860) e *Nuovi elementi di grammatica ragionata generale e speciale italiana*, Genova, Tip. Sordomuti (1846): per maggiori ragguagli si veda Prada (2016). Si riporta a seguire quanto scrive Nino Pettinati nel suo volume interamente dedicato a Vincenzo Troya (*Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte: note biografiche e critiche*, Torino, Paravia, 1896): «ha sempre avuto presente, nello scrivere i suoi libri di scuola, i piccoli ascoltatori ai quali gli pare di rivolgere la parola».

¹⁴ Bagicalupi (2018: 232) specifica che si hanno tutte queste notizie sulla scuola magistrale femminile genovese grazie alla relazione che lo stesso Vincenzo Troya stese per il Consiglio comunale (V. Troya, *Relazione sulla Scuola Magistrale Femminile*, Genova 15 giugno 1850, Genova, Archivio Scuole Comunali, Segreteria Amministrazione Civica, F 1262).

dichiara di partire dalla propria esperienza di precettore, ritenendo dunque proficuo far seguire, anche nella sua grammatica, una parte pratica, consistente in esercizi, a quella teorica. Tuttavia, di fatto, il testo si articola in lezioni, seguite da domande («nella formulazione tipica “che cosa è x ?” o “quante sono le specie di y ?”»), come si legge in Cella, 2018: 136), temi ed esercitazioni analitiche, utili solo per la ripetizione mnemonica di concetti e definizioni. Ricorrono, inoltre, soprattutto attività di correzione, a cui la didattica del latino aveva abituato¹⁵ e che si trovano, infatti, in esperimenti didattici precedenti (cfr. Serianni, 2020): si pensi alle *Lezioni* di Gigli (1721) come primo esempio di grammatica italiana con esercitazioni di questo tipo. Si legge così nella *Prefazione* (pp. 6-7):

i temi, ne'quali si sono segnate col carattere corsivo le parole o i sensi meritevoli di correzione o di osservazione, offrono i casi in cui sarà d'uopo ch'egli faccia l'applicazione delle teorie sviluppate nella rispettiva lezione. I punti sospensivi, premessi a qualche termine de' temi medesimi, annunziano le lacune che il discepolo dovrà ripienare.

Si vedano, dunque, a titolo esemplificativo, i temi proposti nelle *Esercitazioni* di p. 49 (nella lezione si parla di concordanza tra aggettivo e nome), che, come si noterà fin da subito, non presentano nessuna consegna e che, probabilmente (la mancanza di un'indicazione pratica crea un po' di spaesamento sul compito da svolgere), fungono da messa a fuoco di argomenti trattati:

Quel bambino e *fanciullo*...quanto è bello! I fatti e ... *vittorie luminosi* del gran capitano del secolo saranno appena credibili dalle generazioni venture. Avvi un gran numero di persone *capace* di ogni sacrificio pel bene della patria. Augusto governò Roma con una prudenza, e una dolcezza *degne di elogio*.
[...]
Gli eserciti *austriaci-spagnuoli* riportarono una compiuta vittoria sul nemico. I palchi *primi, secondi e terzi* del teatro furono interamente occupati.

Ogni lezione si apre con l'esplicitazione e la definizione di regole, senza nessuna attenzione al dato “noto” e all'esempio più o meno reale. La presenza di spazi, seppur limitati e strutturati in modo piuttosto convenzionale e ancorato alla tradizione dell'insegnamento del latino, dedicati a momenti di verifica delle questioni trattate, possono essere senz'altro utili sia per il discente¹⁶, sia, naturalmente, come già detto, per il maestro, per la «necessità di frenar l'impazienza degli studenti, e di non farli procedere nelle successive lezioni che a misura che avranno perfettamente comprese ed applicate le antecedenti» (p. 7). Tuttavia, diversamente dagli *Elementi* di Bonavino, tutto resta piuttosto nascosto, sotto traccia. L'autore si limita a dare alcune indicazioni metodologiche di massima nella *Prefazione*: le esercitazioni, lo si è visto nell'esempio riportato poco sopra, sono infatti totalmente sprovviste di consegne.

In ogni caso, l'impostazione generale dell'opera di Cauro, così come quella di Bonavino, mostra una crescente attenzione rivolta al ruolo del maestro¹⁷, specialmente

¹⁵ Sull'influenza del modello e dei metodi utilizzati per la didattica del latino (a partire dalla *Ratio studiorum*, ordinamento degli studi elaborato dalla Compagnia di Gesù) nella didattica dell'italiano si rinvia a Bianchi (in corso di stampa) e alla bibliografia ivi contenuta.

¹⁶ Tali spazi sembrano pensati, in un certo senso, per l'autovalutazione.

¹⁷ In quegli anni era attivo come docente Giovanni Parato, sacerdote noto, dapprima, per gli incarichi governativi che assunse a partire dall'Unità d'Italia, e, in seguito, per i fortunati manuali scolastici (e le grammatiche: basterà qui ricordare le varie opere condivise con Carlo Mottura nella seconda metà del XIX secolo) di gran successo che scrisse per la casa editrice Paravia, oltre che, più in generale, per il suo impegno

per quanto riguarda l'esperienza diretta con i discenti. E la centralità della figura del maestro è uno degli aspetti che caratterizzano anche l'opera di Giovanni Gherardini, che già un ventennio prima, nel 1825, a Milano, pubblicava l'*Introduzione alla grammatica italiana, per uso della classe seconda delle scuole elementari*, testo che Marazzini (1997: 24) definisce un «vero trionfo della funzione didattica», anche grazie ai suoi «Avvertimenti» rivolti al maestro e ai «modelli di interrogazione» suggeriti¹⁸. Nell'*Avvertimento* che apre l'opera si danno le coordinate essenziali ai maestri per utilizzare al meglio il testo: come prima operazione, probabile retaggio del *modus operandi* utilizzato nell'insegnamento della grammatica latina, si suggerisce al maestro di chiedere ai propri studenti innanzitutto di memorizzare quanto contenuto nelle singole lezioni in cui si articola il testo. Gherardini propone così di verificare la conoscenza degli studenti seguendo i già citati «modelli di interrogazione, da usarsi dal maestro per riconoscere se lo scolare ha imparato le materie esposte nel presente libro» (p. 97), proposti nel testo stesso.

3. QUESTIONI DI METODO

Tornando all'opera di Bonavino, si osserva da subito che la *Prefazione* funge da dichiarazione programmatica: qui l'autore dichiara infatti esplicitamente di occuparsi di questioni di «metodo» della didattica della grammatica, e, a un'osservazione più attenta, lo fa in modo piuttosto innovativo. Annuncia, infatti che ampio spazio sarà dedicato a una «serie ordinata, graduata, progressiva di cognizioni e esercizi» che mirano a consolidare certe competenze (si direbbe nel metalinguaggio contemporaneo), ossia «osservare, paragonare, riflettere, giudicare, ragionare e esprimersi nella lingua nazionale» (p. 5).

Prima della metà del XIX secolo, agli esercizi, anche quando presenti, non era infatti dedicata grande cura: si trattava solitamente di attività meccaniche, convenzionali e ripetitive, utili per la memorizzazione, non integrate didatticamente nel percorso grammaticale. È solo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento (e il testo in esame potrebbe forse segnare l'inizio di questo ulteriore cambiamento nella grammaticografia) che la didattica curricolare dell'italiano vi rinuncia sempre meno, in quanto parte «veramente istruttiva, pratica, fruttuosa, e, per così dire, vitale» dell'insegnamento (p. 7).

Sin dalla prima pagina della *Prefazione* si evidenzia «la gradazione delle dottrine e degli esercizi», che risulta uno dei principi cardine: lo si osserva, da un lato, nella struttura degli esercizi e nelle sequenze di compiti che li compongono, come si vedrà più chiaramente nelle pagine a seguire; dall'altro, nell'organizzazione dei contenuti all'interno delle lezioni, che prevedono momenti di riepilogo e richiami a parti già trattate, spie di scelte metodologiche e strategie didattiche piuttosto avanzate dal punto di vista metodologico¹⁹. Se ne vedano dunque alcuni esempi, in cui si distinguono varie modalità testuali di rinvio a lezioni precedenti, più o meno espliciti (semplici richiami, brevi sunti, rimandi diretti):

Riandate un po' la Lez. 5 [...] Nella Lezione antecedente vi ho proposto per esercizio [...] (lez. 13);

speso per la vita scolastica dell'Italia che si andava costituendo. Nello specifico, pare opportuno segnalare, a questo punto, un'informazione, meno nota ma piuttosto rilevante per questo studio, su Parato: egli fondò e diresse a lungo la rivista «La guida del maestro elementare italiano», dove un gruppo di insegnanti ogni settimana pubblicava esempi di esercizi e modelli di interrogazione per supportare l'attività didattica.

¹⁸ L'opera farà infatti da esempio alle prime grammatiche pubblicate dai pedagogisti nel XIX secolo.

¹⁹ Si cominciano a individuare (sparuti e senza troppo seguito) segni prodromici di tali innovazioni metodologiche in alcune grammatiche settecentesche che presentano finalità didattiche: sulla questione si rimanda, tra gli altri, a Marazzini (1997) e Telve (2002; 2003).

Intorno ai giudizi ci occorre di ripetere l'osservazione medesima, che abbiamo fatto intorno alle idee (lez. 10). (apertura della lez. 14);

Finora ci siamo trattenuti ad esaminare un elemento solo della proposizione, la materia; esaminiamo adesso l'altro elemento che è la forma. La forma del giudizio è l'atto della mente, che percepisce il rapporto del soggetto coll'attributo (lez. 12); e però la forma della proposizione è il termine, che esprime questo medesimo atto della mente (lez. 14);

Fanciulli, vi bisogna qui rammentare ciò che abbiamo detto intorno alle idee *singolari e universali* (lez. 6), e intorno all'*estensione* delle idee (lez. 8 e 9). (apertura della lez. 23).

Nella *Prefazione* Bonavino si dimostra consapevole del fatto che lo studio della grammatica «imposto a' fanciulletti appena capaci di sillabare qualche parola, e tenere in mano la penna, riusciva perlopiù un meccanismo arido, fastidioso, ridicolo, assurdo, di parole vuote di senso» (p. 4). L'autore si preoccupa quindi di individuare uno specifico destinatario («con un grado sufficiente di sviluppo fisico e intellettuale», p. 5) del suo volume e, più in generale, dell'insegnamento della grammatica (negli ultimi anni della scuola elementare)²⁰, destinatario che possa avere una adeguata "motivazione" (diremmo in termini moderni), e a cui si possa quindi rivolgere l'insegnamento «con utilità e soddisfazione e diletto» (*Prefazione*, p. 5).

E, come si accennava poco sopra, è quindi la figura del maestro (tra l'altro Bonavino era impegnato come tale quando scrive la sua grammatica) a diventare centrale e, di conseguenza, a condizionare anche la progettazione del testo di grammatica. A una prima lettura, è evidente che il testo si rivolge agli studenti, chiamandoli direttamente in causa, come vedremo: pare dunque non destinato al maestro (a cui comunque si richiede di mediare le conoscenze contenute per trasferirle in competenze, si direbbe oggi), o almeno non direttamente, e in senso stretto. Tuttavia, a ben guardare, l'opera è pensata per essere uno strumento di supporto alla didattica della grammatica in mano al maestro: è infatti il maestro che, a partire dall'osservazione del dato reale, dovrebbe presentare l'argomento e introdurre la lezione agli studenti, accompagnandoli con metodo induttivo, e ispirandosi all'approccio positivista che andava diffondendosi anche in Italia (e che seguiva i principi della pedagogia di Girard, cfr. § 2), in modo che, con le parole di Bonavino, «non debbano apprendere la scienza, ma inventarla» (p. 8). Bonavino cerca dunque di evitare regole astratte (e raccomanda al maestro di farlo), preferendo, come punto di partenza, il dato osservabile, percepibile e noto, prima di esplicitare il nuovo. In tal senso, anche l'impianto teorico, strutturato in modo da lasciare molto spazio a momenti di riflessione e applicazione pratica, è plasmato sulle esigenze del destinatario, a partire dall'esperienza diretta del maestro in classe. Tale atteggiamento non può che ricordare quello adottato dai grammatici «pratico-teorici», così definiti da Ulisse Poggi nella sua relazione del 1875²¹, che, come nota Roberta Cella (2018: 108-110), avrà maggior seguito nell'ultimo ventennio dell'Ottocento, condizionando anche struttura e obiettivi dei programmi ministeriali.

²⁰ Il volume esce quasi contemporaneamente all'emanazione della legge Boncompagni (legge del Regno di Sardegna dell'ottobre 1848), che costituisce la base per la più nota legge Casati che sarà emanata dieci anni dopo, nel 1859. Oltre alla progressiva laicizzazione delle istituzioni, ne prevede un generale riordinamento, suddividendo le scuole in scuole elementari (inferiori e superiori), scuole secondarie, scuole universitarie, scuole speciali. La stessa legge include la grammatica e la composizione in italiano nel curriculum degli studi destinati agli studenti della scuola elementare superiore: il testo qui analizzato (lo dichiara lo stesso Bonavino) è infatti destinato a chi ha già terminato la scuola elementare inferiore.

²¹ Nella sua relazione, Poggi classifica gli autori delle grammatiche in base alle metodologie didattiche adottate: insieme ai già citati «pratico-teorici», si riconoscono i «tradizionali», i «metodisti», i «razionalisti», i «ricalcatori», gli «sbandati». In questa sede non ci si dilungherà sull'argomento: per maggiori ragguagli, cfr. Cella (2019).

4. STRUTTURA DELL'OPERA: LEZIONI, APPARATI DIDATTICI E SPAZI DI RIEPILOGO

I contenuti della grammatica di Bonavino sono organizzati in modo da evitare (per questioni di spazio, così come dichiarato a p. 7 della *Prefazione*) una forma dialogica *tout cour*, ma mantenendo un rapporto "diretto" con i propri interlocutori, per «tradurre in dialogo» più facilmente la «serie di ragionamenti» in cui è organizzata l'argomentazione²².

Bonavino, nelle sue lezioni, si rivolge così direttamente agli studenti, chiamandoli in causa (ricorrono spesso in apertura formule come "fanciulli miei, miei figliuoli"), con tono paternalistico, accompagnandoli alla scoperta dei principi e delle regole, in modo che sembra anticipare una moderna reale applicazione del metodo induttivo, proponendo esempi concreti da cui partire per costruire ipotetici contesti e situazioni reali da replicare in classe. Ogni lezione si apre dunque quasi sempre con un una seconda persona plurale (*voi*, i destinatari che leggono/ascoltano, gli studenti, appunto) oppure con una prima persona plurale, «*noi*» pronunciato dall'autore (che adotta la prospettiva del maestro, nel quale chiaramente si identifica), «con cui si rivolge alla persona o parla della persona su cui vanta un'autorità e di cui si prende cura chi appunto se ne prende cura e se ne atteggia a responsabile» (La Fauci, 2016: 394): per esempio, nella lezione 4, in apertura si legge «Ritorniamo un po' sulle idee di cose, che già accennammo [...]».

In questo modo, ogni "lezione" diventa una possibile proposta concreta di atto didattico già predisposto e strutturato, pensato per ipotetici maestri: ci si avvicina all'argomento da trattare in modo graduale, ponendosi domande (anche se spesso si tratta di domande retoriche che fungono da input per stabilire un canale di interazione con gli studenti, espedienti, dunque, per la presa di parola), considerando i vari casi concreti, osservando gli usi della lingua e le forme che li manifestano, come a voler riprodurre i vari momenti del processo di apprendimento. Basti osservare quanto Bonavino propone nella prima lezione:

Fanciulli miei, voi avrete spesso udito a dire, o letto ne' vostri libri, che l'uomo è la più nobile fra tutte le creature, di cui si compone l'universo. Ma ne sapreste voi la ragione? Riflettete un momento tra voi stessi: gli astri del cielo superano immensamente l'uomo in grandezza; alcuni animali lo vincono in forza, altri in velocità, altri in finezza di sensi; molte piante hanno vita più lunga, altre colori più vaghi e brillanti, e altre forme più varie e delicate. Ma pure tutti questi esseri, ne' quali si rivela così stupendamente la potenza, la sapienza, la bontà infinta di Dio creatore, sono tutti di gran lunga inferiori all'uomo. E dunque perché? Perché l'uomo solo è *ragionevole*.

[...]

L'uomo conosce se stesso e gli altri; distingue il bene dal male, e il vero dal falso, perché egli ha la facoltà di pensare. Dunque la dote più nobile dell'uomo è *il pensiero*.

[...]

²² La struttura della lezione suggerita in forma di dialogo tra (la P[roposta] del) maestro e (la R[isposta] degli) scolari si ritrova nella sezione dedicata alla *Grammatica ad uso dei fanciulli*, realizzata da Raffaello Lambruschini e comparsa, si diceva, pochi anni prima, nella *Guida dell'educatore*, ma naturalmente non mancano precedenti: basti ricordare che già nel 1721 Girolamo Gigli organizzava le sue *Regole per la toscana favella* in forma di *Dialogo tra Maestro, e Scolare* (d'altro canto, come nota Cella (2016: 169) «da forma della grammatica a domanda e risposta risale all'*Ars minor* di Donato»). Tuttavia, quelli di Lambruschini sono pionieristicamente, ancora nei termini di Cella (*ibidem*) «modelli di dialogo di intenzione maieutica intesi a stimolare negli scolari l'osservazione della realtà per arrivare, con la guida del maestro, alla comprensione dei fenomeni e solo in ultimo alla regola»: in tal senso, Bonavino sembra essersene ispirato. Per ulteriori informazioni sulle varie tecniche più seguite nell'organizzazione del "discorso didattico" e, nello specifico, in quello dialogico, si veda Catricalà (1995: 44-47), che al riguardo cita Domenico Berti, autore dell'opera *Del metodo applicato all'insegnamento elementare*, pubblicata nel 1849.

Oh! Miei figliuoli, giudicate ora voi stessi, se possa darsi un'occupazione più degna e importante, che lo studio di ben educare quest'anima immortale!

E in questa direzione, in una continua ricerca di rispondere a un desiderio di semplificazione concettuale (oltre che linguistica) per elaborare contenuti «alla portata dei» suoi destinatari, Bonavino, nei momenti dedicati alla spiegazione, talora ricorre, anche dichiarandolo esplicitamente, a riformulazioni tramite similitudini e paragoni²³ da suggerire al maestro:

[...] in quel giudizio: *il sole è luminoso* – le idee di *sole*, *luminoso*, sono una parte; e l'altra è l'atto della mente espresso dalla parola *è*. Chiameremo quella *la materia* del giudizio, questa *la forma*; perocchè le due idee sono ciò, di che si compone il giudizio; e l'atto della mente è ciò, che lo compone.
Volete che mi spieghi con una similitudine?... Un mucchio di pietre, di mattoni, di calce, di legname è la materia, di cui si fabbrica una casa. E che vi manca? Non manca altro, che la forma. Lasciate che un architetto disponga tutta quella materia secondo l'ordine del suo disegno, e vedrete uscirne fuori un palazzo, una chiesa, una fortezza. Così l'ingegno dell'uomo è quello, che dà forma e quasi anima e vita a quella materia, la quale da sé era inutile e inerte. Applicate voi questo ragionamento al caso nostro [...]

Inoltre, per dirla direttamente con le parole di Bonavino, «ogni lezione dovrà prima spiegarsi oralmente dal maestro» che potrà elicitarle le risposte, conducendo i propri discenti alla scoperta delle «stesse verità, che loro vuole insegnare», anche grazie agli esercizi, in cui si chiede di «applicare il principio, o la regola, che di mano in mano vanno scoprendo» (*Prefazione*, p. 7). Si veda, in proposito, come l'autore sviluppa la Lezione 21 (p. 33):

Sentite queste proposizioni – Figliuoli, divertitevi pure: Tito, dammi il cappello: o Signore, benediteci – Che ve ne pare? Esse non hanno forma affermativa [...]. Non hanno forma dubitativa.

[...]

Propriamente queste proposizioni non dicono ciò, che *si conosce*: ma dicono ciò, che *si vuole*: non significano un semplice *atto della mente*, ma palesano un *atto della volontà*. Questa differenza si sente ancora meglio dal confronto di tre proposizioni identiche per la materia, diverse per la forma:

Voi vi divertite.

Vi divertite voi?

Divertitevi.

Nella prima *affermo* una cosa, ch'io conosco: nella seconda domando una cosa, di cui *dubito*: nella terza manifesto una cosa, ch'io *voglio*. La forma di quest'ultima proposizione è dunque *volitiva*.

Esercizio – Dato il soggetto e l'attributo conveniente, farne tre proposizioni: una affermativa, una dubitativa, e un'altra volitiva.

Carlino., attento

Voi... ubbidienti

Lo scolaro... pigro

L'amico... fedele

Tonio... rispettoso

Tu... poltrone.

²³ Nei più recenti studi sul parlato del docente, svolti soprattutto in contesti di insegnamento di lingue seconde, si tratta di un tipo di "strategia di trasparenza": cfr. tra gli altri, per l'italiano come lingua seconda Pallotti (1998); Diadori *et al.* (2015).

L'ampio spazio dedicato agli esercizi resta così uno degli aspetti più rilevanti dell'opera di Bonavino, almeno da un punto di vista didattico: ogni lezione ne è corredata, in modo da proporre un momento di riflessione e applicazione di quanto esposto dal maestro, che può così controllare e verificare l'avvenuta (o meno) assimilazione di quanto spiegato, prima di procedere nel percorso didattico. Tra le tipologie di esercizi, si nota in primo luogo l'assenza delle attività di correzione (ancora, invece, piuttosto presenti, come si accennava nel § 2, in altre grammatiche più o meno coeve) e delle domande di verifica, solitamente suggerite come modello per il maestro.

Emerge piuttosto una certa varietà di tecniche (intese, secondo le moderne teorie sulla didattica, come l'insieme delle procedure) su cui si basano gli esercizi, tra cui analisi, riconoscimento, completamento (tipologie riscontrabili in modo quasi "canonico" anche negli altri testi precedenti e coevi – benché in quantità molto ridotte – e ereditate poi anche nelle grammatiche successive), manipolazione, abbinamento, griglie e, in modo pionieristico, tecniche di "insiemistica" e esercizi di composizione.

A ben guardare, si potrebbe dire che la varietà è un principio che regola gli apparati didattici ideati da Bonavino, a vari livelli di realizzazione: vi sono, per esempio, sequenze di esercizi alla fine di determinate lezioni (per esempio nella serie di lezioni dedicate alla trattazione dei singoli complementi) che sviluppano la medesima tecnica didattica (solitamente il completamento) e che, a partire da compiti (e quindi considerando contesti) diversificati, mirano a obiettivi distinti, seppur strettamente correlati, rispettando anche una certa gradualità per quanto riguarda la complessità cognitiva richiesta da ogni attività. Nel primo esercizio il fuoco è infatti solitamente sul singolo elemento (il singolo complemento) appena trattato nella lezione (vd. (1), p. 44):

1) *Aggiungere un complemento di termine alle proposizioni seguenti.*

Hai tu reso quel servizio...?
Non fate spavento...
Il cristiano desidera bene...
Noi indichiamo la strada...
Rivolgete spesso il vostro cuore...
Giulio prepara un regalo...

Bonavino propone poi di operare sulla contestualizzazione del singolo costituente. Viene infatti richiesto di comporre proposizioni con complementi di porzioni di testo più ampie, a partire da uno – vd. (2) – o più costituenti indicati – vd. (3), entrambi riportati a p. 45:

2) *Adoperare l'espressioni seguenti come complementi di termine in una proposizione.*

... a' miei parenti	... a nessuno
... a' tuoi fratelli	... ai nostri nemici
... a tutto il mondo	... ad un pover'uomo;

3) *Dato il soggetto o il termine, compiere la proposizione.*

Il cittadino ... alla sua patria.
I genitori ... al figlio ubbidiente.
Iddio ... agli umili di cuore.
La rugiada... ai fiori.
Il mare ... ai pesci.
La virtù ... a tutti.

La serie di operazioni da compiere conduce dunque lo studente in un percorso che va dall'osservazione ("attiva") della forma alla sua concreta manifestazione nel contesto sintattico più ampio. Inoltre, come mostrano più o meno chiaramente anche gli esempi appena citati, Bonavino presta senz'altro attenzione alla varietà delle costruzioni sintattiche (a parità di significato) e dunque al rapporto (peraltro, lo si sa, non sempre univoco) tra forma e funzione. Si osservi ancora in proposito l'esercizio riportato a seguire (tratto dalla Lezione 37, a p. 62):

4) *Le proposizioni date nell'esercizio 1.° e 2.° della Lezione precedente [lezione 36, dedicata al complemento di fine], tradurle in modo che esprimano complementi di mezzo o di strumento, come si è fatto negli esempj di questa lezione.*

E riguardo agli «esempj di questa lezione» (la Lezione 37, pp. 61-62, dedicata al complemento di mezzo e di strumento) cui si rinvia nella consegna, Bonavino riporta come esempio la proposizione *Iddio parla al cuore degli uomini per farli buoni*, già citata nella lezione, specificando che *per farli buoni* è un complemento di fine. Precisa poi che «tutto ciò che s'adopera per conseguire un fine, chiamasi *mezzo*. Dunque se traduciamo quella proposizione in quest'altra: *Iddio fa buoni gli uomini con parlare al loro cuore*; in questa espressione *con parlare al loro cuore* s'avrà un complemento che risponde alla domanda: *con qual mezzo?* e perciò un complemento di mezzo». Aggiunge anche un altro esempio analogo dell'"operazione di traduzione" proposta: nella proposizione *il contadino adopera l'aratro per coltivare la terra*, *coltivare la terra* è il fine «che si prefigge il contadino», per il quale «adopera l'aratro». Ma, fa notare Bonavino, si potrebbe anche dire *il contadino coltiva la terra con l'adopere l'aratro*, dove *con l'adopere l'aratro* è un'espressione che indica il mezzo. L'esempio mostra un caso di manipolazione di forme non fine a sé stessa, bensì utile alla scoperta delle diverse strutture organizzative di cui dispone la lingua: emerge dunque, in un certo senso, l'attitudine di Bonavino a sensibilizzare i discenti all'inventario di possibili scelte linguistiche a disposizione di un parlante.

Nella stessa direzione, l'autore presenta esercizi dove chiede di lavorare su forme che, con la medesima funzione sintattica (nel caso esemplificato a seguire quella di soggetto), possono comparire in contesti sintattici diversi, come in (5), a p. 29:

- 5) *Dato un soggetto, adoperarlo in quattro casi diversi:*
1.° *In una proposizione semplice complessa.*
2.° *In un'altra semplice complessa per parte del soggetto.*
3.° *In un'altra semplice complessa per parte dell'attributo.*
4.° *In un'altra semplice complessa per parte del soggetto e dell'attributo*

Iddio...	il fanciullo	il cielo
Il mare	il prato	il libro.

Come si sarà notato dall'analisi dei casi fin qui riportati, gli esercizi sono strutturati secondo uno o più compiti, corredati da consegne, sulla cui formulazione merita riflettere un po' più a fondo. Per la maggior parte dei casi, le consegne sono introdotte dalla formula "Dato/data + SN" (del tipo "*Date diverse idee di cose e di modificazioni, [...]*", p. 22; "*Date più idee, [...]*", p. 13; "*Data l'idea concreta, [...]*", p. 14; "*Data l'idea astratta, [...]*", p. 15), una subordinata participiale che esprime un concreto punto di partenza, aiutando a definire le coordinate contestuali in cui si attua l'enunciazione, come a voler definire il contesto "operativo" entro cui muoversi. Segue poi la proposizione principale che contiene la forma verbale all'infinito, un infinito con valore "iussivo", che fornisce indicazioni sulle operazioni da compiere, come "*comporne de' giudizi [...]*", p. 22; "*[...], classificarle tutte in*

sensibili e intelligibili", p. 13; "[...] *dedurne l'astratta*", p. 14; "[...] *indicare la concreta da cui si deduce*", p. 15.

I casi in cui la subordinata participiale non compare sono individuabili in consegne che richiedono nuovi compiti richiesti ai discenti, in una sorta di nuovo "esperimento" didattico: si tratta di rinvii ad altre lezioni (e ai relativi esercizi), compito che senza dubbio contribuisce a mantenere le fila del percorso di apprendimento, garantendone la continuità. Si veda l'esempio:

6) *Modificare prima direttamente, poi indirettamente le idee proposte nella Lez. 8.*

In casi come questo, il punto di partenza (e il contesto) delle operazioni da svolgere per eseguire l'esercizio è dato dalla lezione stessa cui si rimanda; pertanto la consegna può essere ragionevolmente snellita, semplificata: di solito è formulata con un'unica proposizione principale, che contiene una forma verbale all'infinito.

Merita qui segnalare un caso in cui si chiede ancora di rinviare a una lezione precedente ma, rispetto a consegne come quella esemplificata in (6), si utilizza una diversa formulazione. È il caso (4), già citato in precedenza, per altre questioni:

7) = (4) *Le proposizioni date nell'esercizio 1.° e 2.° della Lezione precedente [Lezione 36, dedicata al complemento di fine], tradurle in modo che esprimano complementi di mezzo o di strumento, come si è fatto negli esempj di questa lezione.*

L'esercizio fa parte di una sequenza di attività basate su più compiti, e introdotte, di conseguenza, da consegne diversificate:²⁴ nello specifico, questa volta, la consegna in questione apre il secondo esercizio, che si basa su un'operazione di manipolazione da condurre su elementi contenuti in un altro spazio, in una precedente lezione. Forse, il cambiamento repentino di "contesto" in cui operare giustifica la necessità di una consegna sintatticamente strutturata sulla focalizzazione sul tema, resa evidente dalla posizione prominente dal punto di vista sintattico (e pragmatico), all'inizio dell'enunciato, nonché dalla sua sospensione, fino alla ripresa con il clitico.

In tutte le altre sequenze gli esercizi si sviluppano, invece, con maggior gradualità, conferendo una certa continuità anche tra le lezioni. Si osservi, in proposito, la serie di attività che seguono le Lezioni 11 (es. 8, p. 22), 12 (es. 9, p. 23) e 13 (es. 10, p. 24): solo per contestualizzare la parte (teorica) di testo da cui sono tratti gli esempi, basti sapere che in queste lezioni Bonavino introduce la proposizione trattando prima di tipi di rapporti tra le *idee* (di cui le parole sono segni), che vanno a costituire i *giudizj*, di cui la *proposizione* è espressione.

8) *Date diverse idee di cose e di modificazioni, comporne de' giudizj.*

9) *Distinguere la materia e la forma dei giudizj proposti nella Lezione antecedente.*

10) *Analisi dei giudizj proposti nella Lez. 11 scrivendone gli elementi in colonne distinte.*

soggetto

Forma

attributo

Nella sequenza di attività si trovano i diversi tipi di consegne individuati nel volume, e fin qui discussi: nel primo caso (es. 8) si osserva la formula subordinata participiale + infinito (con valore iussivo), nel secondo caso (es. 9), il solo infinito utilizzato per l'attività

²⁴ Nella prima attività, che precede quella qui commentata, è richiesto di formulare proposizioni a partire da esempi di complementi dati (p. es. ... *coi cani*, ... *col carro*, ... *col tuo sorriso*), chiedendo di distinguere quelli di mezzo da quelli di strumento, ovvero, citando le parole di Bonavino (p. 61), chiedendo di distinguere «la cosa tutta spirituale e morale», il mezzo, dall'«ordigno meccanico, materiale», lo strumento.

in cui si richiede di rinviare alla lezione precedente. Nel terzo caso (es. 10), ovvero l'esercizio di analisi, la consegna mostra invece il solo elemento predicativo, quello (formalmente) nominale, senza nessuna forma verbale che funga da supporto (grammaticale), accompagnato, e specificato, da una subordinata implicita (in forma gerundiva) che fornisce indicazioni sulle "modalità" di lavoro. Tale tipologia "abbreviata" di consegna si ritrova solo nell'introduzione ad attività di analisi, presumibilmente e ragionevolmente legittimata dal fatto che si tratta di un compito non nuovo agli occhi dei discenti, abituati al modello didattico del latino.

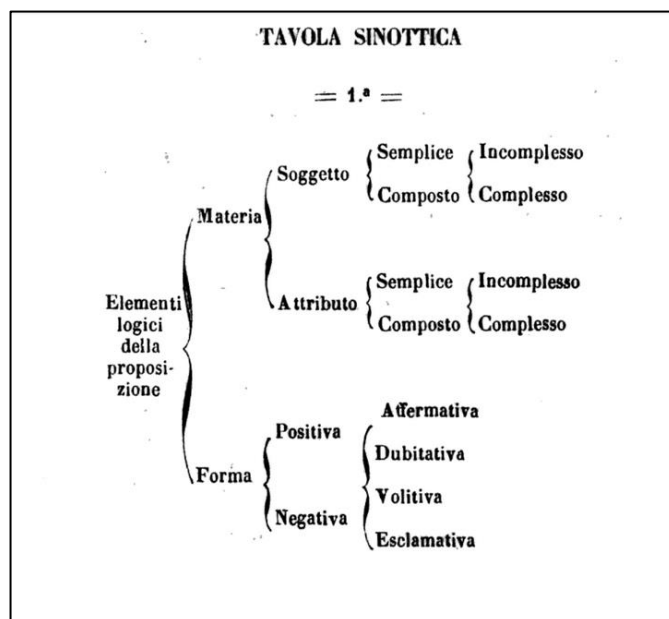
4.1. Strumenti didattici per la gradualità nell'apprendimento: gli spazi di riepilogo

Il testo di Bonavino è poi caratterizzato dalla presenza di lezioni interamente dedicate alla ricapitolazione, concepite come "stazioni di sosta" che costellano l'iter didattico paragonato, in modo molto appropriato e probabilmente per niente banale per l'epoca, a un viaggio. A tal proposito, la lezione 25 di *Ricapitolazione* (p. 37) si apre così:

Il viaggiatore, poiché ha percorso un tratto di cammino, gode di riposarsi alquanto; e rivolge ancora un rapido sguardo ai luoghi dove passò, per imprimersene più viva e profonda l'immagine nella memoria. E così, figliuoli miei, di tempo in tempo faremo noi. Dopo d'aver esaminato la natura della proposizione, e gli elementi di che si compone, e le varie specie in che si divide, ne gioverà di rappresentarci tutte queste cognizioni come in un piccolo quadro, a fine di poterle facilmente richiamare alla memoria con un'occhiata. Siffatti quadri diconsi appunto *tavole sinottiche* da un termine greco, che vale *veder insieme*, in un colpo d'occhio.

In questi spazi, come accenna Bonavino, sono presenti strumenti, peraltro molto impiegati nei più recenti volumi di grammatica, le cosiddette «tavole sinottiche», che hanno la principale funzione di riunire varie nozioni tra loro correlate in un unico quadro riassuntivo, per una visione d'insieme. Si osservi in proposito quella riportata nella Figura 1 (tratta dalla Lezione 25, p. 38):

Figura 1. Esempio di tavola sinottica



Nella stessa sezione, sempre con funzione di momento riepilogativo, si trova anche una parte dedicata alla guida all'analisi di proposizioni, con esempi illustrativi di tipi diversi di frasi. Tra l'altro, l'esempio di analisi proposta si avvale di due "codici semiotici" diversi: da un lato Bonavino propone un'«analisi ragionata», ovvero estesa e rielaborata in modo discorsivo; dall'altro, presenta uno spazio dedicato all'«analisi sinottica», ovvero un'analisi presentata sotto forma di schema.

Per esempio, per la proposizione *Iddio non è crudele*, Cristoforo Bonavino propone la seguente «analisi ragionata»:

La proposizione, in quanto alla *materia* è *semplice*, perché ha un solo soggetto e un solo attributo: e *incomplessa*, perché la cosa espressa dal soggetto, e la modificazione espressa dall'attributo vengono determinate ciascuna da una sola idea. In quanto alla *forma* è *negativa*, perché esprime un rapporto di disconvenienza fra l'attributo e il soggetto; e *affermativa*, perché questo rapporto si esprime per certo. In quanto all'*estensione* è *singolare*, perché l'idea del soggetto rappresenta un individuo solo. – *Iddio* è soggetto, *non è* forma, *crudele* attributo (p. 40).

La stessa proposizione è poi rappresentata come segue (Figura 2, p. 41):

Figura 2. Esempio di analisi sinottica

ANALISI SINOTTICA						
PROPOSIZIONI	SPECIE			ELEMENTI		
	<i>Per la materia</i>	<i>Per la forma</i>	<i>Per l'estensione</i>	<i>Soggetto</i>	<i>Forma</i>	<i>Attributo</i>
1. ^a Iddio non è crudele	Semplice incomplessa	Negativa affermativa	Singolare	Iddio	non è	crudele

Vi sono infine casi di lezioni di riepilogo, per esempio la lez. 34 (pp. 53-57), in cui le analisi proposte allo studente sono estese a proposizioni contenute in brevi testi, i cosiddetti "temi" (p. es. *La rosa, La carità, La parola, Il sole*, ecc.), corredate sistematicamente da esempi (guida) di analisi già svolte, come si è visto nel caso dell'analisi della proposizione riportata poco sopra.

In generale, dunque, gli esercizi di analisi tornano ciclicamente ma, anche vista la collocazione all'interno del volume, sembrano finalizzati, in modo piuttosto innovativo e didatticamente efficace, ad attività che costituiscono veri e propri momenti di riepilogo.

5. CONSIDERAZIONI FINALI

Dall'analisi degli *Elementi di grammatica* di Cristoforo Bonavino, opera probabilmente un po' trascurata negli studi sull'argomento, colpisce innanzitutto il gran numero e l'ampia varietà di tipologie (e delle relative tecniche sviluppate) di esercizi proposti sistematicamente alla fine di ogni lezione, e introdotti da consegne formulate in modo logico e coerente, rispettando il principio della gradualità. Si tratta di momenti concepiti come "pause" che scandiscono l'iter didattico, senza per questo interrompere il processo di apprendimento, ma, al contrario, fungendo da supporto. Una funzione analoga la si

riconosce ancor più chiaramente nei momenti di riepilogo, vale a dire le cosiddette lezioni di *Ricapitolazione* (operazioni non usuali nella grammaticografia della prima metà del secolo XIX) che, avvalendosi anche di strumenti scelti *ad hoc* per lo scopo (tavole sinottiche, schemi, tabelle), caratterizzano il testo e lo qualificano come un esperimento metodologico di didattica davvero innovativa.

Alla luce di questi dati, dunque, il caso del testo di Bonavino, specialmente se contestualizzato nel momento di svolta epocale (per l'Italia, l'italiano e la didattica della grammatica dell'italiano a scuola) in cui compare, pur non producendo un'eco risonante nel panorama della grammaticografia successiva, soprattutto per quanto riguarda gli apparati didattici, sembra già contenere *in nuce* preziosi spunti su scelte metodologiche che rispettano i bisogni dell'apprendente e le fasi naturali dell'apprendimento.

L'attenzione rivolta al destinatario (mostrata dalla cura nella scelta delle attività, delle consegne che le introducono, dal coinvolgimento diretto nelle lezioni) non determina tuttavia uno svilimento del ruolo del maestro, a cui l'autore si affida per un giudizio sull'opera dato dall'«esperienza diligente, accurata, ed imparziale» in classe, come si legge nella *Prefazione*, a p. 6.

Un'operazione come quella condotta da Cristoforo Bonavino nei suoi *Elementi di Grammatica italiana* risulta senz'altro di notevole interesse per comprendere meccanismi e processi di «evoluzione della grammatica», specialmente in relazione «alla capacità di accogliere una strumentazione didattica via via più attenta alle necessità degli utenti» (per citare nuovamente Marazzini, 2018: 11).

L'analisi dell'opera di Bonavino, a partire dagli apparati didattici proposti, permette inoltre di indagare le strategie e le metodologie didattiche (se così si possono già definire, *ante litteram*) che, adottate nella grammaticografia intorno allo snodo fondamentale dell'unificazione italiana e dell'emanazione della legge Boncompagni (e poi, un decennio più tardi, della legge Casati, con la conseguente attuazione dei programmi Mamiani), contribuiscono anche a mettere in luce certe scelte progettuali delle grammatiche successive, fino a quelle più recenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allievo G. (1867), *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Enrico Trevisini e C. Editori, Milano.
- Bachis D. (2024), “Le grammatiche scolastiche”, in Coluccia R. (a cura di), *L'italiano e il libro: il mondo fra le righe*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze, pp. 45-57.
- Bianchi (in corso di stampa), *La grammatica cambia volto. Osservazioni sui testi scolastici dal Settecento al decennio preunitario*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa.
- Bagicalupi M. (2018), “Diventare maestre a Genova nel decennio preunitario”, in *Rivista di storia dell'educazione*, 1, pp. 227-245.
- Beauzée N. (1767), *Grammaire générale: ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, L'imprimerie de J. Barbou, Paris.
- Berti D. (1849), *Del metodo applicato all'insegnamento elementare*, Paravia, Torino.
- Bonavino C. (1848), *Elementi di grammatica generale applicati alle due lingue italiana e latina*, vol. I, *Lingua italiana*, Regio istituto de' sordo-muti, Genova.
- Bonavino C. (1852), *Elementi di grammatica generale applicati alle due lingue italiana e latina*, vol. I, *Lingua italiana*, III ed., Co' tipi del R. I. de' sordo-muti, Genova.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.

- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cauro A. (1845), *Corso di sintassi ragionata e pratica della lingua italiana*, Raimondi, Napoli.
- Cella R. (2016), "Grammatiche narrative della seconda metà dell'Ottocento", in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXV, pp. 155-196.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*. Vol. IV, *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Cella R. (2019), "La Relazione di Ulisse Poggi sulle grammatiche per le scuole elementari (1875)", in *Studi Linguistici Italiani*, XLV, pp. 23-87.
- Corticelli S. (1745), *Regole ed osservazioni della lingua toscana, ridotte a metodo per uso del seminario di Bologna*, Lelio dalla Volpe, Bologna.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I, Einaudi, Torino, pp. 383-423.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come lingua seconda*, Carocci, Roma.
- Fornara S. (2019²), *Breve storia della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Gherardini G. (1825), *Introduzione alla grammatica italiana, per uso della classe seconda delle scuole elementari*, Imperiale regia stamperia, Milano.
- Gigli G. (1721), *Regole per la toscana favella*, Antonio de' Rossi, Roma.
- Girard G. (1844), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Dezobry, Paris.
- La Fauci (2016), "Noi, persona politica", in Librandi R., Piro R. (a cura di), *L'italiano della politica e la politica per l'italiano*. Atti dell'XI Convegno ASLI (Napoli, 20-22 novembre 2014), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 387-400.
- Lambruschini R. (1861), *Principj di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa, ad uso delle scuole popolari e delle famiglie*, Cellini, Firenze.
- Marazzini C. (1984), *Piemonte e Italia: storia di un confronto linguistico*, Centro Studi Piemontesi, Torino.
- Marazzini C. (1997), *Grammatica e scuola dal XVI al XIX secolo*, in AA.VV., *Norma e lingua in Italia. Alcune riflessioni fra passato e presente*. Atti dell'Incontro di studio, Milano, 16 maggio 1996, Istituto lombardo di scienze e lettere, Milano, pp. 7-27.
- Marazzini C. (2018), "Grammatiche e vocabolari nella scuola del Regno d'Italia", in Prada M., Polimeni G. (a cura di), *Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento*, Atti del Convegno internazionale (Università degli Studi di Milano, 22-23 novembre 2016), *Quaderni di Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 7-16:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10932>.
- Marchetti O. (1921), *Un grande convertito di Maria S.S.: Ausonio Franchi*, Stella Matutina, Roma.
- Matarrese T. (1993), *Storia della lingua italiana. Il Settecento*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pettinati N. (1896), *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte: note biografiche e critiche*, Paravia, Torino.
- Prada M. (2016), "La «modesta ed appropriata coltura dell'ingegno»: itinerari della formazione grammaticale e linguistica nelle scuole reggimentali nella seconda metà dell'Ottocento", in *Studi di Grammatica Italiana*, 35, pp. 185-227.
- Puoti B. (1833), *Regole elementari della lingua italiana*, Fibreno, Napoli.
- Rayneri P.M. (1850), *Primi principi di metodica*, Tip. Paravia e Comp., Torino.
- Roggero M. (1981), *Scuola e riforma nello Stato sabaudo. L'istruzione secondaria dalla Ratio studiorum alle costituzioni del 1771*, Cuneo S.A.S.T.E. s.r.l. Stab. Tipografico Editoriale.

- Russo B. G. (2023), "Influssi girardiani in testi di educazione linguistica: dalla maestra Dorelli a *Parlar materno* (1946) di Nencioni e Socciarelli", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 662-710: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21983>.
- Serianni L. (2020), "Norma esplicita e norma implicita nelle grammatiche italiane (secc. XVI-XIX)", in Lobin A., Dessì Schmid S., Fesenmeier L. (eds.), *Norm und Hybridität. Linguistische Perspektiven / Ibridità e norma. Prospettive linguistiche*, Frank & Timme, Berlin, pp. 73-98.
- Telve (2002), "Prescrizione e descrizione nelle grammatiche del Settecento", in *Studi linguistici italiani*, XXVIII, Parte I, pp. 3-32, Parte II, pp. 197-260.
- Telve (2003), "Prescrizione e descrizione nelle grammatiche del Settecento", in *Studi linguistici italiani*, XXIX, Parte III, pp. 15-48.
- Troya V. (1846), *Nuovi elementi di grammatica ragionata generale e speciale italiana*, Tip. Sordomuti, Genova.
- Troya V. (1850), *Relazione sulla Scuola Magistrale Femminile*, Genova 15 giugno 1850, Archivio Storico del Comune di Genova, Segreteria Amministrazione Civica, F 1262, Genova.
- Troya V. (1860), *Elementi di grammatica italiana. Ad uso delle scuole elementari*, Tip. Sordomuti, Genova.
- Troya V. (1861), *Guida pratica o manuale d'istruzione primaria ad uso dei padri e delle madri di famiglia, dei maestri e delle maestre elementari*, Tip. Sordomuti, Genova.
- Troya V. (1866), *Istruzione pratica sul modo di stabilire ed ordinare scuole per adulti, specialmente nei comuni rurali*, Tip. Sordomuti, Genova.

