



Filozofická
fakulta



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI - FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ROMANISTIKY
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE -
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Benedetto Giuseppe Russo

Autrici per la scuola.

Modelli d'italiano, aspetti pragmatici e livelli di leggibilità
in libri di lettura per la scuola elementare (1882-1913)

Autorky pro školu.

Modely italštiny, pragmatické aspekty a úrovně srozumitelnosti
čítanek pro základní školy (1882-1913)

Tesi di dottorato

Disertační práce

Školitel (Olomouc): dott. Francesco Bianco

Školitelka (Roma): prof.ssa Elisa De Roberto

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně
pod odborným vedením dr. Francesca Bianca a prof. Elisy De Roberto
a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

Benedetto Giuseppe Russo, Barrafranca (Enna), 09.03.2021

INDICE

ABBREVIAZIONI E SIMBOLI	5
INTRODUZIONE	8
CAP. I. SCUOLA E LIBRI PER L'INFANZIA TRA SECONDO OTTOCENTO E PRIMO NOVECENTO	15
1.1. Lingua italiana e scuola elementare nel primo cinquantennio postunitario	15
1.1.1. <i>Italoфонia e analfabetismo dopo l'Unità</i>	15
1.1.2. <i>La scuola elementare postunitaria tra realtà e legislazione</i>	26
1.1.3. <i>Il dibattito linguistico-pedagogico: questione della lingua e questione della scuola</i>	35
1.1.4. <i>Tra dibattito e scelte linguistiche: l'italiano scolastico post-manzoniano</i>	49
1.1.5. <i>Italiano e libri di lettura nei programmi per le elementari (1860-1905)</i>	68
1.2. Il libro di lettura nel quadro della scrittura per l'infanzia tra Ottocento e primo Novecento: riflessioni pedagogiche, politiche ministeriali, tendenze linguistiche	80
1.2.1. <i>Scritture educative e amene per l'infanzia e la giovinezza nell'Italia dell'Ottocento</i>	80
1.2.2. <i>I libri di lettura nei testi pedagogici e nei documenti ministeriali</i>	91
1.2.3. <i>Il libro di lettura come prodotto editoriale; autori e testi; orientamenti linguistici</i>	106
CAP. II. LE AUTRICI E IL CORPUS	117
2.1. Il corpus	117
2.2. Ida Baccini: alla ricerca di una lingua per bambini e giovinette	119
2.2.1. <i>I libri di scuola di Ida Baccini</i>	126
2.2.2. <i>Lezioni e racconti per i bambini (LR)</i>	131
2.3. Ginevra Speraz e la scrittura del cuore	138
2.3.1. <i>Primi anni (PA)</i>	139
2.4. Emma Perodi: scelte linguistiche di un'autrice versatile	142
2.4.1. <i>La Perodi e i libri scolastici; i Cuoricini d'oro e il volumetto per la seconda classe (CO)</i>	147
2.5. Felicita Morandi: una scrittura a servizio della vocazione educativa	154
2.5.1. <i>La fanciulla educata ed istruita (FE)</i>	159
2.6. Onorata Grossi Mercanti tra insegnamento e scritture educative	164
2.6.1. <i>La retorica scolastica dell'Italia unita; Come si è fatta l'Italia (RI)</i>	165
2.6.2. <i>Giovane Italia (GI)</i>	171
2.7. Anna Vertua Gentile: una scrittura versatile ma sempre educativa	178

2.7.1. Un'allegria nidiata (<i>ANM</i>)	181
2.8. Rosa Errera: un'autrice di buone letture alla ricerca di una "buona lingua"	190
2.8.1. <i>I libri di scuola di Rosa Errera; La famiglia Villanti (FV)</i>	192
2.9. Un canone post-risorgimentale; conclusioni	201
CAP. III. MODELLO MANZONIANO, TOSCANISMO E COESISTENZE TRA USO VIVO E LINGUA SCRITTO-LETTERARIA: LA LINGUA DEI LIBRI DI LETTURA	
3.1. Livello fonico-grafemico	208
3.1.1. <i>Vocalismo tonico</i>	208
3.1.2. <i>Vocalismo atono</i>	211
3.1.3. <i>Consonantismo</i>	214
3.1.4. <i>Fenomeni generali</i>	219
3.1.5. <i>Grafia e punteggiatura</i>	220
3.2. Livello morfologico e morfosintattico	222
3.2.1. <i>L'articolo</i>	222
3.2.2. <i>Il nome</i>	223
3.2.3. <i>Il pronome e l'aggettivo</i>	225
3.2.4. <i>L'avverbio</i>	244
3.2.5. <i>La preposizione</i>	246
3.2.6. <i>Il verbo</i>	249
3.3. Livello sintattico e testuale	263
3.3.1. <i>Tratti colloquiali</i>	263
3.3.2. <i>Sintassi marcata</i>	271
3.3.3. <i>Ess. di alterazione dell'ordine basilico delle parole, tra esigenze pragmatiche e ragioni stilistiche</i>	280
3.3.4. <i>Stile nominale</i>	287
3.3.5. <i>Sintassi dello scritto</i>	288
3.3.6. <i>Dalla sintassi alla testualità del parlato: strategie di emulazione del parlato spontaneo</i>	296
3.3.7. <i>Discorso diretto libero e indiretto libero</i>	308
3.4. Livello lessicale e fraseologico	309
3.5. Uno sguardo sugli accorgimenti retorici	324
3.6. Conclusioni	329
CAP. IV. L'EVENTO COMUNICATIVO "LEZIONE SCOLASTICA" NEL CORPUS: ANALISI PRAGMATICA DI UNA MODALITÀ ESPOSITIVA	
4.1. La lezione: impostazione complessiva e dialogo didattico	336
4.2. Osservazione ed esperienza	342
4.3. Le fasi della lezione	346

4.3.1. <i>Accoglienza</i>	346
4.3.2. <i>Apertura</i>	350
4.3.3. <i>Spiegazione</i>	354
4.3.4. <i>Chiusura</i>	365
4.4. Segnali discorsivi di tipo metatestuale; la parafrasi	368
4.5. Digressioni, letture e dettati	374
4.6. Atti linguistici	378
4.6.1. <i>Atti esercitativi ed espressioni deontiche</i>	381
4.6.2. <i>Atti direttivi</i>	384
4.6.3. <i>Atti commissivi</i>	386
4.6.4. <i>Atti comportativi</i>	386
4.6.5. <i>Atti espressivi</i>	389
4.6.6. <i>Atti valutativi</i>	389
4.6.7. <i>Atti linguistici indiretti</i>	390
4.6.8. <i>Osservazioni generali</i>	390
4.7. Toni “conversevoli” e poetizzanti e forme allocutive	391
4.8. Frammentarietà del parlato e segnali discorsivi di tipo interazionale	395
4.8.1. <i>Da parte dell’insegnante</i>	397
4.8.1.1. RICHIESTA DI ATTENZIONE	397
4.8.1.2. CONFERMA DI ACCORDO CON INTERVENTI DEGLI ALUNNI	397
4.8.1.3. ACCORDO PARZIALE CON INTERVENTI DEGLI ALUNNI	401
4.8.1.4. RICHIESTA DI CONOSCENZA	402
4.8.1.5. ASSUNZIONE DI CONOSCENZA (DATA PER SCONTATA) ELICITATA DALL’INSEGNANTE	402
4.8.1.6. ASSUNZIONE DI ACCORDO	403
4.8.1.7. DISCONFERMA DI PRESUNTE IDEE / INTERVENTI DEGLI ALUNNI	404
4.8.1.8. AUTOCORREZIONE	406
4.8.1.9. PROLESSI O ANTICIPAZIONE DI CURIOSITÀ / OBIEZIONI DELL’INTERLOCUTORE	407
4.8.2. <i>Da parte degli alunni: richieste di spiegazione / conferma</i>	407
4.8.3. <i>Osservazioni generali</i>	409
4.9. Domande e strategie di rispecchiamento	410
4.10. Gli interventi degli alunni	415
4.10.1. <i>Sollecitazione (l’alunno prende l’iniziativa)</i>	416
4.10.2. <i>Risposta-suggerimento</i>	417
4.10.3. <i>Atti ‘commento’</i>	419
4.11. Conclusioni	421
CAP. V. ALL’INCROCIO TRA LESSICO E SINTASSI:	

IPOTESI E OSSERVAZIONI SUI LIVELLI DI LEGGIBILITÀ DEL CORPUS	425
5.1. Obiettivi dell'indagine e criteri giustificativi dei campioni scelti	425
5.2. Indici di leggibilità	430
5.3. Il tasso di <i>VdB</i>	436
5.4. La <i>DL</i> tra leggibilità e stile	438
5.5. La leggibilità dei campioni scolastici e del corpus di riscontro	440
5.5.1. <i>L'IF</i>	440
5.5.2. <i>L'indice GULPEASE</i>	442
5.5.3. <i>La leggibilità secondo i modelli READ-IT</i>	446
5.6. Il <i>VdB</i> dei campioni scolastici e del corpus di riscontro	453
5.6.1. <i>Il VdB secondo READ-IT</i>	453
5.6.2. <i>Il VdB secondo Corrige!lit</i>	457
5.7. La <i>DL</i> dei campioni scolastici e del corpus di riscontro	461
5.8. Un confronto complessivo tra i due corpora; conclusioni	465
CONCLUSIONI	472
BIBLIOGRAFIA	476
Bibliografia primaria	476
<i>Corpus</i>	476
<i>Corpus di riscontro</i>	476
Bibliografia secondaria	477
Fonti lessicografiche e opere di consultazione	515
APPENDICE A. CAMPIONI ESTRATTI DAI LIBRI DI LETTURA	518
APPENDICE B. CORPUS DI RISCONTRO	530
ANOTACE	536
ANNOTATION	537

ABBREVIAZIONI E SIMBOLI

accez. = accezione/-i
agg. = aggettivo/-i
ant. = antico/-a
artigl. = dell'artiglieria
AU = alto uso in GRADIT
av. = avanti
avv. = avverbio/-i
bot. = botanico (di ambito botanico)
BU = basso uso in GRADIT
cap. / capp. = capitolo / capitoli
centr. = centrale
centromerid. = centromeridionale/-i
centrosett. = centrosettentrionale
cit. = citazione
class. = classico
colloq. = colloquiale/-i
com. = comune/-i
comunem. = comunemente
cong. = congiunzione/-i
det. = determinativo
dial. = dialetto/-i, dialettale/-i
ed. ed edd. = edizione/-i
es. ed ess. = esempio/-i
fam. = familiare
familiar. = familiarmente
femm. = femminile
fig. = figurato/-a; figura (nel cap. V)
fis. = relativo alla fisica
fr. = francese
i.c.s. = in corso di stampa
ingl. = inglese
in part. = in particolare

it. = italiano
lat. = latino
leg. = legislativo
lett. e letter. = letterario/-a¹
ling. = linguaggio
LFU = lingua fuori d'uso e tecnico-scientifica in PP
locuz. = locuzione/-i
masch. = maschile
mecc. = della meccanica
med. = medico
mediev. = medievale
milit. = militare
mus. = musicale
n. = nota
OB = obsoleto in GRADIT
occ. = occorrenza/-e
p. e pp. = pagina/-e
part. = participio/-i
pass. = passato
pers. = persona
plur. = plurale
poet. = poetico/-a
pop. = popolare
prep. = preposizione/-i
pres. = presente
pron. = pronome/-i
pseud. = pseudonimo
qcn. = qualcuno
qcs. = qualcosa
RE = uso regionale in GRADIT
rist. = ristampa
scherz. = scherzoso/-a

¹ Nei dizionari consultati compaiono entrambe le abbreviazioni.

scient. = scientifico
s.d. = senza data
sett. = settentrionale/-i
sim. = simili
sing. = singolare
sogg. = soggetto
sost. = sostantivo/-i
spec. = specialmente
spreg. = spregiativo
t. = termine
tab. / tabb. = tabella / tabelle
ted. = tedesco
tosc. = toscano/-a
tr. = traduzione
trans. = transitivo
TS = uso tecnico-specialistico in GRADIT
v. = voce di dizionario
vol.; voll. = volume; volumi
volg. = volgare
→ = diventa, da cui
← = deriva / proviene da
† = forma arcaica
†† = forma da evitare in TB
* = per (moltiplicazione)

INTRODUZIONE

Il presente studio mira a far luce sul contributo alla popolarizzazione postunitaria dell'italiano offerto dal genere testuale del libro di lettura per la scuola elementare, fondamentale strumento di formazione culturale pluridisciplinare, socio-etica e linguistica; strumento accessibile, spesso ben più di altre tipologie di testi, anche alle fasce popolari della società italiana a cavallo tra Otto e Novecento. Soprattutto dopo l'unificazione politica del Paese e l'istituzione di un sistema scolastico pubblico nazionale, il libro di lettura fu una delle espressioni più significative di un obiettivo comune a editori, scrittori per l'infanzia, maestri e politici interessati alla scolarizzazione dei ceti medio-bassi: dotare i bambini di età scolare (ma indirettamente anche le loro famiglie), di strumenti didattici utili ad acquisire una basilare conoscenza della lingua unitaria, ancora poco familiare alla stragrande maggioranza della popolazione italiana, che usava i dialetti. Si auspicava, infatti, che i testi per la scuola potessero progressivamente concorrere all'italianizzazione e all'unificazione culturale della Nazione¹.

¹ Non poche sono purtroppo le difficoltà di reperimento dei libri di testo, dispersi in biblioteche, anche scolastiche, e archivi pubblici e privati, nonché in quelli delle case editrici, e spesso mal custoditi, considerando anche la mancanza di pregio letterario. Sebbene molto lavoro rimanga ancora da fare in termini di riscoperta e di studio storico-culturale e linguistico dettagliato della copiosa mole di testi didattici e di lettura pubblicati tra Otto e Novecento per finalità scolastiche e più generalmente educative, sulla produzione ottocentesca e postunitaria per la scuola esistono comunque già numerosi lavori rientranti nella storia dell'editoria, della pedagogia e della lingua, ai quali si farà più puntuale riferimento all'interno di questa tesi. Tra gli studi non specificamente linguistici mi limito qui a segnalare i seguenti: Porciani (1982; 1983; 1986); Vergani - Meacci (1984); il fondamentale Bacigalupi - Fossati (1986); Santoni Rugiu (1987); Raicich (1996: 3-142); Gigli Marchetti (1997: 141-145); i poderosi e pregevoli repertori sull'editoria scolastico-educativa TESEO (2003) e TESEO '900 (2008); Chiosso (2003; 2010; 2011 [in part. 7-57: *Le vie dell'alfabeto*; 265-307: *I libri di testo e l'editoria scolastica*]; 2013); i contributi curati da Betti (2004); Betti (2011); Marciano (2004); Del Corno (2004), su un libro di lettura divenuto un *bestseller* del genere, il *Giannetto* di L. A. Parravicini; i saggi a cura di Salviati (2007) sui libri di scuola editi dagli editori fiorentini Paggi e Bemporad; Barausse (2008), sul dibattito pedagogico e le normative ministeriali concernenti i libri di testo; Fava (2008); le pagine sui testi scolastici tra Otto e Novecento in Boero - De Luca (2009); Lombello (2009), su letteratura per l'infanzia e libri di testo ottocenteschi, tra i quali il già menzionato *Giannetto* e il *Giannettino* di C. Collodi; D'Ascenzo (2013), sui nessi tra caratteristiche e impieghi dei libri per la scuola, condizionamenti ministeriali e istituzionali sulle scelte di adozione e prassi educativa dei maestri; Marazzi (2016); Ascenzi - Sani (2017, I: 77-94 [sul *Giannetto*]; 155-214 [sui libri di lettura per le classi elementari]). Quanto agli aspetti linguistici dei testi per la scuola primaria (escluse nello specifico le grammatiche) e alle questioni di lingua gravitanti intorno a tale produzione, degni di nota sono almeno i seguenti lavori: De Blasi (1993: 414-419; 1997; 2004; 2011); per il primo Ottocento Morgana (2003a); sul *Giannetto* Ballante (2004); De Roberto (2011a; 2011b; 2011c; 2016: 94-102), su sillabari e libri di lettura; Papa - Colli Tibaldi (2011: 466-471; 472-474); Papa (2012a: 7-136; 2012b: quest'ultimo contributo e quello scritto con Colli Tibaldi riguardano i *Dialoghi di lingua parlata* del fiorentino E. L. Franceschi); la raccolta di testi e documenti a cura di Polimeni (2012a); Polimeni (2014); i contributi a cura di Polimeni - Prada (2019) sulla pedagogia linguistica del milanese G. Tarra, e tra essi quello di Grassano (2019) sulla lingua delle *Letture graduate* di

L'indagine è stata condotta su un corpus di otto testi di lettura, graduati per classe (dalla seconda alla sesta elementare), scritti da autrici per l'infanzia e pubblicati tra il 1882 e il 1913, finora poco o per nulla studiati, soprattutto dal punto di vista linguistico, o soltanto considerati marginalmente in studi di storia dell'editoria e della pedagogia. Il lavoro si presenta articolato a più livelli – lingua e stile, pragmatica e testualità, gradi di complessità sintattico-lessicale e quindi di leggibilità / comprensibilità delle letture – e intende contribuire alla definizione dei modelli d'italiano che venivano trasmessi tra i banchi di scuola per mezzo di strumenti didattici come quelli prescelti. Questi libri rappresentano altresì una piccola ma significativa prova del ruolo assunto da un non esiguo numero di donne colte nella diffusione popolare di lingua e cultura (cfr. § 1.2.1), e dunque della passione educativa delle autrici in questione, tutte rappresentative nel settore dei libri scolastici e per l'infanzia, più o meno attivamente coinvolte nel mondo dell'istruzione e molto operative nell'editoria amena ed educativa per fanciulli. Esse sono Ida Baccini, Ginevra Speraz, Felicita Morandi, Onorata Grossi Mercanti, Emma Perodi, Anna Vertua Gentile, Rosa Errera.

Il cap. I offre una contestualizzazione storico-linguistica della produzione di libri educativi per l'infanzia tra secondo Ottocento e primo Novecento. Nella prima parte (§ 1.1), riguardante il rapporto tra lingua italiana e scuola, si forniscono fondamentali informazioni su italofoonia e alfabetizzazione, facendo riferimento anche alla legislazione scolastica, al dibattito linguistico-pedagogico – ispirato in particolare dalla relazione manzoniana *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla* –, ai caratteri generali dell'italiano dei testi educativi, osservato in rapporto all'ineludibile paradigma linguistico costituito dalla seconda ed. dei *Promessi Sposi* di Manzoni. Chiude questa sezione una rassegna dei riferimenti all'educazione linguistica e agli scopi del libro di lettura presenti nei programmi emanati dal Ministero dell'Istruzione (1860-1905) per la scuola primaria. La seconda parte dello stesso cap. (§§ 1.2.1-1.2.2) è specificamente dedicata al genere del libro di lettura, osservato nei suoi rapporti con le scritture

quest'autore; Serianni (2013:130-135); Dota - Prada (2015) e Dota (2017) su sillabari e libri di lettura per le scuole militari; Prada (2018), sui manuali di Collodi. Sull'italiano di letture e grammatiche del Trentino tra il XIX sec. e il primo Novecento si veda Cordin (1990); si rimanda alla bibliografia indicata in D'Ascenzo (2013: IX) per ricerche straniere sull'editoria scolastica francese e spagnola.

scolastiche, parascolastiche, edificanti, didascaliche e amene per l'infanzia e la gioventù. Spesso, in questa fase storica, tali categorie sono tutt'altro che nettamente distinguibili: le loro finalità e le diverse modalità di fruizione cui poteva essere destinato un medesimo testo si sovrappongono. Si passa poi a considerare lo spazio e i punti di vista dedicati al libro di lettura nelle riflessioni pedagogiche e in circolari e relazioni ministeriali. Il fine è comprendere l'importanza attribuita a questo mezzo di formazione culturale e linguistica nonché le aspettative in esso riposte ma spesso disattese dall'effettiva produzione libraria. Il cap. si chiude (§ 1.2.3) con una panoramica sulle caratteristiche editoriali dei libri di lettura nel periodo preso in esame, su autori e testi particolarmente rappresentativi del genere e sulle scelte linguistiche e stilistiche osservabili in questi ultimi.

Il cap. II presenta i profili delle autrici, soffermandosi sulla loro produzione educativa e sui loro orientamenti linguistici ed eventuali posizioni in merito alla didattica dell'italiano; fornisce inoltre una descrizione dei testi del corpus. Sono considerati vari aspetti: a) il paratesto; b) la struttura; c) i temi; d) le modalità allocutive adottate nei riguardi dei lettori; e) l'adesione ai programmi ministeriali; f) la scelta delle parti antologiche. Si esaminano, inoltre, i dati in nostro possesso sul successo scolastico di tali volumi, al fine di ipotizzarne il livello di impatto linguistico su alunni e maestri.

Il cap. III presenta un'analisi linguistica del corpus a più livelli, sviluppata lungo tre fondamentali direzioni: a) il confronto con il modello linguistico offerto nei *Promessi Sposi*: l'accoglimento delle soluzioni fonomorfolologiche preferite da Manzoni e dei fenomeni di sintassi marcata recepiti nel romanzo è stato confrontato con l'adesione, in alternativa, a varianti della lingua tradizionale e arcaizzanti respinte dal milanese; b) il rilevamento della coesistenza tra forme, tratti, movenze discorsive propri dei registri colloquiali e spontanei della lingua e voci, moduli eleganti e ricercati, ascrivibili a un italiano scritto di livello alto, che guarda ancora alla tradizione letteraria; c) il rintracciamento della componente toscana corrente. Nei settori lessicale (soprattutto) e fraseologico si è distinto tra toscoflorentinismi diffusi nell'uso nazionale e altri di marca più spiccatamente regionale-municipale. Specialmente nel lessico e nella fraseologia, la componente toscana costituiva il fondamento del modello d'italiano unitario promosso da Manzoni e da teorici e scrittori riconducibili al filone di un rinnovato toscanismo

postunitario. Essa rispondeva all'esigenza di popolarizzare, in un Paese sostanzialmente dialettologo, una lingua atta a rimpolpare i settori più incerti del lessico nazionale e spendibile per esigenze espressive e comunicative svariate. Nel complesso, l'indagine intende rilevare in questi libri la dialettica tra uso vivo e ispirato al toscano e persistente influsso della lingua colta, innovazione e tradizione, riproduzione di una lingua spigliata e conversevole e rispetto della norma grammaticale consolidata. Si è fatto riferimento alla trattazione nelle grammatiche per la scuola coeve di alcuni dei fenomeni rintracciati nel corpus, al fine di evidenziare l'allineamento o la divergenza di questi ultimi rispetto alle indicazioni prescrittive e osservazioni descrittive in esse presenti. In modo meno sistematico, sono state annotate persistenze e innovazioni, affinità e differenze in rapporto alla produzione educativa primottocentesca e a quella coeva non espressamente scolastica di alcune delle autrici prescelte. I livelli linguistici analizzati sono i seguenti: fono-grafemico, morfologico e morfosintattico, sintattico e testuale (tratti colloquiali, sintassi marcata, alterazione dell'ordine canonico delle parole, stile nominale, sintassi dello scritto, strategie di emulazione e rappresentazione del parlato spontaneo), lessicale e fraseologico (principalmente: colloquialismi, forme alterate ed elative, aulicismi e arcaismi, toscanismi, tecnicismi, neologismi, forestierismi), retorico (figure del discorso e loro funzioni, ascrivibili nel complesso a due ordini di ragioni e obiettivi: stilistico e pragmatico).

Il cap. IV mette a fuoco l'impostazione testuale di buona parte dei brani e approfondisce aspetti in parte emersi nel cap. precedente, relativi alla riproduzione e stilizzazione di fenomeni del parlato, ora osservati all'interno di contesti situazionali fittizi rappresentati nei volumi. Vi si svolge un'indagine pragmatico-testuale su un evento comunicativo frequentemente riprodotto in questi ultimi: la lezione in classe. Nozioni disciplinari e insegnamenti comportamentali, piuttosto che essere presentati in modo astrattamente espositivo, sono spesso inquadrati in una cornice dialogico-narrativa che riproduce il contesto di una classe elementare e dunque di una lezione svolta in forma monologica ma spesso anche dialogata, e prevalentemente basata su una didattica intuitivo-esperienziale. Si analizza quanto segue: a) le modalità espositive, le strategie discorsive e l'organizzazione testuale dei "brani-lezione"; b) la rappresentazione delle fasi della lezione; c) le tipologie e le funzioni dei segnali discorsivi di tipo metatestuale e interazionale; d) gli atti

linguistici usati (prevalentemente) dagli insegnanti e le variazioni di registro dei loro enunciati (ora didascalico, ora conversevole, ora proteso alla letterarietà), al fine di definire i rapporti di forza che legano maestri e scolari e di comprendere il nesso tra strategie discorsive riprodotte negli episodi e intenti didattici ed educativi delle autrici. L'obiettivo è consistito nell'illustrare caratteristiche e finalità della scelta espositiva dialogico-narrativa. L'analisi stimola, inoltre, qualche riflessione sul ruolo socioculturale dei maestri e sulla valorizzazione dell'infanzia nell'Ottocento: aspetti che i nostri libri riflettono e su cui esprimono implicitamente punti di vista e auspici.

Il cap. V, infine, contiene considerazioni sui livelli di leggibilità dei testi del corpus e quindi sulla loro adeguatezza sintattico-lessicale ai destinatari preferenziali (bambini di età scolare). Tali riflessioni sono state sollecitate dall'applicazione di alcuni strumenti di analisi a brani-campione estratti dal corpus e da altri testi, coevi e non, che fungono da termine di confronto: l'indice di facilità di lettura, l'indice *GULPEASE*, il modello *READ-IT*, il tasso di vocabolario di base, la densità lessicale. Pur nella consapevolezza della necessaria cautela con cui accogliere questi risultati, le ipotesi qui formulate aiutano a far luce sull'effettiva accessibilità linguistica dei libri esaminati: aspetto, quest'ultimo, che va altresì storicizzato tenendo conto della situazione sociolinguistica e socioculturale dei decenni considerati, delineata nel cap. I.

Con questo studio si spera di contribuire, in ambito storico-linguistico e storico-pedagogico, alla riscoperta e all'apprezzamento, finora limitati, dell'importanza educativa e linguistica del libro di lettura, il quale, oltre a essere uno degli strumenti di formazione culturale e comportamentale delle nuovissime generazioni postunitarie, favorì la familiarizzazione del popolo, soprattutto dei ceti medio-bassi, con la lingua nazionale in una stagione storica piuttosto dinamica. Una stagione nella quale l'italiano si muoveva tra ancoraggio al suo passato letterario e accogliimento nella lingua scritta, anche scolastico-educativa, di tratti e fenomeni dell'oralità. Gli italiani, a loro volta, sia pure con diversi livelli di partecipazione e consapevolezza e senza recidere del tutto i legami con i vecchi

assetto socioculturali, muovevano i primi fondamentali passi di quel processo di *nation building*² che sarebbe giunto a più evidente maturazione nel XX sec.

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

Diverse persone, a vario titolo, mi hanno accompagnato durante la realizzazione del presente lavoro.

Desidero anzitutto ringraziare di cuore il mio direttore di tesi, Francesco Bianco, per la sollecitudine di maestro e consigliere attento e scrupoloso con cui ha seguito la ricerca e le mie attività accademiche negli anni del dottorato, assecondando e affinando l’impostazione che ho voluto conferire alla tesi, impreziosendo il lavoro con suggerimenti fondamentali e aiutandomi ad acquisire una sempre maggiore accortezza nel mio ambito di studi. Lo ringrazio anche per l’aiuto informatico offertomi nell’elaborazione dei campioni testuali di cui si dà conto nel cap. V.

Un sentito grazie va anche alla co-direttrice di tesi, Elisa De Roberto, per i puntuali e validi consigli che hanno senz’altro contribuito a migliorare la qualità di metodi e, conseguentemente, risultati.

Ringrazio anche Jiří Špička, professore ordinario di Letteratura italiana all’Università di Olomouc, e Lenka Zajícová, coordinatrice del dottorato in Lingue Romanze, per il cordiale e competente supporto offertomi nella partecipazione all’attività scientifica e didattica del Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze dell’Università di Olomouc.

Inoltre, ringrazio sentitamente Carlo Meneghini, professore ordinario di Fisica all’Università degli Studi Roma Tre, per avermi confermato la plausibilità dei criteri di selezione dei campioni testuali presi in considerazione nei capp. III e V, e per i suggerimenti che mi ha dato in materia di analisi statistica; Maria Emanuela Piemontese, professoressa ordinaria di Didattica delle lingue moderne all’Università di Roma “La Sapienza”, e Nicola Mastidoro, coordinatore del Comitato Terminologia Tecnica della COM&TEC (Associazione Italiana per la Comunicazione Tecnica), per avermi suggerito il programma di misurazione della leggibilità di un testo *Corrige! it*, del quale Mastidoro è direttore R&D, e per l’aiuto offertomi nell’utilizzarlo; Giulia Venturi e Felice Dell’Orletta, ricercatori dell’Istituto di Linguistica Computazionale “A. Zampolli” di Pisa, per avermi aiutato a usare il programma di calcolo della leggibilità *READ-IT* e a interpretare adeguatamente i dati da esso ricavati.

Un affettuoso ringraziamento va ai colleghi e amici conosciuti presso il Dipartimento (Samuel Bidaud, Chiara Coriolano, Stefania Ghezzi, Ludmila Lacková, Marco Petolicchio, Eva Skříčková, Paolo Tabacchini, Claudia Zavaglini) con i quali si è instaurato un fecondo e arricchente rapporto di confronto culturale e scientifico, reciproco aiuto e affetto sincero.

Ai miei genitori, Rosina e Salvatore, va un immenso grazie, della cui insufficienza, tuttavia, mi rendo conto pensando che mai forse potrò ricambiare adeguatamente l’amore, l’incoraggiamento, le esortazioni a non preoccuparmi, le attenzioni sollecite, gli inviti a fidarmi di me, senza i quali non avrei potuto raggiungere questo traguardo.

² Cfr. almeno Smith (1986); James (1996); Mylonas (2017). Per i rapporti tra lingua italiana e sviluppo dell’identità nazionale si vedano almeno Soldani - Turi (1993); Trifone (2009); Beccaria (2011); Dardano (2011).

Un ringraziamento denso di affetto va anche a mia sorella Santina per la costante e calorosa vicinanza, dimostrata anche durante, e nonostante, la distanza fisica degli anni del dottorato.

Benedetto Giuseppe Russo

CAP. I.
SCUOLA E LIBRI PER L'INFANZIA
TRA SECONDO OTTOCENTO E PRIMO NOVECENTO

1.1. Lingua italiana e scuola elementare nel primo cinquantennio postunitario

1.1.1. Italofoonia e analfabetismo dopo l'Unità

La prima ricognizione delle condizioni civili e culturali degli italiani compiuta attraverso il censimento del 1861 pose la classe dirigente del Regno d'Italia di fronte a una condizione linguistico-culturale del Paese assai poco confortante. Se la percentuale degli analfabeti in quell'anno superava il 78%¹, la restante parte di popolazione non era affatto integralmente dotata di un'effettiva competenza dell'italiano parlato e scritto, dal momento che l'oralità era caratterizzata dall'uso nettamente predominante dei dialetti locali. La rettifica operata da Castellani (1982) e condivisa da gran parte degli studiosi sui dati relativi all'italofoonia ricavati da De Mauro (1963/2011: 36-45)², e le considerazioni di Bruni e altri storici della lingua sull'esistenza di varietà ibride tra italiano e dialetto adoperate dal popolo o alle quali quest'ultimo era esposto in particolari situazioni³, non modificano di gran lunga il quadro della scarsissima diffusione dell'idioma nazionale: esso risultava ancora quasi del tutto confinato in una letterarietà alta e negli impieghi scritti e formali o motivati dalle necessità di una comunicazione

¹ De Mauro (1963/2011: 36). Considerando, però, i territori annessi allo Stato nazionale dopo il 1861, ossia il Veneto, integrato nel 1866, e Roma e parte del Lazio, inclusi nel 1870, la percentuale del 1861 scenderebbe al 75% (De Mauro, 1963/2011: 95).

² Per una sintesi comparativa sulle rilevazioni compiute da De Mauro e Castellani si vedano Bruni (1987: 146-149); Giovanardi (2004: 530-531); Serianni (2013: 36-37); Marazzini (2015: 291-292); Avolio (2011: 121-126); Trifone (2010: 94-96); Trifone (2017, in part. 100-108), per un'analisi più particolareggiata, arricchita da ipotesi originali e confortata dalla più recente bibliografia sul tema dell'italofoonia e dell'analfabetismo ottocenteschi.

³ Si vedano soprattutto Bruni (1996); Serianni (2002a); Bianconi (2003). Bruni (1996: LXIX) nota che «le relazioni [della gente comune] con il prete, il medico, l'avvocato dovevano avvenire oltre che in dialetto anche in lingua, o meglio in uno dei registri intermedi fra il dialetto e la lingua». Trifone (2017: 51-71; 127-128; 167-183) ricorda, inoltre, l'esistenza di corposi ambiti di scrittura - la lettera, il diario privato, il testo teatrale, con la sua funzione di assorbimento e riproposta della lingua parlata - che, insieme alle testimonianze linguistiche di vita quotidiana e professionale e a quelle contenute in documenti giudiziari e burocratici offerte da persone di condizione modesta, attestano lo sforzo popolare di un impiego della lingua nazionale, nonostante gli esiti incerti, "irregolari" e contaminati dalla parlata dialettale e dall'oralità spontanea. L'idioma verso cui pertanto tendeva anche il popolino era inoltre usato dalla Chiesa in forme intermedie tra decoro e accessibilità nell'ambito della predicazione e permetteva ai fedeli delle classi umili un «incontro continuato con una buona quantità di italiano» (Librandi, 2009: 173): si veda in merito Librandi (2012; 2017: 68-89).

sovramunicipale o sovraregionale delle persone colte – una minoranza –, ed era privo di un profondo e articolato radicamento nell’uso vivo popolare.

In realtà, per i decenni preunitari, ma altresì per l’epoca del *Grand Tour* e, pur con maggior cautela, anche per i due secoli precedenti, sono stati ipotizzati da più parti sia una non marginale diffusione della competenza passiva, sebbene parziale e deficitaria, dell’italiano da parte di dialettofoni analfabeti e semianalfabeti, sia l’uso occasionale di un italiano infarcito di elementi dialettali locali o regionali da parte di dialettofoni abituali che riuscivano a divenire all’occorrenza semi-italofoni e magari a impiegare la lingua anche nello scritto. Confermano quest’ultima possibilità le nutrite testimonianze in lingua di età moderna lasciateci dai cosiddetti semicolti⁴. Benincà (1996: 167, n. 136) ricorda, inoltre, circostanze d’“incontro” con l’italiano come il teatro e l’opera lirica, puntualizzando che l’ambiente urbano doveva offrire una spinta più forte all’italianizzazione rispetto alle campagne.

In questa sede è più interessante segnalare che Piazza e Colombo (2008) hanno fatto luce sulla pratica ottocentesca della lettura comunitaria di un testo scritto di tipo narrativo, religioso-devoto o informativo da parte di un lettore permanente o occasionale accolto da una comunità di ascoltatori: quest’usanza doveva costituire per questi ultimi un’opportunità di sviluppo di una competenza almeno passiva della lingua, dunque di alfabetizzazione di gruppo⁵. In particolare, per quanto riguarda l’editoria cattolica, il «lettore-mediatore», oltre a mettere in circolazione copie dei testi acquistati, assumeva anche il ruolo di divulgare i contenuti dei “buoni libri” tra il popolino estraneo ai circuiti librari⁶. Come ricorda Chiosso (2011: 48), «non⁷ era infrequente che il prete, il maestro o semplicemente la persona devota leggesse a voce alta, sostituendo con un testo scritto, i racconti e le leggende narrate a memoria nelle veglie serali, oppure istruisse anche fuori della

⁴ Sull’italiano dei semicolti o (regional-)popolare si vedano almeno Cortelazzo (1972); De Mauro (1991); Berruto (1993: 58-68); D’Achille (1994); Testa (2014: 19-111); Fresu (2016b). Per le scritture semicolte si veda Fresu (2014); utile anche l’indagine di Librandi (2004) sulle varietà d’italiano di un corpus sei-settecentesco di lettere, scritture private e testi a stampa. Sulle opportunità di contatto con l’italiano colto e letterario da parte dei ceti illetterati e sulle occasioni d’italofonia “nascosta” (per riprendere la definizione di Testa, 2014) in contesti popolari si vedano almeno Castellani (1982: 24-25), Serianni (1998: 30; 2002a), Avolio (2011: 123).

⁵ Cfr. anche Librandi (2017: 59-62).

⁶ Cfr. Piazza (2009: 92).

⁷ Come in questo caso, anche in tutti quelli successivi il corsivo della lettera iniziale di una citazione indica che il suo carattere maiuscolo, presente nel testo da cui si cita, è stato cambiato in minuscolo o viceversa.

scuola quanti desideravano imparare a leggere». Lo stesso Chiosso (2011: 51) nota anche che la funzione del lettore-mediatore non era comunque solo quella di veicolare conoscenze ma altresì di far avvicinare l'analfabeta alla lettura,

leggendo ad alta voce e facendo ripetere quanto ascoltato, sollecitando la memorizzazione di preghiere, del catechismo o di semplici formule di carattere religioso o politico, agendo attraverso l'iconografia che di solito era accompagnata da brevi frasi e, ad una fase un poco più avanzata, proponendo la lettura di fogli volanti e semplicissimi opuscoli.

Librandi (2017: 61) puntualizza che il ruolo di narratore / lettore era spesso rivestito da «un adolescente che aveva avuto la possibilità di frequentare la scuola», fondamentale agenzia di alfabetizzazione, e cita il piccolo Giovanni Bosco, futuro fondatore della congregazione salesiana, che nelle sue *Memorie* riferisce di aver raccontato e letto, da bambino, storie cavalleresche, novelle di antica tradizione ed *exempla* religiosi a coetanei e adulti radunati nelle stalle durante le sere d'inverno.

Più recentemente Colombo (2014) ha raccolto, in area bresciana, mantovana e veronese, testimonianze sulla lettura a veglia praticata in inverno, fino agli anni Sessanta del Novecento, da lettori popolari nelle stalle contadine. Quest'inchiesta, oltre a far emergere che la lettura comunitaria nelle veglie contadine ha rappresentato, «fino a un recente passato, un mezzo di diffusione dell'italiano tra le classi popolari immerse in un ambiente prevalentemente dialettofono»⁸, ha aiutato a lumeggiare anche per il secolo precedente, grazie alla «conservatività delle tradizioni contadine»⁹, i limiti di un'esperienza del genere, legati al livello di comprensione, da parte delle famiglie rurali coinvolte, di quanto veniva letto in lingua: soprattutto racconti biblici e agiografici e letture devote o lunghi romanzi come *Quo vadis?* (1896). A detta degli intervistati, infatti, si rendevano spesso necessarie glosse esplicative in dialetto e anche quando queste erano rare, «il vero italiano non è che lo capivano benissimo. Si capiva al più tanto»¹⁰, dunque in modo superficiale. Ad agevolare la comprensione dei testi letti era la frequentazione della scuola elementare¹¹, il che confermerebbe il legame tra

⁸ Colombo (2014: 457).

⁹ Colombo (2014: 453).

¹⁰ Così dichiara un'intervistata: la citazione si legge in Colombo (2014: 456).

¹¹ Come emergerebbe dal seguente stralcio dell'intervista a un'informatrice di Romagnano di Grezzana (Verona) condotta dallo stesso Colombo (2014: 456-457): «Voglio capire meglio, perché lei dice: 'A filò [= termine locale che indica le riunioni invernali di contadini tenute nelle stalle per ripararsi dal freddo con il calore degli animali, durante le quali le donne filavano (→

scolarizzazione primaria e competenza passiva della lingua, che dobbiamo ipotizzare tanto più stretto e decisivo nel secondo Ottocento quanto più scarse e rade, rispetto al primo Novecento¹², dovevano essere le altre possibilità di contatto con l'italiano:

Se a Provaglio [Brescia] infatti tutti concordano nell'affermare che l'italiano era capito – benché «al più tanto» - va altresì notato che tutti gli intervistati e i loro stessi genitori avevano frequentato almeno la terza elementare. A Pievedizio [Brescia], invece, [...] non tutti sapevano leggere: il fatto giustificerebbe i chiarimenti in dialetto che, come s'è detto, accompagnavano le letture in italiano¹³.

Andando oltre l'ipotesi di una competenza meramente passiva dell'idioma nazionale, già Castellani (1982: 24), per i contesti extratoscani degli anni preunitari, aveva sottolineato come, per quanto di qualità spesso scadente, «l'istruzione elementare fosse sufficiente a procurare agli alunni dialettofoni un nuovo mezzo d'espressione»; e tali alunni, nei casi migliori, come si è detto, potevano farsi a loro volta lettori-divulgatori durante le veglie collettive appena menzionate.

Alla luce di queste considerazioni, sembra possibile tracciare un quadro complessivo della situazione linguistica degli anni intorno all'Unità. Per l'élite colta e gli alfabetizzati di livello culturale medio si può parlare di raggiunta italoфонia, nonostante l'impiego del dialetto in contesti familiari e informali fosse consueto anche tra gli intellettuali e le persone scolarizzate e nonostante nel parlato in lingua di costoro, motivato da esigenze comunicative sovralocali o da contesti formali, dovesse essere coglibile, soprattutto nella pronuncia, un qualche, inevitabile, influsso local-regionale¹⁴. Per i semicolti / semi-italofoni, invece, la

filò]) si leggeva in italiano e gli altri capivano, però se... se a messa si sentiva qualcosa in italiano non si capiva'." "Non si capiva, ma poi si incominciava a... quando si è cominciata la scuola, si è cominciati... si cominciava a capir che quella parola lì era quell'altra." [...] "Quindi l'italiano si incominciava a capire quando uno..." "Con la scuola." "Con la scuola?" "In seconda e terza della scuola." [...] "Se c'era uno al vostro filò degli adulti che non aveva fatto le scuole o che aveva fatto quasi niente..." "Parlavano solo di carte." "Ma quindi non ascoltavano neanche la lettura perché non capivano?" "No no no, andavano... o andavano in cucina oppure si stancavano e allora mettevamo via"».

¹² Con l'avvento del nuovo secolo i fattori che concorrono all'unificazione linguistica (sui quali si veda, ancora una volta, il fondamentale De Mauro, 1963/2011: 51-126) aumentano e agiscono con maggiore incisività ed estensione.

¹³ Colombo (2014: 457).

¹⁴ Tratti locali potevano altresì caratterizzare scritture private, come lettere familiari, o testi artistici connotati espressivamente, ad es. teatrali: ambiti nei quali, per ragioni diverse, ci si autoconsentiva parziali deviazioni dalla norma. È interessante, a tal proposito, anche «la fotografia venata di purismo dialettale del Tenca [= Carlo Tenca, letterato, giornalista e patriota milanese]» (Morgana, 1992b: 126), risalente a pochi anni dopo l'unificazione, che palesa un preoccupato ottimismo sulle

scelta del codice doveva oscillare tra il dialetto e un italiano parlato e scritto più o meno diatopicamente marcato in un rapporto inversamente proporzionale al livello di alfabetizzazione. Infine, la massa degli analfabeti dialettofoni doveva includere una quota di semi-italofoni in possesso di una scarsissima familiarità con l'italiano ma capaci di almeno comprendere passi o parole di discorsi in lingua qualora esposti a contatti con quest'ultima attraverso la predicazione, la burocrazia, la lettura comunitaria o rapporti con parlanti di ceto sociale più elevato. In ogni caso, la policromia della situazione linguistica italiana degli anni preunitari e dei primi decenni successivi al 1861 non sembra tale da mettere in dubbio l'impopolarità della lingua comune, ossia quella «tendenzialmente priva di contrassegni linguistici riferibili a una determinata area»¹⁵, confinata nell'uso scritto colto e formale ed episodicamente rimpiazzata, nell'oralità e nelle scritture semicolte, da varietà d'italiano regionali o regional-popolari in varia misura dialettizzate¹⁶. A tal proposito, risulta molto pertinente l'osservazione di De Mauro (1963/2011: 99):

Naturalmente la conoscenza della lingua non comportava l'uso effettivo, ma solo la capacità potenziale d'uso: [...] tale potenzialità può restare inattuale sul piano del linguaggio parlato, se non intervengono quelle condizioni ambientali, create dall'industrializzazione, dall'urbanesimo, dalle migrazioni, che rendono necessario prima limitare e poi abbandonare l'uso degli idiomi locali.

Se la recente stima dell'italofonia proposta da Tesi (2005: 138), che ipotizza un massimo del 3% di italofoeni attivi¹⁷, sembra voler restituire fiducia al calcolo

sorti della diffusione dell'italiano nell'uso comune dei colti e non solo: Tenca (1974: 336) osserva che mentre una volta il dialetto, pur presentando specificità fonetiche e lessicali nella varietà usata dal volgo, apparteneva a tutte le classi, in tempi più vicini l'italiano si è tanto espanso nell'uso delle classi colte da snaturare il dialetto da esse adoperato nella conversazione, con creazione di «una specie di dialetto franco singolare, un italiano vestito alla vernacola che è quasi risibile». A suo parere, l'uso sarebbe progressivamente approdato alla lingua, mediante la vita politica, divenuta meno provinciale, la raggiunta unità, l'intensificarsi dei commerci, i mescolamenti di cittadini di varia provenienza, il bisogno di «una lingua comune parlata in tutta Italia». Ciò sarebbe accaduto a detrimento dei dialetti e delle culture locali, come faceva pensare la scelta dell'italiano anche da parte di «garzoni da caffè» e «camerieri di trattoria» nel rivolgersi ai loro avventori.

¹⁵ Trifone (2017: 199).

¹⁶ Parzialmente diversi sono i casi della recitazione popolare delle ottave cavalleresche e della lettura a veglia di testi in prosa, in quanto la lingua adottata in questi contesti era un italiano letterario, persino aulico, o di livello sostanzialmente standard; ma si trattava di un italiano letto o recitato, non spontaneo (cfr. Nencioni, 1983c; Lavinio, 1990: 28-34), comunque reso colorito da pronunce locali e, nel caso delle letture in ambiente contadino, integrato da interventi esplicativi in dialetto. Sui gradi d'italofonia e sull'analfabetismo in Italia fino all'Unità si veda Trifone (2017, in part., per gli aspetti qui richiamati, 16-18; 114; 189-193; 203-204).

¹⁷ Raggiunto aggiungendo alla percentuale di De Mauro 160.000 ecclesiastici dotati di un'istruzione paragonabile a quella di livello medio o superiore; peraltro la soglia si innalzerebbe

demauroiano, da cui poco si discosta, nemmeno quella «abbastanza rosea e alquanto liberale» di Trifone (2017: 106-107), che si spinge, pur con dichiarata prudenza, a un valore massimo del 30-35% di italofoeni e semi-italofoeni¹⁸, può mettere in discussione il fatto che «al momento dell'unificazione circa due terzi¹⁹ degli italiani restavano emarginati dall'uso della lingua nazionale e [...] quasi stranieri nella nuova patria»²⁰, dunque quasi esclusivamente dialettalofoeni.

Drammatici risultano i dati sull'analfabetismo. La distribuzione degli analfabeti nel Paese, trasversalmente rintracciabili in tutte le età²¹, variava da zona a zona, passando, nel 1861, da una quota del 54% nelle regioni nordoccidentali, economicamente evolute e fortemente urbanizzate, dunque più sensibili all'importanza della scolarizzazione, a percentuali comprese tra il 65% del Veneto e il 78% dell'Emilia Romagna, e crescendo lungo l'asse Nord-Sud della Penisola: dal 74% della Toscana a quote variabili tra l'84% e l'86% nella zona centromeridionale, fino a raggiungere picchi dell'89% in Sicilia e del 90% in Sardegna²². Inoltre, come ricorda De Mauro (1963/2011: 37), le rilevazioni suddette non tengono conto dei semianalfabeti, inclusi (fino al censimento del 1951) tra i non analfabeti ma dotati di una capacità di lettura e scrittura gravemente deficitaria.

Squilibri e differenze nell'ambito dell'alfabetizzazione non si registrano soltanto fra regione e regione, ma anche tra zone contigue all'interno delle stesse e tra città e campagna²³, ceti medio-alti e popolari, maschi e femmine, e sono dovuti

anche di molto, a detta dello studioso, se si tenesse conto degli analfabeti in possesso di una competenza passiva della lingua parlata.

¹⁸ Con una «buona dose di ottimismo», professata quasi in forma di *excusatio*, e un riconosciuto «eccesso di generosità», che si fa fatica a condividere, lo studioso tende a far coincidere il numero degli alfabetizzati di metà Ottocento, ossia il 20-25% della popolazione, con la somma degli italofoeni e dei semi-italofoeni; a questi egli aggiunge un ipotetico 10% di analfabeti considerabili semi-italofoeni a motivo di una qualche forma di esposizione alla lingua comune.

¹⁹ Ma sarebbe meglio dire “almeno” o “a dir poco” due terzi, come fa lo stesso autore in altri passi del suo volume (2017: 153; 204).

²⁰ Trifone (2017: 106).

²¹ Vigo (1993: 39).

²² De Mauro (1963/2011: 95); Serianni (2013: 38-39).

²³ Scrive Marchesini (1989: 51, corsivo mio) che «la città [...] è incommensurabilmente più ricca del suo territorio circostante e della campagna. Sia per la complessa stratificazione socioprofessionale che ne connota la popolazione (*l'uso effettuale dell'alfabetismo è bisogno quotidiano, in certi casi strumento professionale, per molti mestieri*); sia perché luogo in cui la civiltà della scrittura più pienamente si manifesta e fa circolare i suoi molteplici segni; sia perché la società cittadina fornisce senza sosta stimoli di “acculturazione” a chi fa parte del suo sistema di rapporti; sia, infine, perché la città costituisce uno spazio comunque “leggibile” [...], impropriamente, nella stessa fisicità della sua struttura urbanistica». Proprio all'interno della più

anche a un grado di avviamento e tenuta del processo di espansione dell'italiano tutt'altro che uniforme sul territorio nazionale, a motivo del diversificato livello di funzionamento delle scuole primarie. Una situazione socioculturale così variegata non faceva che rendere più difficoltoso l'intervento dello Stato in ambito scolastico, che avrebbe dovuto essere calibrato sulla base delle specifiche condizioni locali, ma che spesso, con il fare affidamento sulle risorse comunali²⁴ e sull'iniziativa didattica privata o religiosa, finiva per favorire indirettamente le regioni già avanzate. Nonostante l'obbligatorietà e la gratuità del primo biennio elementare sancite dalle leggi Casati (1859) e Coppino (1877), che estendeva l'obbligo fino a nove anni (un triennio), a causare la pressoché generale debolezza del sistema istruzione nazionale erano i seguenti fattori: il basso tasso di frequenza da parte dei fanciulli tra i sei e i dodici anni; la discontinuità della loro presenza a scuola, a causa delle attività agricole, industriali o domestiche, per le quali si ricorreva anche a manodopera infantile; le perplessità diffuse nel popolino circa l'utilità effettiva dell'istruzione; l'esiguità di risorse economiche familiari e comunali; l'influente opposizione di alcuni settori conservatori della società e dell'élite politica, produttiva ed ecclesiastica a una fruizione socialmente capillare dell'istruzione, ritenuta potenzialmente destabilizzante nei riguardi dell'assetto sociale vigente²⁵; l'inadeguatezza delle strutture nonché della preparazione dei maestri, scarsamente retribuiti, poco motivati e spesso con preparazione linguistica, pedagogica e culturale assai carente²⁶. Non si può negare, tuttavia, che la scuola elementare, nonostante il permanere di forti disparità regionali e macro-areali, abbia dato nel lungo termine un contributo significativo alla lotta contro

favorevole condizione scolastico-culturale della città, aggiunge lo studioso, appaiono più evidenti le differenze nei livelli di alfabetizzazione tra maschi e femmine.

²⁴ Parecchi comuni italiani soffrivano di lacune culturali e professionali e scarsità di mezzi finanziari per provvedere opportunamente all'istruzione popolare, e gli aiuti statali non bastavano di per sé ad attenuare in modo significativo i dislivelli di qualità nell'offerta formativa tra centri urbani grandi e piccoli, settentrionali e meridionali (Bruni, 1987: 147).

²⁵ Ma, come ricorda Alfieri (2016a: 113), «il Cattolicesimo progressista invece diede un contributo efficace con la letteratura etico-didascalica di Cesare Cantù [e altri autori di letture moraleggianti], che educava il popolo all'operosità, al risparmio e al rispetto delle istituzioni».

²⁶ Si tornerà nel § 1.1.2 sulla situazione della scuola elementare postunitaria. Per un quadro complessivo sull'analfabetismo, sui problemi del processo di alfabetizzazione e sull'arretratezza scolastica nel periodo postunitario si veda l'analisi di Vigo (1993: 37-66). Per una panoramica della formazione e condizione dei maestri tra l'Unità e la fine dell'Ottocento si vedano Chiosso (2011: 177-220); D'Amico (2010, in part. 64-67; 91-92; 115-117; 120-121; 130-132; 154; 165-169; 173; 176; 186; 203; 209-212; 213-216); il saggio di Ghizzoni (2003), che si estende fino agli anni della Grande Guerra. Per le modalità di reclutamento degli insegnanti e i punti deboli della loro preparazione cfr. anche Salerno (1986: 100). Sui periodici pedagogici e scolastici rivolti alla classe magistrale si vedano Chiosso (1997a); Monasta (2017: 44-49).

l'analfabetismo, insieme ad altri fattori coesivi che promossero la conoscenza e comportarono l'impiego della lingua nazionale²⁷. Ricorda Vigo (1993: 47) che «la percentuale di alfabeti passò dal 25% nel 1861, al 31% nel 1871, al 38% nel 1881, al 50% nel 1901», finché nel 1911 gli analfabeti si erano ridotti al 37,9%²⁸. In particolare, nel 1871 il Mezzogiorno (regioni meridionali e isole) vedeva ammontare gli analfabeti all'84,1%, al Nord la loro percentuale era del 54,2 % e nelle regioni centrali del 74,7%; tra il 1901 e il 1911 la quota scende dal 34,7% al 24,8% per il Centro-Nord, dal 68,9% al 58,9% per il Mezzogiorno²⁹. Gli evidenti miglioramenti, pertanto, si accompagnano alla permanenza di accentuate disparità tra Nord e Sud e non devono indurre a trascurare la differenza tra alfabetismo e italoфонia. Il breve periodo di frequentazione obbligatoria della scuola elementare, al netto del tasso di evasione scolastica³⁰ – nondimeno in complessiva diminuzione dal 1880 al 1914³¹ – e nonostante il progresso auspicato con l'innalzamento dell'obbligo a dodici anni introdotto dalla legge Orlando (1904),

non poteva assicurare una compiuta alfabetizzazione e una sicura italoфонia: chi, conclusa l'istruzione elementare, ha poche occasioni di leggere e scrivere, finisce per ricadere in uno stato di semialfabetizzazione (o analfabetismo di ritorno [...]) per cui quelle abilità, non pienamente acquisite e scarsamente esercitate, finiscono per ridursi alla capacità di leggere compitando, e di scrivere poco più che il proprio nome e cognome³².

Si è già accennato alla differenza in termini di alfabetizzazione tra maschi e femmine. Nel periodo postunitario perdura una diffusa avversione verso la scolarizzazione femminile, dettata da resistenti pregiudizi limitativi nei riguardi

²⁷ Su di essi si vedano il fondamentale De Mauro (1963/2011: 51-118); Serianni (2013: 40-41); Marazzini (2015: 292-294).

²⁸ De Mauro (1963/2011: 63).

²⁹ De Mauro (1963/2011: 57). Sempre De Mauro (1963/2011: 60) sottolinea, in merito, l'importanza indiretta dell'emigrazione verso l'estero, che riguardando soprattutto analfabeti e dialettofoni, ne ridusse il numero, «rendendo quindi il rapporto tra questi e gli italoфoni più vantaggioso per i secondi. Inoltre, riducendo la massa dei fanciulli di famiglia analfabeta, agevolò le deboli strutture della scuola nel compito di insegnare la lingua italiana». Per maggiori dettagli numerici in termini regionali sull'analfabetismo nel periodo 1861-1911 si veda ancora De Mauro (1963/2011: 95-97).

³⁰ Come nota De Mauro (1963/2011: 90), in base ai dati su analfabetismo e istruzione emersi dal censimento del 1951, si deduce che intorno al 1870 più del 62% della popolazione infantile evadesse l'obbligo scolastico. Per il 1906 si possiedono cifre più precise, grazie all'inchiesta sulle scuole elementari (1907-1908) condotta dall'ispettore generale e poi direttore dell'istruzione primaria e popolare Camillo Corradini (su di essa si tornerà nel § 1.1.2): il tasso di evasione in età scolare (sei-undici anni) sarebbe stato pari al 47%. Grazie anche ai provvedimenti scolastici emanati in età giolittiana, e sempre tenendo conto del censimento suddetto, esso sarebbe poi sceso, nell'arco di due anni, al 25%.

³¹ Cfr. Zamagni (1973: 195).

³² Bruni (1987: 147).

della donna quale soggetto sociale e professionale, specie se di condizione popolare³³: la sua funzione meramente muliebre e materna e la sua collocazione subordinata nella gerarchia socioproductiva (lavoro nei campi o in fabbrica) si riflettevano sul livello d'istruzione raggiungibile³⁴.

«Per tutto il Settecento e l'Ottocento negli educandati l'obbligo di apprendere la scrittura era riservato alle future religiose e maestre»³⁵, ma intorno alla metà del XIX secolo, la formazione delle ragazze in tali istituti e, per le signorine di buona famiglia, nei conventi, doveva risultare spesso scadente, se la scrittrice friulana Caterina Percoto se ne lamentava nei suoi racconti, notando, ad es., carenze nell'acquisizione di capacità concernenti lo stesso *status* tradizionale di mogli e madri di famiglia e nell'educazione sentimentale³⁶. Sebbene non mancassero casi particolari di promozione della formazione femminile (come in Lombardia), in genere le educatrici delle ragazze erano meno preparate rispetto ai colleghi di sesso maschile, oltre che meno gratificate sul piano economico³⁷, e i programmi prevedevano per le fanciulle una preparazione mirata alle attività domestiche e un'alfabetizzazione spesso, per così dire, “monca”, ossia vertente soprattutto sulla capacità di lettura. Va detto che dai censimenti promossi dallo Stato unitario emerge una progressiva diminuzione dell'analfabetismo femminile: «si passa infatti dall'81% nel 1861 al 54% nel 1901, al 42% nel 1911 (al 15% nel 1951). In 50 anni sono ben 39 punti. Contro i soli 35 punti che segnano i progressi maschili (dal 68% al 33%)»³⁸. Inoltre, tra il 1863 e il 1901, parallelamente all'affermarsi di una concezione della donna cautamente più moderna, alla graduale crescita di

³³ «Un analfabetismo tanto alto» quale quello delle bambine italiane agli inizi degli anni Ottanta dell'Ottocento «era evidentemente dovuto ad un antico pregiudizio antifemminile che considerava l'istruzione uno “snaturamento” della donna e quindi vedeva l'educazione delle bambine solo in un'ottica domestica o al più ornamentale» (Ulivieri, 1995: 38).

³⁴ Sui problemi dell'educazione femminile qui richiamati si veda Vigo (1993: 52-56).

³⁵ Alfieri (1994: 171).

³⁶ Cfr. Chemello (2015), che ricorda la sensibilità della Percoto, la “contessa contadina” – così fu definita dal giornalista suo corregionale Pacifico Valussi –, verso la questione educativa femminile, e il suo auspicio che le fanciulle «potessero acquisire un registro linguistico nazionale, perfezionando una competenza declinata sulla nomenclatura dei lavori femminili (dal ricamo al cucito, dai lavori a maglia alla sartoria)».

³⁷ Covato (1999: 232) ricorda: «il fatto che l'articolo 341 della legge Casati prevedesse che, in ogni caso, a parità di diploma, di luogo e di classe di insegnamento, alle donne maestre dovesse essere corrisposto uno stipendio pari a due terzi di quello maschile corrispondente, è rivelatore non solo del diverso peso sociale attribuito all'insegnamento femminile, ma anche della sottovalutazione (a partire dal dato economico rivelatore di ben più profonde dinamiche) del valore dell'istruzione elementare delle bambine, posto che le maestre erano destinate a insegnare nelle classi femminili o tutt'al più nel biennio maschile inferiore».

³⁸ Marchesini (1989: 39, corsivo nel testo).

opportunità formative e professionali per le donne e a incipienti iniziative di carattere emancipazionista³⁹, cresce di otto punti percentuali il numero delle scuole primarie femminili, aumenta nel tempo il numero delle bambine iscritte alle elementari e va diminuendo la differenza tra il tasso di scolarità maschile e quello femminile⁴⁰. Tuttavia,

all'interno della sacca-analfabetismo (che va sempre più riducendosi) il rapporto uomo-donna cresce a sfavore delle donne. La "sacca", sempre più piccola, è però sempre più "piena" di donne piuttosto che di uomini. La dove esiste, cioè, l'emarginazione culturale che contrappunta la diffusione della civiltà della scrittura continua a riguardare soprattutto il sesso femminile⁴¹.

D'altronde, in generale la classe dirigente liberale si propone di formare, attraverso la scuola, soprattutto cittadini laboriosi e pacifici, fedeli alle istituzioni, sottomessi alle leggi della neonata patria unita e disposti all'accettazione delle gerarchie sociali costituite: finalità etico-civile, questa, cui è subordinata la stessa istanza culturale di alfabetizzazione⁴². In tale contesto, per le bambine l'obiettivo sarà sì renderle destinatarie di un alfabetismo elementare (leggere - scrivere - contare), ma soprattutto educarle moralmente alla consapevolezza del ruolo familiare che le attende e alle connesse funzioni educative, i cui riflessi saranno anche sociali⁴³, e domestiche⁴⁴. Il possesso della *literacy* dunque non costituiva un valore di per sé ma un semplice strumento utile a un più adeguato espletamento di funzioni sociali, familiari e manuali: di esso maschi e femmine avrebbero usufruito in misura differenziata, secondo un criterio di divisione dei ruoli che implicava per le fanciulle una limitazione di opportunità e una più ridotta fruibilità

³⁹ Cfr. Ghizzoni - Polenghi (2008).

⁴⁰ Marchesini (1989: 40-41).

⁴¹ Marchesini (1989: 43).

⁴² È divenuto celebre, a tal proposito, il motto del ministro dell'Istruzione Guido Baccelli, che sintetizza lo spirito conservatore e moderato sotteso ai programmi per le elementari emanati nel 1894 (leggibili in Civra, 2002: 211-250), il cui testo è preceduto dalla relazione del ministro al re, contenente nell'*incipit* proprio questa direttiva: «Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può».

⁴³ Come nota Covato (1989: 133-134), nell'Ottocento l'attribuzione alla donna di una funzione pedagogica connessa al governo della casa oltrepassa i doveri materni e si estende alla società nel suo complesso: si ritiene pertanto che ella debba essere educata, anche per mezzo dell'istruzione, a contribuire al benessere e al progresso della collettività.

⁴⁴ Nelle *Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R. D. 15 settembre 1860* si precisa che anche le alunne dovranno esercitarsi «a parlare e a scrivere con naturalezza e correttamente i loro pensieri», ma a esse si insegnerà «con molta parsimonia di regole» e gli argomenti da studiare «non si scosteranno mai da quella cerchia modesta entro cui deggiono aggirarsi i pensieri e gli affetti del maggior numero delle donne» (cit. in Civra, 2002: 169).

delle iniziative formative rispetto ai coetanei di sesso maschile⁴⁵. Pertanto, non solo l'analfabetismo femminile rimarrà, tra Otto e Novecento, costantemente superiore a quello maschile⁴⁶, ma, considerando che fino agli anni Ottanta del XIX secolo lettura e scrittura erano abilità che si acquisivano distintamente, con la conseguenza che molti apprendenti elementari si arrestavano allo stadio della lettura, anche la quota delle ragazze capaci soltanto di leggere risultava maggiore di quella corrispondente maschile⁴⁷. Ma, sulla base di quanto si è già sottolineato, se «la donna è meno alfabetizzata del suo compagno non soltanto in termini assoluti, ma anche con riferimento alla completezza del possesso della *literacy*», in un'ottica socio- e storico-linguistica, l'apprendimento effettivo di una sola delle due competenze può essere letto non come «una menomazione alfabetica, ma come [...] uno standard funzionale ai bisogni sociali dell'epoca e all'uso che la gente fa dell'alfabetismo»⁴⁸.

Anche se le differenze tra i sessi continueranno a essere evidenti, miglioramenti in termini di diminuzione degli alfabetizzati capaci di sola lettura si rilevano, tuttavia, già agli inizi degli anni Ottanta: segno che la scuola pubblica, nonostante le enormi difficoltà che si trovava ad affrontare, ebbe anche dei meriti⁴⁹. Addirittura, se si prendono in considerazione le percentuali dei solo lettori rispetto al totale della popolazione dello stesso sesso, già nel 1861 il divario tra maschi e femmine non sembra essere così abissale: i primi costituivano il 3,5% della popolazione di sesso maschile e le seconde il 4,7% di quella femminile. Ciò farebbe pensare che, al di là dei ruoli legati al genere, la sola lettura doveva costituire un po' per tutti una risorsa ritenuta sufficiente a soddisfare diverse esigenze della vita quotidiana, ben più giovevole della scrittura.

⁴⁵ Tra l'altro era diffusa nell'Ottocento, specialmente in ambienti toscani, una singolare visione della superiorità espressiva della donna, che, proprio avendo frequentato meno la scuola, avrebbe goduto del privilegio di una lingua più pura e naturale: privilegio che avrebbe perduto se avesse preteso di diventare più colta, e che l'avrebbe accomunata, in un'ottica puristica valida per il contesto toscano, ai parlanti del contado, meno istruiti ma depositari di una lingua più autentica, non corrotta da elementi "innaturali" e artificiose formalizzazioni culturali. Cfr. Raicich (1996a: 10-11, n. 14).

⁴⁶ Come nota Vigo (1993: 53-54), la discrepanza tra scolarizzazione maschile e femminile rimase evidente per decenni: agli albori del Novecento, sebbene complessivamente assai ridotta rispetto al 1861, si presenterà modesta nelle regioni nordoccidentali (10%), ma ancora elevata nel Mezzogiorno, dove superava il 70%; un simile divario si era registrato nel Nord-ovest negli anni dell'Unità.

⁴⁷ Cfr. Vigo (1993: 54-55).

⁴⁸ Marchesini (1989: 52, corsivo nel testo).

⁴⁹ «I maschi che erano solo in grado di leggere rappresentavano il 13% degli alfabetizzati nel 1861 e il 3% nel 1881; le femmine il 29% e l'11%» (Vigo, 1993: 55).

A fomentare poi la «silenziosa rivoluzione» dell'«imparare leggendo»⁵⁰ avrebbero senz'altro contribuito, tra Otto e Novecento, sia le sempre più numerose iniziative editoriali nell'ambito della letteratura popolare, divulgativa e di consumo⁵¹, rivolte ai ceti medi e medio-bassi – in particolare a donne e bambini –, sia i libri di lettura scolastici e i testi ameni ed educativi pensati per la lettura domestica, destinati alle biblioteche scolastiche o offerti come libri di premio agli scolari meritevoli.

Considerazioni distinte andrebbero svolte riguardo all'impiego di canali privilegiati di apprendimento della lettura e anche della scrittura – l'educazione domestica, gli educandi, gli istituti privati – accessibili a famiglie benestanti, ma per lo più vertenti, come rileva Musiani (2012: 19-20), su pochi ambiti finalizzati soprattutto alla formazione di eleganti interlocutori, capaci di «“tenere salotto”»⁵². Castellani (1982: 12-13) notava che «anche in tempi non tanto lontani dai nostri poteva succedere che le signorine “di buona famiglia” studiassero in casa. Alla metà dell'Ottocento, direi che fosse quasi la regola».

*1.1.2. La scuola elementare postunitaria tra realtà e legislazione*⁵³

Sono già state richiamate le ardue condizioni in cui si trovò a operare la scuola elementare negli anni dell'unificazione. Da più parti si sottolineava con forza il

⁵⁰ Eisenstein (1985: 474).

⁵¹ Per queste osservazioni si veda ancora Marchesini (1989: 52-54). La bibliografia sulla storia della copiosa e variegata produzione editoriale postunitaria e primonovecentesca cui si è fatto cenno è assai vasta; ci si limita a indicare alcuni lavori su storia e filoni librari delle principali imprese editoriali italiane e sulla letteratura popolare e di consumo: Ragone (1983; 1999: 3-109); Gigli Marchetti (1997); Chemello (1997; 2009); Cadioli - Vigni (2004: 23-55); Braida - Infelise (2010); Calogiuri (2012); Peresson (1983), sulle reti di distribuzione del libro tra Otto e Novecento. Tra gli studi storico-letterari e storico-linguistici, sempre di taglio generale, sulla letteratura per il popolo e per donne e bambini, si vedano almeno, anche per i ricchi rimandi bibliografici, Zaccaria (2004); Finocchi - Marchetti (2004); Ascenzi (2008; 2009a); Boero - De Luca (2009); Verdirame (2009); Borruso (2012); Ricci (2013: 13-19; 43-44; 53-54; 56-57; 59-65; 71-76; 77-83; 127-133); Fresu (2016a); Ascenzi - Sani (2017-2018, I, II). Sulle strategie di alfabetizzazione messe in atto dopo l'Unità e sulla diffusione del libro e della lettura tra le classi inferiori, si veda anche Chiosso (2011: 7-57).

⁵² Questo tipo di educazione poteva comprendere «un po' di pianoforte, qualche lingua moderna, spesso il francese (ma attenzione alle insidie del languido romanticismo o del crudo naturalismo di certi romanzi d'oltralpe!), qualche lettura educativa e letteraria, spesso purgata» (Raich, 1996d: 164).

⁵³ Sulla storia dell'istruzione elementare a partire dall'Unità esistono ormai numerosi contributi: per dettagliate indicazioni bibliografiche si rinvia a Sani (2003a). Tra gli studi generali e particolarmente utili per il periodo su cui si concentra questa ricerca figurano: Bertoni Jovine (1958; 1965); Vigo (1971); Canestri - Ricuperati (1976); De Fort (1979; 1996); D'Amico (2010: 55-222); i saggi raccolti da Fiorelli (2012); Di Pol (2016). Sempre valide le pagine di De Mauro (1963/2011: 88-105).

suo insostituibile ruolo formativo e unificante, anche su un piano civico-identitario, quale invero di una più concreta unità culturale della Nazione. Il patriota, senatore e provveditore agli studi (1860-1861) parmense Filippo Linati riteneva, nel 1861, che, essendosi esaurita la comune avversione allo straniero delle tante, diverse popolazioni d'Italia, occorreva inculcare «a forza il sentimento dell'italianità nei petti che ne sono digiuni», ricorrendo al «solo mezzo a ciò conveniente: la pubblica istruzione»⁵⁴. Non era dissimile il parere di Francesco De Sanctis sulla necessità della funzione centrale dello Stato nel farsi garante del diritto(-dovere) dei cittadini ad avere accesso a un'istruzione di base, fondamento di una coesione nazionale tutta da costruire⁵⁵. Strumento e fattore principale di tale auspicata unificazione si riteneva dovesse essere la lingua nazionale, ancora per lo più estranea alla vita quotidiana di gran parte degli italiani: come sosteneva lo storico e politico Pasquale Villari (1898: 6), secondo presidente della Società Dante Alighieri, «pensare alla lingua e diffonderla, vuol dire pensare alla patria, promuoverne la prosperità e gli alti destini»⁵⁶. La questione linguistica, pertanto, soprattutto a partire dalla nota polemica tra Manzoni (e soprattutto i manzoniani) e Ascoli su mezzi, modi e prospettive di diffusione nazionale della lingua, si trasformerà da dibattito sugli «aspetti letterari, estetici o di esteriore normativismo che avevano, salvo sporadiche eccezioni, dominato fino ad allora la scena delle discussioni dei dotti sulla lingua», e dunque da questione letteraria, a dibattito sulle valenze sociali e pratiche della stessa. «Il fulcro non è più la lingua per la letteratura, diventa la lingua per gli Italiani»⁵⁷, ai quali andava fornito uno strumento di espressione utile sia alla comunicazione verticale (con le istituzioni), sia a quella orizzontale con i propri pari⁵⁸.

In realtà, già nel secondo Settecento, nel clima del riformismo illuminato, era stata approntata una riorganizzazione ed estensione delle scuole popolari per l'istruzione di base e anche di quelle di avviamento alla professione magistrale, dalla Lombardia austriaca al Veneto e al Regno di Napoli. Il metodo didattico

⁵⁴ Cit. in Soldani - Turi (1993: 17-18).

⁵⁵ De Sanctis (1970: 11).

⁵⁶ Una visione complessiva e diacronicamente esauriente delle questioni implicate dal legame tra lingua unitaria e identità italiana è offerta da Trifone (2009). Per un quadro sintetico sulla politica linguistica perseguita dal Regno d'Italia si veda Marazzini (2016: 645-648).

⁵⁷ Berruto (1983: 909); cfr. anche Alfieri (2011b: 54-55). Per una trattazione della *questione* postunitaria nelle sue articolazioni teoriche e nella dialettica tra le diverse posizioni emerse si veda Alfieri (1984).

⁵⁸ De Roberto (2011a: 255).

messo a punto negli anni Settanta dall'abate Johann Ignaz von Felbiger per le scuole lombarde, definito "normale", si sarebbe progressivamente diffuso, pur con adattamenti, lungo la Penisola, per evolversi verso forme d'istruzione più concrete, sistematiche ed efficaci in età napoleonica. Tale sistema comprendeva, almeno programmaticamente,

scelta della lingua italiana e solo italiana; insegnamento simultaneo per gruppi di livello omogeneo⁵⁹; apprendimento congiunto di lettura e scrittura; tabelle murali riassuntive, a guida del lavoro di allievi e maestri; libri facili e chiari [...]: insomma, una regolamentazione insieme rigorosa e minuta dell'attività didattica⁶⁰.

Su un piano più strettamente didattico, il metodo avrebbe ispirato diversi abbecedari e manuali scolastici e l'insegnamento della lettura, sostituendo al sistema della lettura sillabata – che prevedeva il passaggio dal suono, da pronunciare dapprima singolarmente, e dalla lettera corrispondente, alla parola intera e quindi alla frase – «un percorso di apprendimento analitico-sintetico, che dalla parola giungesse per scomposizione all'identificazione delle sillabe e delle singole lettere»⁶¹. Incentrato sulle abilità linguistico-matematiche di base (leggere, scrivere e contare), questo programma poteva anche comprendere la trasmissione di nozioni agrarie ai futuri contadini, di disegno e tecnologia ai futuri artigiani, di economia domestica alle bambine⁶².

Sebbene nel primo Ottocento diventi via via più avvertita l'esigenza dell'istruzione popolare e si diffondano scuole di "mutuo insegnamento", basate sulla collaborazione degli scolari più bravi all'addestramento elementare dei loro simili, qualche asilo d'infanzia e, per la formazione dei maestri, le cosiddette "scuole di metodo" (chiamate poi "normali"), le condizioni della scuola primaria erano piuttosto sconfortanti: programmazione precaria, insegnanti scarsamente

⁵⁹ L'insegnamento simultaneo e progressivo era stato codificato nella metodica per maestri elementari di Joseph Peitl, tradotta dal tedesco e adattata per le scuole italiane dal letterato milanese Francesco Cherubini nel 1821: suo fondamento era un'impostazione graduale della didattica, che procedesse dal noto all'ignoto, dal semplice al complesso, e promuovesse la lettura ad alta voce - implicante, a sua volta, la centralità del libro di lettura nell'educazione linguistica - come punto di partenza della riflessione semantica e grammaticale. Cfr. Morgana (2003a: 272-273).

⁶⁰ Roggero (1999: 129-130). Cfr. De Blasi (1993: 402-403). Nonostante chiusure e perplessità opposte anche da famiglie e istitutori poco motivati e scarsamente inclini alle innovazioni, il periodo del dominio napoleonico in Italia vide anche «un certo numero di maestri prendere coscienza di idee e metodi; mostrare interesse per l'aggiornamento; correggere e progettare manuali. I migliori, insomma, trovavano nella nuova arte pedagogica il fondamento intorno a cui costruire un più robusto profilo professionale» (Roggero, 1999: 143).

⁶¹ De Blasi (1993: 403).

⁶² Roggero (1999: 130).

qualificati e motivati e mal pagati, renitenza delle famiglie, che non comprendevano l'utilità della scuola, a maggior ragione per le fanciulle⁶³. Di fronte a questa situazione il primo governo del Regno d'Italia tentò d'intervenire applicando a tutto il Paese, solcato da profonde differenze regionali, un decreto emanato nel 1859 per le scuole piemontesi e lombarde, ossia la legge Casati, che distingueva la scuola elementare, gratuita e accessibile a entrambi i sessi, in due bienni, di cui il primo obbligatorio. «Pur con tutti i suoi limiti, la scuola piemontese dell'Ottocento fu tra le migliori d'Italia, assieme a quella del Lombardo-Veneto, e fu una delle poche in cui si presero iniziative nel campo dell'educazione popolare», tanto che negli anni dell'Unità «il risultato di questa efficienza è verificabile nel numero di analfabeti, relativamente basso»⁶⁴ delle regioni settentrionali. Tuttavia, le notevoli criticità ricordate nel § 1.1.1, a partire dalle marcate differenze tra le varie regioni, resero davvero difficile ricavare buoni risultati dalla mera estensione formale del provvedimento al resto dell'Italia. Sarà la legge Coppino a rendere l'obbligo scolastico esecutivo, prevedendo sanzioni per i genitori che non avessero mandato i figli a scuola, ma il tasso di scolarità, misurato sulla popolazione tra i sei e i dodici anni, pur registrando un relativo progresso tra il 1863-64 e il 1901-02 – dal 43 al 64%⁶⁵ –, rimase sostanzialmente modesto e per di più potrebbe essere falsato dall'inclusione di bambini di età inferiore a sei anni, ammessi a scuola per venire incontro alle esigenze di famiglie impegnate nel lavoro e prive del supporto, nel loro territorio, di asili infantili⁶⁶. Solo nei centri maggiori, poi, esisteva il percorso elementare completo, frequentato da una sparuta minoranza, mentre in tutti gli altri era attivo soltanto il corso inferiore (di due e, in seguito alla legge Coppino, di tre anni), insufficiente a garantire una discreta alfabetizzazione.

A mettere in evidenza le disagiati condizioni della scuola elementare e i problemi dell'insegnamento linguistico saranno soprattutto alcune inchieste ministeriali, condotte tra il 1864 e il 1908 con la mediazione di ispettori provinciali. Fra di esse spiccano per eloquenza di dati concernenti approcci, metodi e abitudini scolastiche quella coordinata dal vicepresidente del Consiglio

⁶³ Cfr. Serianni (2013: 28).

⁶⁴ Marazzini (1992: 32).

⁶⁵ Si vedano i calcoli di Vigo (1971) riportati in Serianni (2013: 29).

⁶⁶ De Fort (1979: 46).

Superiore della Pubblica Istruzione Carlo Matteucci (1864-65) e quella, già menzionata, condotta dal funzionario del Ministero dell'Istruzione Camillo Corradini (1907-8, pubblicata nel 1910)⁶⁷. Da queste indagini emerge che «i grandi sforzi dello stato unificato per fornire un'istruzione ampia e gratuita a tutti i cittadini attraverso un sistema scolastico più omogeneo possibile incidevano sui processi di alfabetizzazione, ma non direttamente su quelli di italianizzazione»⁶⁸. Le risposte al quesito 9 dell'inchiesta Matteucci – «Nelle scuole si usa il dialetto o la lingua italiana, e questa si parla senza gravi scorrezioni?»⁶⁹ – denunciano, infatti, una dialettologia diffusa tra i fanciulli delle scuole rurali e dei piccoli comuni di provincia: è il caso dei comprensori di Torino, Milano e Palermo, dove anche i maestri, impacciati nell'uso della lingua nazionale, giustificandosi con il pretesto che non sarebbero compresi dai loro alunni, usano il dialetto al posto dell'italiano⁷⁰. Nei capoluoghi settentrionali si sarebbe usata la lingua italiana, parlata «con mediocre correttezza» da «fanciulli settenni» che, avendo fin da piccoli adoperato in famiglia l'idioma materno, avrebbero provato un certo imbarazzo a elaborare pensieri in lingua, pur riuscendo pian piano, «pagando il tributo di molti errori [...] a maneggiare la lingua con discreta facilità»⁷¹. Se a Palermo, Cagliari e Napoli, capoluogo dove «gl'insegnanti vecchi usano il dialetto», l'italiano è parlato con le «abituale scorrezioni che originano dal dialetto», prova della pervasiva interferenza esercitata da un'«usanza» – quella dell'idioma locale / rurale – che «non si è ancora potuta smettere»⁷², abbastanza ottimistiche suonano le risposte degli ispettori di Porto Maurizio (Liguria) e Bologna. Nel primo caso il dialetto sarebbe usato solo con gli scolari novellini per spiegare parole di difficile comprensione, ma i bambini imparerebbero a usare

⁶⁷ Per una descrizione complessiva di obiettivi e risultati di tali inchieste si vedano Tomasi (1982); Coveri (2016). Per le inchieste Matteucci e Corradini cfr. anche Salerni (1986: 101; 107-108); De Mauro (1963/2011: 38-42; 90-94). Parti significative dell'inchiesta Matteucci sono antologizzate in Canestri - Ricuperati (1976: 49-76); Polimeni (2012a: 44-52).

⁶⁸ Sardo (2013: 514).

⁶⁹ Polimeni (2012a: 49).

⁷⁰ Ripiegando sul dialetto piemontese, si legge nell'inchiesta, «i maestri non si avvedono che [...] non avverrà mai, che altri si avvezzi a comprendere se non a parlare la lingua nazionale. Torna meglio che gli spropositi vengano giù in copia, anziché si perpetui l'uso di un dialetto che non si capisce a quattro palmi fuori del Piemonte ed intanto si lasci ignorare affatto la lingua patria» (Polimeni, 2012a: 50). Si puntualizza, qualche riga più avanti, che «la lettura e l'uso della lingua continui, insistenti, condurranno un dì gl'Italiani a parlare una lingua sola, vero vincolo di fratellanza, vero strumento di civiltà e di forza».

⁷¹ Polimeni (2012a: 50).

⁷² Polimeni (2012a: 52).

discretamente la lingua dopo due o tre anni di scuola, non essendo essa molto dissimile dal dialetto, nonostante inevitabili errori ortografici e grammaticali nell'uso scritto. Secondo De Blasi (1993: 404-405), il tono tollerante di questa testimonianza verso il sostrato dialettale e i suoi effetti si potrebbe spiegare con la mancanza, ancora a pochissimi anni dall'Unità, di un ben definito modello linguistico-scolastico basato sul fiorentino vivo. Simile il caso della risposta relativa alla provincia emiliana: pur non mancando nell'uso quotidiano «parole storpiate [...] ma di buona lingua», nonché «idiotismi» e «scorrezioni» nel linguaggio infantile, impossibili da rimuovere durante il breve periodo elementare, «si parla sempre la lingua italiana», in virtù della prossimità con la Toscana. Nelle province di Lucca e Arezzo si parlerebbe, invece, con pochi errori, l'autentico italiano, che sarebbe ancora più puro nelle campagne, nelle quali l'ispettore teme possano infiltrarsi contaminazioni provenienti dalla parlata urbana qualora dovessero essere inviati nelle scuole rurali maestri toscani provenienti dalle città (Siena, Pistoia e la stessa Firenze)⁷³. Sebbene, «in assenza di una preliminare definizione dei due termini in questione», ossia lingua *vs* dialetto, «i relatori si lascino andare a valutazioni soggettive incerte, se non arbitrarie»⁷⁴, la ricerca guidata da Matteucci illumina con sufficiente chiarezza la situazione di malcerta conoscenza dell'italiano da parte di una buona maggioranza degli insegnanti.

Non mancano, però, casi di articolato impegno volto al superamento della dimensione linguistica locale, gravitante intorno alla scuola. Nella Lombardia postunitaria, ad es., circolano manualetti scolastici di didattica dell'italiano e raccolte di errori di lingua e di provincialismi, e vengono pubblicate sui periodici d'intrattenimento rubriche in cui si risponde ai dubbi linguistici: tutto questo materiale, insieme alle tabelle illustrate di arti e mestieri ad uso didattico, caratterizzate da una nomenclatura prelevata dai vocabolari di Giacinto Carena e Pietro Fanfani, è prova del tentativo di educare alla rimozione delle interferenze dialettali⁷⁵.

⁷³ Polimeni (2012a: 50-52).

⁷⁴ De Blasi (1993: 405).

⁷⁵ Si vedano in merito Morgana (1992b: 128); Poggi Salani (1983).

Di notevole interesse ai fini di questo studio risultano poi le dichiarazioni degli ispettori sull'uso scolastico e l'effettiva utilità dei libri di lettura⁷⁶. L'ispettore di Milano rileva differenze tra il profitto ricavato da questi testi nelle scuole di città, «dove i maestri sanno insegnare a leggere e a riflettere sulle cose lette», e in quelle rurali, dove il limite linguistico impedisce un'adeguata fruizione degli stessi («Spesse volte essi medesimi [= i docenti] non le intendono [= le cose lette], perché non conoscono bene la loro lingua»). Ottimistiche anche per questo quesito sembrano le risposte relative ad Arezzo, Porto Maurizio («È grandissimo il profitto che si ricava dai libri di lettura e tanto maggiore quanto essi sono più adatti all'uso cui devono servire») e Bologna⁷⁷: l'ispettore operante in quest'ultima città sottolinea l'importanza del commento e della spiegazione forniti dal maestro ai fini di un più proficuo impiego delle letture, e similmente il relatore di Lucca ritiene che si possa trarre da esse un duplice profitto, intellettuale e morale, in presenza di «insegnanti intelligenti e capaci». E tuttavia – segnala lo stesso relatore – la scarsa abilità di diversi maestri e l'interruzione precoce della frequenza scolastica, soprattutto nelle zone rurali, rendono scadenti i risultati raggiungibili, al di là di un mero e basilare saper leggere. Essi risultano mediocri anche a Napoli, dove gli insegnanti non associano la lettura alla spiegazione né la utilizzano per far esercitare l'abilità mnemonica degli alunni, e a Palermo, ma si registra anche in questa provincia un profitto migliore laddove le scuole siano affidate a bravi docenti. Nella dichiarazione riguardante Torino, accanto alle note negative sull'inidonea capacità, superficialità o mancanza d'impegno degli istitutori nel valorizzare i libri scolastici per scopi che vadano al di là del mero esercizio di lettura, è degna di attenzione una sintetica esposizione degli obiettivi perseguibili con tale strumento:

Si potrebbe ricavare un gran profitto dai libri di lettura ben fatti, se i maestri sapessero usarne per arricchire d'idee la mente dei fanciulli, per fornire loro il materiale della lingua, per rendere ad essi famigliari i bei modi di esprimersi, ed anche per dare una varia istruzione morale, storica e si potrebbe anche dire tecnica [...].

⁷⁶ Le citazioni che seguono sono tratte da Canestri - Ricuperati (1976: 68-69).

⁷⁷ Positivo è anche il responso su Cagliari, anche se l'ispettore in questione si permette di esprimere un giudizio critico su taglio e fattura dei libri di lettura più in uso: «in parecchi sarebbe a desiderare un'orditura diversa, meno sentimentalismo e maggior sostanza, ed una stampa meno minuta e più chiara» (Canestri - Ricuperati, 1976: 69).

I problemi linguistici e culturali generali e, in particolare, quelli dei maestri, compresa, nel loro caso, la mancanza di specifiche competenze pedagogiche, dialettologiche e di didattica della lingua, necessarie per rapportarsi al background della maggioranza degli scolari⁷⁸, rendevano spesso poco fruttuoso o non pienamente efficace l'uso di queste letture. Tuttavia,

le risposte [degli ispettori sui libri di lettura] sono oggi tanto più interessanti quanto più si consideri che i libri scolastici erano gli unici con i quali una parte dei bambini – estremamente minoritaria – veniva a contatto, visto che una editoria e una letteratura per l'infanzia libere dalle pastoie rigidamente pedagogiche erano ancora di là da venire⁷⁹.

E pur in presenza di condizioni d'uso non sempre ottimali, sembra comunque realistico attribuire ai libri per la scuola un ruolo modellizzante sul piano linguistico, e non solo formativo a livello etico-civile e didascalico, e di mediazione concreta di un primo sistematico contatto con la lingua scritta per essere imparata.

La delicata questione del rapporto lingua-dialetto a scuola appare, tuttavia, a cinquant'anni dall'unificazione ancora irrisolta, come consente di constatare l'inchiesta Corradini, che offre un ulteriore spaccato della perdurante preparazione lacunosa dei docenti: «i maestri... usano in iscuola il dialetto o un misto di dialetto e di lingua letteraria, che val peggio dell'uso del puro dialetto»⁸⁰, il che li rendeva inadatti a correggere gli errori di pronuncia degli alunni⁸¹. All'insegnamento dell'italiano veniva dedicato persino più tempo di quello stabilito dai programmi ministeriali, ma, come si aveva modo di appurare agli esami di compimento dopo tre o quattro anni di scuola, gli esiti apparivano deludenti. È la stessa *Relazione* di Corradini a illustrare le possibili motivazioni dello scarso profitto raggiunto: «alla mediocrità dei risultati contribuisce l'uso costante del dialetto, spesso assai lontano dalla buona lingua, ma i frutti sarebbero assai migliori, se i maestri fossero più rigidi nel pretendere dai loro alunni l'uso

⁷⁸ Come ricorda Be Blasi (1993: 405), «dopo queste indagini le istruzioni per i programmi, redatte nel 1867 dal ministro Coppino, suggeriscono di tener conto della reale situazione linguistica degli alunni, e cominciano ad accennare alla necessità che i maestri facciano notare, nella classe terza, “le analogie e le differenze che sono tra il dialetto della rispettiva provincia e la lingua nazionale”».

⁷⁹ Boero - De Luca (2009: 12).

⁸⁰ Le citazioni della *Relazione* Corradini sono tratte da Salerni (1986: 107-108).

⁸¹ Eppure doveva essere diffusa la «convinzione dell'importanza della buona pronuncia, abbinata alla svalutazione implicita o esplicita del condizionamento del dialetto» (De Blasi, 2004: 30); cfr. De Blasi (2004: 29-32). Sull'interesse per l'ortopedia in testi scolastici dell'Ottocento si veda De Blasi (1997: 30-37).

corretto della lingua italiana» e se le letture fossero precedute da «conversazioni o lezioni di cose» o «lezioni oggettive», ossia dialoghi incentrati su situazioni e fenomeni appartenenti alla vita concreta dei bambini, e anche gli esercizi di composizione riguardassero temi di questo genere piuttosto che nozioni ostiche e astratte. Un altro errore consisteva in un insegnamento puramente formalistico della lingua, limitato a lettura, dettatura, grammatica e composizione, privo di persuasivi tentativi di ancoraggio dell'italiano a funzioni espressive ed esigenze comunicative reali. La più o meno accentuata ma costante demonizzazione del dialetto da parte dei legislatori, d'altronde, non avrebbe agevolato un'efficace acquisizione dell'idioma nazionale, come avrebbe sottolineato nel 1909 Pasquale Villari in un discorso pensato per un'adunanza dell'Accademia della Crusca e poi pubblicato sulla «Nuova Antologia». Oltre a osservare che «la società più forte, più civile e morale sarà oggi quella che riuscirà a produrre il migliore operario»⁸², ossia una Nazione capace di provvedere all'istruzione ed educazione popolare, andando oltre una semplice e deficitaria alfabetizzazione di base, lo storico partenopeo rimarcava, infatti, «la portata sociale e progressiva di una educazione alla lingua che muovesse dalla lingua del popolo»⁸³ e il persistente problema della distanza tra letteratura colta e cultura popolare⁸⁴. Non bastava più «ai bisogni più urgenti del paese raccogliere ed ordinare il vasto materiale della lingua», ma occorreva «cercare di diffonderne la conoscenza in tutte le province, metterlo per così dire in circolazione. E ciò soprattutto, per quella parte della lingua che è viva nel parlare toscano, ma che non è ancora entrata nell'uso comune del parlare e dello scrivere italiano». In tale direzione sarebbero stati preziosi, secondo Villari, l'azione degli scrittori, «ai quali spetta il dare alle parole quella che abbiām chiamata la grande cittadinanza», l'impegno della classe politica e il ruolo della Crusca nel riprendere il progetto, di manzoniana ispirazione, di compilazione e diffusione dei vocabolari dialettali, volti a promuovere un apprendimento comparativo dell'italiano⁸⁵.

⁸² Le citazioni della riflessione di Villari sono tratte dal brano riportato in Gensini (2005: 88-91).

⁸³ Gensini (2005: 34).

⁸⁴ «La letteratura corre il rischio di perdere ogni presa sul popolo, dalla cui vita si è allontanata. Ed è la ragione per la quale così scarsi sono fra noi i libri di lettura per il popolo, pei bambini, per le signore, pel gran pubblico in generale».

⁸⁵ Nel clima di pressoché generale dialettofobia che domina l'insegnamento dell'italiano fino al primo conflitto mondiale, non sarebbero mancate voci anche autorevoli ed episodi in controtendenza, che mostrano l'intento di valorizzare l'idioma nativo della maggioranza dei

Il coinvolgimento dello Stato in un più efficace processo di alfabetizzazione e democratizzazione del sapere è dimostrato dai seguenti interventi: a) i maggiori investimenti in ambito scolastico da parte dei governi della Sinistra Storica (a partire dal 1876), nonostante l'emergere, soprattutto a fine secolo, di trasformistiche paure conservatrici⁸⁶; b) la già citata legge Orlando (1904), che estendeva l'obbligo scolastico a dodici anni, ma ovviamente solo per i comuni che accoglievano il corso elementare superiore, e portava il ciclo primario da cinque a sei anni: i primi quattro si concludevano con un esame che consentiva l'accesso alle scuole secondarie a chi avrebbe proseguito gli studi; per gli altri scolari era previsto un ulteriore biennio, la quinta e la sesta elementare, che costituiva il corso popolare, era caratterizzato da un orario ridotto per facilitare la frequenza dei fanciulli-lavoratori e permetteva di ottenere la licenza elementare⁸⁷; c) la legge Daneo-Credaro (1911), con la quale l'amministrazione delle scuole primarie passa in gran parte dai comuni allo Stato, al fine di garantire più adeguati finanziamenti e un'organizzazione più efficiente delle stesse. Tutte azioni senz'altro rilevanti, ma che si scontravano con gli ostacoli sociali, culturali e strutturali già in buona parte richiamati.

1.1.3. Il dibattito linguistico-pedagogico: questione della lingua e questione della scuola

La percezione delle notevoli difficoltà di attivazione di un'efficace e pervasiva strategia di scolarizzazione dei bambini italiani non scoraggiava, anzi galvanizzava l'afflato etico-civile, il dibattito pedagogico, la critica alle carenze del sistema scolastico-educativo e alle potenziali soluzioni suggerite dal Ministero o dai protagonisti delle diatribe linguistiche ritenute inadeguate o insufficienti,

discenti italiani sia in quanto deposito di autenticità espressiva e comunicativa da rispettare, sia come punto di partenza per una didattica della lingua di tipo comparativo-contrastivo. A tal proposito, vanno ricordati i programmi per le scuole tecniche voluti dal ministro dell'Istruzione De Sanctis e stesi dal docente e grammatico Luigi Morandi nel 1880, e il concorso nazionale indetto nel 1890, su sollecitazione di Morandi, per la stesura di dizionari scolastici essenziali "dialetto-italiano (dell'uso vivo fiorentino)". I repertori che ottennero riconoscimenti ebbero, tuttavia, scarsa fama e circolazione nelle scuole assai ridotta. Cfr. Gensini (2005: 28-32). Una visione critica di queste due iniziative è offerta da De Blasi (1993: 406).

⁸⁶ Cfr. Canestri - Ricuperati (1976: 23-24).

⁸⁷ Cfr. Papa (2012a: 79). Dall'inizio del Novecento si profilava quindi una dicotomia tra scuola per il popolo e formazione della potenziale élite intellettuale con preparazione umanistica, con la prima, destinata a formare buoni "tecnici", socialmente pacifici, in «collocazione subalterna» (De Fort, 1996: 225) rispetto alla seconda. Con la stessa legge, inoltre, si cominciava a parlare di classi miste, ossia non più distinte per sesso, com'era accaduto generalmente sino ad allora.

stimolando altresì le proposte dei non pochi intellettuali interessati alla popolarizzazione della cultura e della lingua comune.

Come si è anticipato, dopo l'Unità e il riconoscimento della centralità dell'istruzione gratuita e obbligatoria ai fini dell'acculturazione e dell'integrazione linguistica del Paese, il plurisecolare dibattito sull'italiano colto aveva subito una svolta, che investiva soprattutto la concezione dell'educazione linguistica e della lingua stessa: quest'ultima da «idioma da secoli vincolato alla tradizione letteraria» si apprestava a divenire «strumento di comunicazione di un'intera società» e, secondo gli auspici manzoniani, «mezzo condiviso di partecipazione alla vita civile». La questione della lingua si sovrappone dunque, nei decenni postunitari, a quella della scuola, anzi si può parlare di «questione della lingua a scuola»; essa non comporta soltanto una riflessione su strumenti e modi della formazione all'uso dell'italiano, ma pone un interrogativo altrettanto delicato e decisivo, che porterà alla formulazione di diverse risposte: «a quale italiano ispirare un'educazione che dia ai giovani un moderno strumento di partecipazione alla vita civile e sociale?»⁸⁸.

Già negli anni preunitari si registrano considerazioni disincantate sullo stato della lingua in Italia. Leopardi e Manzoni avevano constatato l'inesistenza di un idioma parlato adatto alla conversazione ordinaria e a temi quotidiani e pratici; se Manzoni lamentava lo iato tra scritto e parlato, definendo lingua morta quella usata dagli scrittori⁸⁹, il poeta recanatese, nel *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*, si era particolarmente soffermato sulla conseguente mancanza di coesione nazionale e armonia sociale implicata da questo vuoto⁹⁰. Anche altri osservatori avevano denunciato nel primo Ottocento tanto l'ignoranza del popolo, ragione dell'impossibilità di una comunicazione tra lo stesso e gli scriventi colti, quanto l'inadeguatezza comunicativa della lingua scritta nel raggiungere i ceti popolari⁹¹, nonché l'affettazione di stile – o il «cancro della retorica» (Ascoli, 2003) – degli stessi letterati “populisti”, argutamente

⁸⁸ Polimeni (2012a: 11).

⁸⁹ Si veda la lettera del 1806 all'amico Fauriel in Manzoni (1970, I: 19).

⁹⁰ Leopardi (1998: 69).

⁹¹ «Il popolo non può leggere e non sa leggere» scrive Mazzini (1906: 159), in una lettera a Niccolò Tommaseo del 1834, mentre l'avvocato, giornalista e politico Antonio Mangini (1848: 1-2) segnala la mancata fruizione da parte del popolino di opuscoli, catechismi e giornali divulgativi pure a esso diretti, nonché la sua estraneità al linguaggio adoperato in tali scritti.

evidenziata, ad es., da Carlo Tenca⁹². Non si può non ricordare, inoltre, il famoso saggio del manzoniano Ruggero Bonghi, *Perché la letteratura italiana non sia popolare in Italia* (ed. in volume 1856), nel quale sono posti sotto accusa il formalismo, l'artificio, il rifiuto di una virtuosa essenzialità legata alla chiara corrispondenza tra parola e concetto⁹³ e la pedanteria delle scritture colte italiane, inaccessibili a molti potenziali lettori a causa di uno stile involuto, che ha determinato un ripiegamento autoreferenziale dell'élite letteraria. Anticipando l'acuta reazione di Ascoli alla proposta manzoniana, ma senza confondere il problema del modello di lingua da estendere a livello nazionale con l'istanza dell'espansione della cultura⁹⁴, il futuro commissario ministeriale collaboratore di Manzoni auspicava una crescita culturale degli italiani, non solo affinché la lingua potesse diffondersi più agevolmente, ma perché un più diffuso esercizio degli studi, del pensiero, della lettura avrebbe visto diminuire, come egli prevedeva con lungimiranza, «la predilezione e la cura della pompa e dell'artificio della frase»⁹⁵.

Torniamo alla questione della lingua a scuola. Dell'importanza dell'istituzione scolastica quale agenzia primaria d'italianizzazione si rese presto conto il ministro dell'Istruzione Emilio Broglio (1867-69), cui spettò il merito di aver fatto diventare il «problema della lingua nazionale un problema concretamente politico, inserendolo nei programmi di governo e così aprendogli prospettive di incidenza in istituzioni di grande importanza sociale, come la scuola»⁹⁶. Il suo impegno può definirsi ispirato dall'auspicio di «aiutare e rendere più universale in tutti gli ordini del popolo la notizia della buona lingua e della buona pronunzia», ricordato all'inizio della relazione *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*. Quest'ultima fu stilata, com'è noto, nel 1868 da Manzoni in qualità di presidente della commissione di studiosi – distinta in due sottocommissioni, milanese e fiorentina – incaricata da parte dello stesso Broglio di designare «tutti i provvedimenti e i modi» per promuovere la popolarizzazione dell'italiano⁹⁷. Nella

⁹² Questo tipo di letterato, secondo Tenca, nello scrivere per le classi popolari, si darebbe «l'aria di un damerino che indossi un farsetto di fustagno e che lasci poi trasparire presso i polsi i manichini di pizzo» (cit. in Bertoni Jovine, 1959: 13).

⁹³ «Non c'è lingua in cui gli scrittori si siano permessi tanta o così vana ed inutile superfetazione di parole» (Bonghi, 1856: 184).

⁹⁴ Come sottolinea Bruni (1987: 145-146).

⁹⁵ Bonghi (1856: XII-XIII).

⁹⁶ Nencioni (1988b: 256).

⁹⁷ Si veda in merito l'edizione critica, a cura di Marazzini - Maconi (2011: 45), del manoscritto autografo della *Relazione manzoniana Varia 30* della Biblioteca Reale di Torino (esso contiene la

Relazione manzoniana viene indicato come modello l'uso vivo fiorentino⁹⁸, da promuovere attraverso l'allestimento e la distribuzione di un nuovo vocabolario a esso ispirato e di dizionari derivati in edizione ridotta o economica, per facilitarne l'acquisto da parte degli scolari. Sarebbe stata fondamentale per la loro circolazione l'azione capillare delle istituzioni scolastiche. La funzione linguistico-culturale della scuola è tratteggiata nella seconda parte della *Relazione*⁹⁹, in cui vengono elencati i possibili provvedimenti tesi a rendere operativo l'augurio sopra citato di Broglio¹⁰⁰. Sono abbastanza note le proposte riguardanti il reclutamento e la formazione dei maestri su base toscana, la valorizzazione degli studenti e studentesse meritevoli delle scuole magistrali attraverso borse di studio che consentissero un soggiorno in Toscana, l'organizzazione di conferenze, nelle varie province italiane, da far tenere a maestri toscani¹⁰¹, e la costituzione di organi provinciali di controllo della lingua degli avvisi pubblici, delle scritture esposte e delle notizie giornalistiche fornite da uffici centrali e municipali. In questa sede, però, interessa mettere a fuoco la significativa attenzione, a lungo trascurata dagli studiosi, riservata, nelle stesse pagine, a una variegata produzione editoriale connessa a esigenze formative e a

prima parte della relazione, firmata da Manzoni, e non quella sottoscritta anche dai due commissari suoi collaboratori, Giulio Carcano e Ruggero Bonghi), riportante nella seconda fascia di apparato il testo pubblicato dal periodico fiorentino «Nuova Antologia» nel marzo 1868, dal quale si citano l'augurio e l'invito del ministro. Per una ricostruzione storica dell'iniziativa ministeriale e del vivace dibattito linguistico a essa legato si veda Raicich (1996c); utile la sintesi di Pizzoli (2018: 142-144) sulle linee programmatiche di politica linguistica suggerite dalla *Relazione*; cfr. anche Dionisotti (1998). Illuminanti, inoltre, a proposito della «proposta per lo stato unitario» e del dibattito, anche pre-manzoniano, gravitante sui temi da essa sollevati, le pagine di Polimeni (2011c: 32-61).

⁹⁸ Dardi (2008) ha polemizzato contro la formularizzazione della proposta manzoniana in termini di *fiorentino delle persone colte*, diffusissima tra gli studiosi ma mai esplicitata da Manzoni come dichiarazione programmatica (cfr. Marazzini, 2018: 95). A eccezione di un'isolata allusione a un progetto di revisione linguistica non riferito al proprio romanzo (si veda in merito Dardi, 2009), Manzoni, infatti, non precisa né nella *Relazione* né in altri scritti linguistici che il fiorentino debba essere quello parlato dalle persone (o borghesi) colte di Firenze; parla solo di uso corrente, anche se di fatto egli respinge il fiorentino popolare basso e sceglie una varietà di livello medio. Come ricorda Marazzini (2018: 95), è anche vero, però, che già dal 1862 tra i manzoniani si auspicava l'accettazione generale del *fiorentino delle persone colte*.

⁹⁹ Riportata in Marazzini - Maconi (2011: 84-85). Assente, come si è accennato, nel manoscritto della *Relazione*, essa fu aggiunta nell'edizione a stampa pubblicata sulla «Nuova Antologia» e firmata da Manzoni e dai commissari facenti parte con lui della sottocommissione milanese, ossia i citati Bonghi e Carcano; quest'ultimo ne fu l'effettivo compilatore.

¹⁰⁰ Per un commento dei «suggerimenti» approntati dagli estensori si veda Alfieri (2011b: 60-63).

¹⁰¹ In queste occasioni insegnanti toscani avrebbero letto e commentato alla presenza dei maestri locali libri classici e brani selezionati di testi moderni, evidenziando arcaismi, provincialismi e neologismi da sostituire con corrispondenti espressioni dell'uso vivo fiorentino.

un'articolata istanza di divulgazione culturale¹⁰². S'intendeva anche promuovere, infatti, la diffusione di «abbecedarii, catechismi e primi libri di lettura nelle scuole» allestiti o rivisti da toscani, sempre al fine di radicare tra i fanciulli la conoscenza del fiorentino contemporaneo, e l'impiego, nelle scuole primarie e tecniche, di dizionari settoriali anche illustrati («d'arti e mestieri»). Per le scuole femminili si raccomandava la diffusione dell'idioma nazionale mediante «i libri più elementari», poiché i commissari prevedevano che le future madri di famiglia lo avrebbero trasmesso ai figli. Come si è detto, la formazione delle ragazze del popolo risulta nei decenni postunitari molto più sfavorita rispetto a quella dei ragazzi, ma il suggerimento dimostra una motivazione a educare le fanciulle meritevole comunque di apprezzamento, pur ponendosi in linea con la tradizionale concezione della donna quale mera generatrice e prima educatrice della prole¹⁰³. Lo spunto sarebbe stato poi rilanciato dal maestro Arturo Laconi nel saggio *I dialetti nella scuola* (1887: 9): sarebbe sufficiente, secondo l'autore, che

tutte le bambine di una generazione, che hanno imparato bene a scuola la lingua nazionale, rimanessero persuase che, divenendo madri a loro volta, converrà insegnare la lingua e non il dialetto ai loro figliuolini. Questi appena crescendo trovassero nella scuola una piena conferma dell'insegnamento materno, non mancherebbero di parlar sempre l'italiano, spingendosi anche a corbellare un tantino i babbi e i nonni pel loro dialetto: che già se parlassero italiano le masse, parlerebbero anche i babbi.

Tornando alla *Relazione*, altri due aspetti sono degni di nota: il riferimento a una trattatistica tecnico-scientifica e tecnico-pratica di fruibilità popolare («la storia naturale, la meccanica, la metallurgia»), per la quale si auspicano interventi di standardizzazione linguistica della nomenclatura specifica; il rapido cenno alla «buona letteratura» da divulgare nelle scuole nella forma dei libri di premio,

¹⁰² Cfr. Alfieri (2011b: 61).

¹⁰³ Alfieri (1984: 193-194) ricorda, accanto agli idealizzati stereotipi di affabili educatrici di cui parla, tra gli altri, De Amicis, l'esistenza «silenziosa e reale delle 'maestrine' [...] diligentemente 'impegnate' a propagandare il proprio privilegio idiomatico, o, dalle aree marginali, ad adeguarsi prontamente all'intento comparatistico-unificativo perseguito dalle riviste ministeriali». Non solo mamme, dunque, dovettero essere le donne di buona condizione che svolsero, come si auspicava, un ruolo basilare nella trasmissione della lingua comune, ma anche maestre, il cui contributo in tale direzione sarebbe stato rilevante, se si considera anche la «crescente femminilizzazione del corpo insegnante, dovuta in parte alla scarsa motivazione frequente tra i maestri di sesso opposto (Serianni, 2013: 31). Sulla condizione delle maestre tra Otto e Novecento, inclusi i suoi riflessi nell'immaginario e nella narrazione letteraria, si vedano almeno Bini (1989); Soldani (1993); Covato (1996; 2012); Ulivieri (2012); Ascenzi (2012).

presumibilmente di carattere ameno e / o didascalico e da ritenere rivolta, in particolare, alle giovinette.

Una lettura spassionata della *Relazione*, specie delle pagine finali appena ricordate, mostra dunque che, sebbene in essa (come in altri scritti linguistici del milanese) «l'intreccio di lingua e cultura fosse rimasto piuttosto in ombra [a vantaggio della prioritaria esigenza di nazionalizzazione linguistica], d'altra parte quell'intreccio [...] era da sempre chiaro al Manzoni»¹⁰⁴, tanto da spingerlo a un'avveniristica ipotesi programmatica di cooperazione tra ambito scolastico e mondo della produzione libraria¹⁰⁵, a sua volta inestricabilmente connesso proprio con la vita culturale di una comunità civile, come insegna Garin (1991: 26; 30).

Molteplici e provenienti da diversi fronti le reazioni alla proposta manzoniana: dalla sottolineatura della corruzione del fiorentino urbano da parte di Lambruschini, che a esso opponeva la purezza dell'idioma del contado, alla sensibilità del lessicografo e scrittore Pietro Fanfani e di Carducci verso la lezione dei classici della letteratura; dall'enfasi posta dal dantista Giambattista Giuliani¹⁰⁶ sulla continuità tra toscano (non soltanto fiorentino) letterario arcaico e toscano vivente soprattutto dei parlanti meno colti, all'opposizione del prof. Luigi Settembrini a pratiche di interventismo linguistico e al primato della lingua di una città dal clima ormai provinciale e "paolotto" come Firenze; fino alla constatazione, espressa nel 1862 dallo stesso Manzoni (1970, III: 254) in una lettera a Giorgini, della stranezza di avere «il capo della nazione [...] in un luogo [Roma] e la sua lingua in un altro [Firenze]». Da parte sua, il marchese Gino Capponi, membro della componente fiorentina della commissione istituita da Broglio, riteneva insufficiente far appello al lessico per definire un modello linguistico e si limitava a pronosticare che «la lingua in Italia sarà quello che sapranno essere gli Italiani»¹⁰⁷.

È notissima poi la più organica e sostenuta replica al generoso, e solo apparentemente impositivo, pragmatismo riformistico del milanese¹⁰⁸, ossia quella del glottologo Graziadio Isaia Ascoli, espressa nel *Proemio* al primo numero

¹⁰⁴ Bruni (1987: 143).

¹⁰⁵ Alle iniziative suggerite, purché spalleggiate dal Ministero, sarebbero venuti in aiuto, infatti, secondo le entusiastiche previsioni dei redattori, «la buona volontà privata, e l'utile che n'avrebbero scrittori, editori e librai» (Marazzini - Maconi, 2011: 85).

¹⁰⁶ Sul quale si veda Petrini (2017).

¹⁰⁷ Capponi (1875: 183; 199).

¹⁰⁸ Cfr. Polimeni (2016).

dell'«Archivio Glottologico Italiano» (1873): l'«unità della lingua [era] da conseguirsi non in discesa ma in salita, per l'aspra via della propagazione nel paese di quella densità intellettuale e culturale di cui proprio quel Manzoni, che rifletteva e pesava con fatica le parole (non il manzonismo), era modello»¹⁰⁹. Come sottolinea Serianni (2013: 121), si contrappongono due visioni: da un lato, lo spirito critico-osservativo di Ascoli, scevro di interventismo e, sebbene animato dalla lungimirante aspettativa della popolarizzazione della lingua in stretta connessione alla cultura, prevalentemente orientato verso gli usi del ceto colto e i valori della lingua scritta di registro alto¹¹⁰; dall'altro, l'afflato “democratico” di Manzoni, sensibile al parlato di tutti i giorni, al lessico della vita pratica e domestica, all'alfabetizzazione primaria delle masse incolte. Ancora a tal proposito, Castellani (1986: 112) ricorda che ad Ascoli non sembrava stilisticamente opportuno quell'avvicinamento tra scritto e parlato che costituisce, invece, il criterio-guida della scrittura romanzesca prima e dei suggerimenti pedagogico-linguistici poi di Manzoni¹¹¹, e afferma: «Il Manzoni fa una proposta ben definita, magari eccessiva in certi suoi aspetti. L'Ascoli la critica, magari – per quei certi aspetti eccessivi – non a torto, e poi si limita a richiedere un aumento di cultura. Non è una proposta: è un auspicio, e niente più»¹¹². Va però ricordato che lo stesso linguista goriziano avrebbe ammorbidito, negli anni seguenti, le sue posizioni, come testimonia anche il filologo Francesco D'Ovidio (1982: 88-89)¹¹³, che, agendo da mediatore tra le idee e il programma manzoniano

¹⁰⁹ Raicich (1996c: 138). Sulla questione linguistica nell'Ottocento si vedano almeno Vitale (1978: 441-481); Marazzini (1976; 1978; 2013; 2018: 77-100); Alfieri (1984). Utili anche i sintetici ragguagli offerti da Serianni (2013: 113-122) e, sulla polemica Manzoni - Ascoli, Bruni (1987: 140-146). Sul medesimo tema affrontato in relazione alla produzione di testi di educazione linguistica e dizionari si veda Morgana (2011). Sul *Proemio* ascoliano si segnalano Dardano (1974); Morgana (2001; 2009).

¹¹⁰ Cfr. su questo punto Marazzini (2015: 322-324).

¹¹¹ Il glottologo «critica la familiarità dello stile ispirato all'eccessiva colloquialità, messa in atto dai seguaci di Manzoni, più che da Manzoni stesso. Quanto Ascoli mirasse a uno stile 'alto' e formale, lo si verifica anche nel suo modo di scrivere» (Marazzini, 2015: 323).

¹¹² Già Contini (1968: 65-66) riconosceva che Ascoli non aveva compreso adeguatamente le ragioni di Manzoni, il cui «paradigma d'una lingua democratica comune a tutta l'Italia risorta a nazione, con una nomenclatura unificata e una grammatica [...] unificata», rispondeva a «esigenze politicamente valide» che la scrittura educativa avrebbe cercato di soddisfare.

¹¹³ Sul “secondo Ascoli”, disposto a riconoscere l'utilità per l'Italia unita di una norma-guida ispirata al toscoflorentino, cfr. Castellani (1986: 113-115), che ricorda che il glottologo fu anche eletto presidente della commissione valutatrice del concorso per la realizzazione di dizionari dialettali indetto nel 1890: sia la relazione del ministro Boselli al re sia le norme di compilazione, opera di Luigi Morandi, sia la relazione finale della commissione si basano su un orientamento filo-fiorentino e sostanzialmente manzoniano, che il presidente avrebbe sottoscritto senza obiezioni.

e alcuni importanti aspetti della critica ascoliana¹¹⁴, propugna sul piano teorico una conciliazione tra uso vivo fiorentino e lingua della tradizione letteraria. Tale accordo, nei decenni postunitari, sembra essersi materializzato, pur con equilibri variabili tra istanze diverse – puristico-classicizzanti vs modernizzanti e filo-fiorentine –, in tanta prosa letteraria, ma anche in quella popolare, amena e di consumo per un pubblico di livello medio, in buona parte femminile e giovanile, nonché nella scrittura divulgativa e scolastico-educativa¹¹⁵. Presentando, infatti, una ristampa del *Proemio* di Ascoli, D'Ovidio (1982: 71) scrive che il fiorentino

si dovrà [...] tener sempre come un vivo specchio d'italianità sincera e fresca, e solo non prenderlo a norma quante volte diverga dall'uso letterario, ove questo è saldamente stabilito; e prenderlo come un consigliere spesso prezioso, non come un'autorità assoluta, dovunque l'uso letterario ondeggi o manchi del tutto.

Sul piano operativo le aspettative manzoniane si tradussero senz'altro in un articolato impegno educativo e istituzionale, ma dovettero scontrarsi con le difficoltà strutturali già più volte evocate¹¹⁶. Anche l'attenzione verso il ruolo alfabetizzante della donna in famiglia non avrebbe portato i frutti desiderati: come nota Catricalà (1991a: 42), le grammatiche “per la mamma” e “per la famiglia” ebbero, ad es., poca fortuna, perché

in Italia [...] non era certo di facile realizzazione l'idea girardiana¹¹⁷ di poter delegare alla madre-maestra il compito di trasmettere alle nuove generazioni la lingua italiana come

¹¹⁴ Cfr. in merito il saggio di Bruni (1982), che tra gli aspetti che accomunerebbero lo scrittore lombardo e il dialettologo ricorda il valore riconosciuto all'acculturazione del Paese, comprensiva del processo d'italianizzazione.

¹¹⁵ Sull'italiano post-manzoniano dei testi educativi si tornerà nel § 1.1.4. Ci si limita qui a rinviare al già citato studio di Alfieri (2011b, in part. 71-85) sull'«italiano editoriale» di testi ottocenteschi afferenti a diversi generi testuali (paraletteratura, divulgazione comportamentale, testi ameni, trattatistica per il popolo, saggistica in italiano di un'inglese bilingue colta), sospeso tra usi colti e forme auliche confortati dalla tradizione e accoglimento delle innovazioni proposte nei *Promessi Sposi*, con preferenza verso colloquialismi e, in subordine, toscoflorentinismi, e frequenza di costruzioni sintattiche marcate. Si veda, inoltre, Alfieri (2011a).

¹¹⁶ De Mauro (1963/2011: 47; 89) rammenta la disomogeneità dell'azione della scuola in termini regionali e sociali, la diffusa arretratezza socioeconomica, le opposizioni e riserve, provenienti anche da fronti diversi, sugli effettivi vantaggi di un'istruzione “democratica”, la vitalità dei dialetti, le incertezze linguistiche dei docenti, che in teoria, invece, avrebbero dovuto padroneggiare ottimamente l'italiano di tipo fiorentino.

¹¹⁷ Il francescano e pedagogista friburghese Jean-Baptiste Girard fu autore del saggio *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* (1844) – tradotto in italiano nel 1846 e destinato a una grande diffusione – e propugnatore di un approccio didattico «basato esclusivamente sulle intuizioni cognitive e sulla pratica» (Catricalà, 1995: 57), che muovesse dal noto all'ignoto e assecondasse l'esperienza diretta del fanciullo, evitando il precettismo e le sottigliezze delle grammatiche “di parole”. Il maestro avrebbe dovuto portare avanti in modo naturale l'educazione linguistica intrapresa dalla madre, ritenuta da Girard la prima maestra di lingua, capace di stimolare le conoscenze intuitive del bambino. La proposta didattica girardiana presupponeva

lingua nativa, al posto dei dialetti. [...] Le contadine del sud, come le mezzadre e le tabaccaie toscane e le mondine o le tessitrici comasche, erano certo tutte prolifiche madri e potenziali prime educatrici delle nuove generazioni, ma erano anche, nella stragrande maggioranza, dialettofone.

Tra i manzoniani più ortodossi e nei piani alti delle istituzioni preposte all'istruzione, nonostante significative parentesi riformistiche, le idee del milanese originarono un monolinguisimo fiorentinista rigido e irrealistico e, con esso, una radicale dialettofobia, evidente soprattutto nei programmi ministeriali (§ 1.1.5), miope e improficua, se si considera la diffusione dei dialetti nelle stesse aule scolastiche. Questi atteggiamenti, oltre a rivelarsi poco produttivi sul piano pedagogico, finivano per tradire, nel suo complesso, il progetto educativo antipuristico di Manzoni e il suo grande rispetto per i dialetti e il loro significato antropologico-culturale. Va detto, tuttavia, che gli esponenti più illuminati del manzonismo, alieni da eccessi antidialettali, espressero interesse per gli idiomi locali: a loro avviso, l'uso dei dizionari dialettali trovava giustificazione in una didattica incentrata su un confronto prevalentemente lessicale con l'idioma di matrice fiorentina, teso a inculcare l'abitudine all'abbandono del termine dialettale a favore di quello fiorentino corrispondente¹¹⁸.

Nei libri scolastici ottocenteschi, nondimeno, raramente si constatano illuminate aperture verso uno sfruttamento del dialetto come terreno di avvio dell'acquisizione scolastica della lingua: «la maggior parte dei sillabari», ad es., come nota De Roberto (2011b: 162), «legittima un ideale monolinguisico, basato sull'equazione “una lingua, una nazione”, molto lontano dalla realtà. Pochi sono i sillabari che si soffermano esplicitamente sul rapporto tra lingua e dialetto, ancora

l'identità o comunque una distanza minima tra lingua materna e lingua della comunità appresa a scuola. Sulla pedagogia linguistica di Girard e soprattutto sulla sua influenza in Italia si vedano Raicich (1996a); Demartini (2014: 63-65). Si veda, in particolare, Catricalà (1995: 57-59) sulla matrice girardiana del metodo d'insegnamento grammaticale definito “teorico-pratico”; applicato nella grammatica per le elementari (1861) di Lambruschini, esso era basato sul principio “poche regole, molti esercizi” e sull'osservazione / riflessione empirica, la partecipazione attiva alle spiegazioni, la produzione creativa di espressioni linguistiche e la ricerca, guidata dal maestro, della nomenclatura e dei referenti corrispondenti da parte dell'allievo. Sul pensiero linguistico lambruschiniano e il suo rapporto con le teorie girardiane si vedano Casotti (1964: 196-226); Carrannante (1982).

¹¹⁸ «La pedagogia dell'italiano realizzata partendo dal dialetto è già chiara al Manzoni», come ricorda Bruni (1983: 99), nonostante la «reciproca autonomia rispetto alla proposta ascoliana» (De Blasi, 1993: 406, n. 15). Demartini (2014: 23-24) ricorda sinteticamente così la differente prospettiva da cui manzoniani e ascoliani guardavano alla situazione italiana: per i primi «i dialetti erano destinati a occupare sempre un piano “altro” rispetto alla lingua italiana (fiorentina), mentre, per gli ascoliani, essi avrebbero partecipato alla costruzione di un idioma nazionale vivo e condiviso».

meno quelli che lo fanno senza stigmatizzare gli elementi dialettali»¹¹⁹. Un caso eccezionale ma marginale e dimenticato è rappresentato dal sillabario (1886) ispirato al metodo fröbeliano della maestra Teodolinda Dorelli¹²⁰, la cui posizione, espressa nella prefazione al testo, per quanto priva di risonanza, può essere collocata lungo un filo che, coinvolgendo figure ben più note e influenti e dotate di maggior spessore intellettuale, si snoda da padre Cesari, capofila del purismo italiano¹²¹, e padre Girard¹²² fino ad Ascoli¹²³ e Lombardo Radice¹²⁴. La Dorelli propone di muovere dal noto all'ignoto nell'apprendimento del lessico, partendo dal dialetto, «linguaggio materno che costituisce la prima facoltà di espressione del bambino, [e] rappresenta un ponte verso l'italiano»¹²⁵. Mirando più a un insegnamento fattuale che meramente nomenclatorio, la maestra deve anzitutto permettere al bambino di nominare gli oggetti nel suo dialetto, quindi presentare i corrispettivi vocaboli italiani¹²⁶.

Al di là dell'importanza dei confronti colti sopra richiamati, rivelatori del nuovo ancoraggio della questione linguistica al problema della didattica della lingua, non può essere sottovalutato l'influsso modellizzante che le idee linguistiche e l'esempio di Manzoni e anche dei manzoniani esercitarono sull'italiano del secondo Ottocento (cfr. § 1.1.4). A farsi mediatori tra una pur

¹¹⁹ Su abbecedari e sillabari si vedano la v. *Sillabario* compilata da Tonini (s.d.); Ragazzini (2004: 71-75); De Roberto (2011a; 2011b; 2011c) per gli aspetti linguistici.

¹²⁰ Il pedagogista romantico tedesco Friedrich W. A. Fröbel (1782-1852) aveva fondato la sua proposta educativa su alcuni punti fondamentali, tra i quali i seguenti: il gioco e la presentazione di oggetti-doni ai bambini, «per stimolarne l'osservazione, l'esercizio tattile, la decostruzione e ricostruzione» (Dota, 2012: 140, n. 22), come momenti di conoscenza simbolica e intuitiva di fondamentali leggi del vivere; la promozione della creatività del fanciullo; la coltivazione di un orticello, rappresentazione metaforica della dedizione umana rivolta alla terra; l'uso di forme preletterarie e letterarie elementari, come le filastrocche, volte a far acquisire ai bambini, con un approccio ludico, una basilare formazione insieme socio-etica, estetica e spirituale. Si veda Carli (2013a: 16-17); per approfondimenti sul metodo fröbeliano possono essere consultati Bucci (1990); Aldi *et alii* (2013). Come rileva Dota (2012: 140, n. 22), l'abecedario della Dorelli riprende, nell'insegnamento della letto-scrittura, proprio l'approccio osservativo, costruttivo-compositivo e giocoso-creativo suggerito da Fröbel.

¹²¹ Sul quale si veda Franceschini (2011: 303-304), che ricorda l'importanza riconosciuta dall'abate alla competenza nativa del dialetto da parte degli scolari, quale punto di partenza per l'apprendimento dell'italiano.

¹²² Per il quale si rimanda alla n. 117.

¹²³ Sulla valorizzazione ascoliana dei dialetti in sede glottodidattica si veda, oltre al *Proemio* (Ascoli, 2003), la relazione dello stesso Ascoli, leggibile in Polimeni (2012a: 200-204), sul tema dell'opportunità di un insegnamento teorico-grammaticale della lingua alle elementari, scritta per il nono Congresso Pedagogico italiano (Bologna, 1874).

¹²⁴ Sul pensiero linguistico-pedagogico di Lombardo Radice, illustre pedagogista siciliano del primo Novecento e autore di grammatiche scolastiche, si vedano almeno Gensini (2005: 36-38); Demartini (2014: 53-58; 69-73); Catricalà (1995: 137-139); Avolio (2011: 127-131).

¹²⁵ De Roberto (2011a: 262). Si veda, inoltre, De Roberto (2011b: 162; 2011c: 47).

¹²⁶ Dorelli (1886: 11).

convinta adesione al fiorentino vivo e un più realistico modello d'italiano basato sui valori di una ragionevole pertinenza socio-comunicativa saranno Luigi Morandi, precettore di Vittorio Emanuele III e docente presso istituti tecnici, quindi all'Università di Roma, nonché accademico della Crusca, e il celebre autore di *Cuore* (1886), Edmondo De Amicis. L'allineamento con la posizione manzoniana¹²⁷ si declina in Morandi in un appassionato impegno civile e divulgativo: egli rilancia l'iniziativa dei vocabolari dialettali¹²⁸, caldeggia l'apertura di biblioteche pubbliche per l'educazione popolare, scrive insieme a Giulio Cappuccini, una grammatica per le scuole ginnasiali, tecniche e normali (1894)¹²⁹, che, pur essendo di ispirazione sostanzialmente tosco-manzoniana, assume un punto di vista prudente su alcuni usi attestati largamente in Manzoni e mostra riguardo anche verso l'uso letterario. A riprova di tale manzonismo equilibrato e non oltranzista vanno notati in questa grammatica la sensibilità per i registri linguistici, la coscienza del necessario confronto tra gli usi civili toscoflorentini e quelli in voga nel resto del Paese, il riconoscimento del prestigio delle leggi consolidate della grammatica, la critica, di ascendenza puristica, a solecismi e francesismi, la registrazione parca di forme monottongate come *novo*¹³⁰. Dai lavori di Morandi sulla questione e l'educazione linguistica sembra, inoltre, emergere l'idea che, fatta salva la centralità dell'uso vivo fiorentino come modello atto a garantire alla comunità nazionale un mezzo di espressione condiviso, sia opportuno per gli scolari imparare a discernere le varianti lessicali e i sinonimi sulla base di fattori diastratici e diafasici¹³¹, così da poter distinguere forme del parlato fiorentino, letterarie comuni o individuali, poetiche, dialettali e altre di dubbia collocazione socio-geolinguistica¹³².

Un'altra declinazione laica, eclettica, tutt'altro che rigoristica, del manzonismo è offerta da De Amicis nell'*Idioma gentile* (1905¹; 1906²): «un volume che inaugura l'oggi fortunatissimo filone della saggistica divulgativa»¹³³, rivolto a un pubblico di media cultura, idealmente a un giovinetto che voglia apprendere la

¹²⁷ Sul quale si veda Vitale (1978: 449-450). Per riferimenti bibliografici sul profilo e l'opera di Morandi si rimanda a Polimeni (2012a: 247).

¹²⁸ Si veda la n. 85.

¹²⁹ Raicich (1996a: 37).

¹³⁰ Poggi Salani (1983: 937-938).

¹³¹ Polimeni (2011a: 519-520).

¹³² Morandi (1883: 3-4).

¹³³ Demartini (2014: 46).

lingua della patria unita, e contenente riflessioni e suggerimenti sull'apprendimento della lingua e l'uso di un buon italiano. Il tono del libro è vivace e coinvolgente e

la prosa stessa dell'autore comunica ai lettori un modello linguistico: una scrittura fluida e garbata, moderna, di ispirazione manzoniana non oltranzista; la prosa di uno scrittore di successo, di un giornalista capace di giocare con la lingua come strumento di comunicazione e non più solo come codice letterario¹³⁴.

L'attività giornalistica, che aveva portato lo scrittore a confrontarsi con un pubblico non solo fiorentino e per di più ampio e diversificato, nonché la constatazione che lo stesso uso vivo fiorentino non è uniforme e univoco¹³⁵, dal momento che esistono nella stessa Firenze numerosi sinonimi per uno stesso concetto, spingono De Amicis a rivedere, a rendere meno ingenua e più profonda e matura la fedeltà all'ideale manzoniano di una lingua *viva e vera*. Superando la semplicistica e zoppicante riproposta di un limitante fiorentinismo, egli si fa portavoce di un «pragmatico eclettismo»¹³⁶ linguistico, che contemperi l'uso vivo di matrice toscofiorentina, quanto più possibile ripulito dai regionalismi, nei quali incorrono gli stessi toscani, con le risorse offerte dall'italiano colto e condiviso nazionalmente della tradizione. Vagheggia, inoltre, una padronanza della lingua comune che implichi la consapevolezza della variabilità diastratica del lessico e delle variazioni situazionali; il costante impegno nell'arricchimento del vocabolario personale; la legittima, anzi raccomandata, libertà stilistica individuale; una certa attenzione agli apporti dialettali e delle lingue straniere, ferma restando la condanna di pretenziose affettazioni, pedanterie e barbarismi gratuiti, in nome di una capacità espressivo-comunicativa improntata alla chiarezza e alla precisione. A tal proposito, ci si potrà, anzi dovrà, giovare dell'attenta lettura dei buoni autori, primo fra tutti proprio Manzoni. Questi «non [è] più menzionato come maestro di lingua dell'uso o come teorico di una voce che va cercata per comune accordo nel fiorentino vivo, ma finalmente e più consapevolmente chiamato in causa come modello di una diversa ricerca della parola e dell'espressione»¹³⁷ corrispondenti con esattezza a determinati pensieri e

¹³⁴ Demartini (2014: 45-46).

¹³⁵ Tale osservazione è supportata dal racconto di «un'avventura filologica» vissuta a Firenze (De Amicis, 1987: 3-9).

¹³⁶ Coletti (1985: 499).

¹³⁷ Polimeni (2012d: 226).

concetti. In questa prospettiva il milanese diviene esempio della ricerca linguistica della semplicità, dell'essenzialità, della proprietà espressiva, intesa come capacità di selezionare, "avendoci pensato su"¹³⁸, la parola *propria*, giusta in quanto limpidamente aderente a una precisa idea¹³⁹.

L'autore di *Cuore* sottolinea persuasivamente e con passione l'opportunità di apprendere bene l'idioma nazionale da sostituire al dialetto per soddisfare una pluralità di funzioni espressive e comunicative di importanza vitale¹⁴⁰. Traendo spunto dal bisogno di Renzo, in possesso di una certa competenza passiva della lingua ma incapace di scrivere autonomamente, di ricorrere a uno scrivano per informare tramite lettera Lucia e Agnese delle sue peripezie, già Manzoni nei *Promessi Sposi* aveva compiuto una riflessione sul problema dell'esclusione linguistica¹⁴¹. Questa era vista non solo come mera difficoltà di lettura e scrittura ma anche come impedimento nel trasformare autonomamente il pensiero in parole, con quella corrispondenza tra l'uno e le altre che solo la stessa persona che ha generato il pensiero può stabilire nel modo più fedele e adeguato purché dotata di padronanza dello strumento comunicativo. Come nota Polimeni (2011c: 30), in queste pagine del romanzo,

in filigrana si potrà forse leggere una visione della scuola, intesa indirettamente come istituzione che ha il compito non solo di avvicinare allo strumento linguistico, ma anche di insegnare a esprimere, attraverso quel mezzo, il pensiero. Chiarezza e proprietà sono valori sottesi a questa presa di coscienza dei limiti sociali [...].

¹³⁸ Il criterio manzoniano del *pensarci su* come base di una scrittura chiara e caratterizzata da proprietà di linguaggio è testimoniato dalla prefazione di Bonghi (1877: XI, corsivo nel testo) all'edizione sinottica dei *Promessi Sposi* curata dal prof. Folli: «Ricordo ancora quando, poco lontano da casa sua, andando l'un dinanzi e l'altro dietro per la strettezza e la mala condizione del sentiero, e ragionando di poetica, di Orazio, del Boileau, dei moderni, egli mi concluse che tutta la poetica consisteva nel *pensarci su*».

¹³⁹ Sull'*Idioma gentile* e la riflessione linguistica deamicisiana si vedano Polimeni (2012c; 2012d); Prada (2012); Tomasin (2012); Grassano (2017); Coletti (1985); Marazzini (1986); Tosto (2003); Demartini (2014: 45-49). Sul motivo del perseguimento della parola adeguata a esprimere il concetto e sulla necessità di rifuggire dal superfluo per ottenere un'autentica tersità espressiva si veda l'*excursus* di Polimeni (2011b); cfr. anche Polimeni (2014).

¹⁴⁰ «In qualunque parte d'Italia tu sia nato, nella lingua, non nel dialetto, quando piglierai in mano la penna, dovrai sempre esprimere i tuoi pensieri e i tuoi sentimenti, e mille volte anche di viva voce. [...] e se la lingua non conoscerai bene, ti sarà sempre una pena e una vergogna il non poter dire come vorrai quello che avrai da dire, il trovarti come a maneggiare uno strumento che ti sfugga dalle mani, il sentire che dei tuoi sentimenti più profondi e più gentili e dei tuoi pensieri e delle tue ragioni migliori una gran parte andrà perduta per gli altri nell'espressione rozza, manchevole, priva d'evidenza e di forza» (De Amicis, 1987: 22-23).

¹⁴¹ Si veda il cap. XXVII del romanzo nell'ed. a cura di Poggi Salani (PS: 808-809; 810-812).

Nel cap. finale, rilevando come l'aspirazione al riscatto sociale di Renzo dalla marginalità linguistica si rifletta sui figli¹⁴², ancora una volta l'autore induce implicitamente a una riflessione sulla scuola come opportunità di «integrazione sociale fondata sull'acquisizione della lingua e degli strumenti espressivi essenziali per una partecipazione democratica al vivere in comune»¹⁴³.

In diversi generi testuali, poi, come la letteratura self-helpista¹⁴⁴, la narrativa popolare, le letture scolastiche e la divulgazione periodica, sviluppatasi decisamente nel secondo Ottocento, la figura dell'analfabeta è rappresentata con toni deplorativi, poiché la difficoltà a comunicare si traduce in inadeguatezza a vivere in società, frustrazione, marginalità sociale, condizioni di netto svantaggio a livello lavorativo. La mancanza di istruzione ed educazione scolastica è vista altresì come generatrice di «una volontà malferma che, non esercitata a suo tempo sui libri e sui quaderni, è facile premessa del disordine della vita adulta»¹⁴⁵; disordine che si materializza in sperpero di denaro, vizio del vino, del fumo, del gioco, pigrizia, superstizione, criminalità...¹⁴⁶ Come osserva Chiosso (2011: 13-

¹⁴² «E furon tutti ben inclinati; e Renzo volle che imparassero tutti a leggere e scrivere, dicendo che, giacchè la c'era questa birberia, dovevano almeno profittarne anche loro» (PS: 1190).

¹⁴³ Polimeni (2011c: 31).

¹⁴⁴ Ispirata al saggio dello scrittore britannico Samuel Smiles, *Self-help* (1859), tradotto in italiano nel 1865 dal divulgatore Gustavo Strafforello con il titolo *Chi s'aiuta Dio l'aiuta*, questa produzione narrativo-didascalica promuoveva l'ascesa sociale dell'individuo dotato di talento, intraprendenza e perseveranza, che lavorando su sé stesso sarebbe riuscito, pur nel rispetto dell'ordine sociale costituito, a migliorare anche radicalmente la propria condizione socioeconomica. Si veda in merito Ascenzi - Sani (2018, II: 31-75).

¹⁴⁵ Chiosso (2011: 15-16).

¹⁴⁶ Nella sua raccolta di letture per scuole rurali e degli adulti, il prof. Pasquale Fornari (1887: 28-29) scrive che «chi non sa leggere e scrivere, è un sordo muto cieco... È sordo perché non può comprendere a modo i pensieri altrui, e tutto ciò che intorno ad esso avviene, è per lui come un mistero. È muto, perché non sa manifestare convenientemente i propri pensieri. Infine è cieco, dovendo nei suoi interessi lasciarsi condurre qua e colà a posta d'altri. In poche parole: l'analfabeta è lo schiavo di tutti, ché tutti ne sanno gli interessi, e sovente più di lui». Il professore siciliano Giovanni Castrogiovanni (1874: 87), autore di libri di lettura in uso soprattutto presso la provincia di Palermo - come testimonia l'inchiesta Matteucci (in Canestri - Ricuperati, 1976: 69) -, fa leva sulla minorità sociale e culturale: «Ogni momento gli [= all'analfabeta] tocca la mortificazione di dover dire: Non so scrivere; se fa da testimone o da padrino non può mettere la propria firma; non può che segnare di una croce le ricevute e gl'istrumenti; i suoi figlioli vanno a scuola ed egli non capisce niente su' libri loro, non può osservare se facciano bene». Rivolgendosi a operai, Primo Macchiati (s.d. ma 1875?: 28) sottolinea la necessità dell'istruzione in relazione al fattore economico e al momento storico, parlando dello «strettissimo dovere di procacciarsi molte cognizioni perché l'istruzione è il solo mezzo acconco ad ottenere un maggiore e più sicuro guadagno... Il voler oggi lavorare alla guisa dei nostri buoni vecchi è il medesimo che voler stare fermi mentre tutti gli altri camminano; è voler viaggiare sulle vetture quando vi sono le ferrovie; è recare onta e danno alla patria nostra; è fare ingiustizia all'umana intelligenza e a Dio». Infine, il poligrafo Gustavo Strafforello (1870: 62) associa, dati ufficiali alla mano, analfabetismo e mali sociali: «Quando la statistica rivelò il fatto che in Italia annoveransi 17 milioni di analfabeti, una sorpresa dolorosissima corse dall'un capo all'altro della penisola; tutti compresero allora il perché della frequenza e il moltiplicarsi dei delitti, dell'infingardaggine, della superstizione, della povertà,

16), l'evoluzione semantica del termine "analfabeta" «dall'interpretazione storico-letteraria dell'etimologia [ossia 'chi non s'intende di lettere'] a quella socio-linguistica» moderna è parallela all'estensione del sistema scolastico, al quale si sarebbe demandato il compito di insegnare a leggere e a scrivere insieme a quello di incanalare eticamente inclinazioni e comportamenti. L'analfabetismo, pertanto, diveniva corrispettivo di inciviltà; la scolarizzazione, invece, avrebbe contribuito a formare giovani perbene.

1.1.4. Tra dibattito e scelte linguistiche: l'italiano scolastico post-manzoniano

Sul dibattito linguistico-educativo postunitario incisero notevolmente gli sviluppi delle scienze glottologiche e dialettologiche e le innovazioni pedagogiche provenienti anche dall'Europa centrale.

Come ricorda De Roberto (2011c: 47), i pedagogisti svizzeri Johann Heinrich Pestalozzi¹⁴⁷ e padre Girard e, in Italia, Lambruschini e Capponi furono «i più illustri esponenti di una pedagogia attenta alla spontaneità del linguaggio infantile e consapevole dell'importanza della lingua materna come ponte verso l'acquisizione della lingua nazionale»¹⁴⁸.

Si è già fatto un rapido cenno alla lezione di Girard¹⁴⁹, che godette di discreta fortuna nel nostro Paese, pur essendo recepita in modo differenziato a seconda del background linguistico-culturale regionale. Il far leva di questo ideale educativo sulla continuità tra lingua materna e lingua nazionale oggetto di apprendimento scolastico¹⁵⁰ quale criterio-guida di una didattica intuitiva, progressiva e antiprecettistica riscosse maggiore apprezzamento in Toscana, dove l'opera e la prassi didattica del francescano friburghese erano state entusiasticamente valorizzate molto presto. Si comprende facilmente la ragione di tale successo: la

della miseria, della semi-barbarie, in una parola, che contamina tanta parte del Bel Paese». Sul ruolo dei libri educativi nel far comprendere al popolino e ai bambini l'utilità della scuola e dell'apprendimento della lettura cfr. Bacigalupi - Fossati (1986: 33-36).

¹⁴⁷ Sul quale si veda D'Amico (2010: 30).

¹⁴⁸ Sull'attenzione dedicata all'idioma materno nelle discussioni pedagogiche del tempo cfr. Balboni (1988: 10-19).

¹⁴⁹ Si veda la n. 117.

¹⁵⁰ Su questi due concetti cfr. Raich (1996a: 17-18); De Roberto (2011a: 258-263) sintetizza l'evoluzione storica della definizione di "lingua materna" e i riflessi, invero rari e vaghi, del suo rapporto dialettico con il concetto di lingua della patria nei sillabari ottocenteschi: in essi si tenderebbe spesso, nel quadro di un ideale e irrealistico monolinguisimo, a far forzatamente coincidere le due nozioni, rivendicando all'italiano, comunque da perfezionare attraverso lo studio, quelle doti di familiarità e naturalezza proprie dell'idioma nativo.

quasi identità, e dunque la naturale continuità, tra idioma regionale-materno e lingua della scuola. Come aveva affermato il lessicografo Niccolò Tommaseo (1860: 172), per i toscani si sarebbe trattato di *coltivare* l'italiano, mentre per gli altri italiani di *apprenderlo*. Nella regione da cui aveva preso l'abbrivio il processo di unificazione politica, invece, il divario tra i vari dialetti locali, usati quotidianamente dai bambini e anche dai maestri, e la lingua della Nazione rendeva impraticabile la proposta di Girard. Nelle scuole piemontesi di metodica per insegnanti le intuizioni girardiane subirono piuttosto un deformante irrigidimento normativo, che portò al massimo a uno svecchiamento di definizioni grammaticali ma non al superamento della greve logica classificatoria di matrice settecentesca, implicante uno studio di tipo mnemonico. L'evidente intralcio era rappresentato dal fatto che, contrariamente a quanto presupposto e auspicato dal pedagogista svizzero, i docenti avrebbero dovuto insegnare una lingua nuova rispetto a quella di partenza dell'allievo, e appoggiarsi a «complicate definizioni, proprie dello studio di una lingua morta»¹⁵¹, non ancora posseduta, sembrò la soluzione più praticabile. Costatare la contraddizione tra volontà teorica di introdurre metodi e libri ispirati a un'educazione linguistica non onerosamente prescrittiva e prassi didattica orientata a un metodismo tutto definizioni, schemi logicistici, liste di complementi e proposizioni¹⁵² comportava poi un certo complesso d'inferiorità verso il naturale possesso dell'italiano da parte dei toscani, i cui libri per la scuola erano lodati ma ritenuti inadeguati in contesto extratoscano. Nella rivista didattica torinese «L'Istituto»¹⁵³, si osservava, già qualche anno prima dell'Unità, che in Toscana

il fanciullo che apprese a leggere non trova nei libri altra difficoltà che quella del pensiero; la lingua del libro è quella stessa che apprese dalla mamma e dal babbo, non ha perciò bisogno di nessun interprete o dizionario. Laddove da noi deve fare il lungo e faticoso studio del valore e del significato dei vocaboli.

Le differenti modalità di apprendimento linguistico si sarebbero riflesse, in questo e in altri fogli pedagogici regionali, nelle pagine riservate a

esercizi analitici tanto più pedanti quanto più la scuola si istituzionalizzava su scala geografica e sociale più ampia; ed è quasi un simbolo della barriera fra Toscana e

¹⁵¹ Raicich (1996a: 17).

¹⁵² Sugli orientamenti dei grammatici "metodisti" si veda Catricalà (1995: 53-55).

¹⁵³ *Istituto* (1855: 258).

Piemonte (e anche altre regioni possono da tal punto di vista assimilarsi al Piemonte) il fatto che i giornali toscani [...] non portino mai l'appendice di didattica della lingua, gli esercizi esemplari per gli alunni delle elementari: pensavano i toscani che i loro maestri e i loro parroci maestri non avessero affatto bisogno del suggerimento di tali pastoie analitiche¹⁵⁴.

Nei giornali magistrali di altre regioni, soprattutto di quelle di più forte e diffusa dialettologia, il più scrupoloso avvertimento del bisogno degli stessi maestri, oltre che degli scolari, di apprendere la buona lingua si traduceva, al contrario, in appendici zeppe di «complessi itinerari grammaticali, esercizi complicati, a volte cacografie, proposte di svolgimento di temi»¹⁵⁵.

Rispetto a tale impostazione poco fruttuosa, la prospettiva girardiana optava per un'educazione linguistica elementare che avrebbe dovuto prevedere «esercizi vivi, che stimolassero l'interesse e non la memoria», prendere in considerazione l'oralità e avere un carattere interdisciplinare¹⁵⁶, in modo che la pratica della lingua non fosse disgiunta dalla formazione morale e cristiana, tanto cara al padre francescano. In area toscana, moralismo di ispirazione moderata e interclassista e pedagogia linguistica fondata sulla spontaneità del bambino, ossia sul naturale possesso del mezzo comunicativo, sembrano in effetti costituire i tratti caratterizzanti non solo di una prassi didattica basata sul primato dell'educazione sull'istruzione, ma anche del taglio ideologico dei testi di lettura e anche di certa produzione grammaticale. Invece l'editoria scolastica torinese, in alternativa alle vecchie grammatiche tradizionali di Salvatore Corticelli (prima ed. 1745) e Basilio Puoti (prima ed. 1833), offriva al mercato nazionale opere incentrate su una minuziosa e pedante casistica di categorie logico-grammaticali. Nonostante le critiche rivolte ai metodisti, consegnate spesso alle relazioni ministeriali e soprattutto e prevedibilmente di provenienza toscana, i pur noiosi testi di educazione linguistica piemontesi riscuotevano un successo egemonico in Italia,

¹⁵⁴ Raicich (1996a: 26). Va detto però che rubriche di argomento linguistico-grammaticale contenute in riviste educative o in loro supplementi a uso scolastico si riscontrano anche in periodici fiorentini come «Cordelia. Giornale per le Giovinette» (1881-1942), diretto dalla fiorentina Ida Baccini dal 1884 al 1911, e «La Rassegna Scolastica» (1895-1908), foglio pedagogico-magistrale edito dal fiorentino Bemporad, per i primi sette numeri del quale la Baccini si occupò della rubrica *Lingua italiana* (1896-1908), inserita nel supplemento *Didattica per le scuole elementari*. Questi giornali furono pubblicati, come si vede, a partire dal tardo Ottocento ed erano destinati ormai a una circolazione nazionale. Su di essi e specialmente sulle loro rubriche linguistiche si vedano rispettivamente De Roberto (2016: 102-115); Monastra (2017: 47-62).

¹⁵⁵ Raicich (1996a: 26). Sugli aspetti sin qui affrontati in questo § cfr. Raicich (1996a, in part. 12-18; 23; 26).

¹⁵⁶ Demartini (2014: 64).

anche in virtù delle abilità imprenditoriali e dello spirito affaristico e speculativo degli editori torinesi¹⁵⁷. Nel settore dei libri di grammatica per la scuola elementare, come permette di constatare la *Bibliografia* pubblicata dall'editore Paravia nel 1871 a cura dell'Associazione italiana per l'educazione del popolo¹⁵⁸, agli inizi degli anni Settanta Torino, non più capitale né sede del Ministero dell'Istruzione, detiene comunque ancora il ruolo di capitale scolastica con 57 testi su 159, Milano occupa il secondo posto con 29 testi, mentre Firenze, con soli 9 testi, è scarsamente rappresentata. Nell'ambito dei libri di lettura per le elementari, però, si registrano dati abbastanza differenti: Milano assurge alla prima posizione con 101 titoli su 322, seguita da Torino, che ne ha pubblicati 87, ma neanche Firenze sfigura con i suoi 42 testi. Al di là del dato quantitativo, importa rilevare, con Raicich (1996b: 73), la peculiare «vocazione toscana e fiorentina per i libri di lettura moraleggianti», che va di pari passo e anzi si giustifica con due fattori. Il primo è «il culto tutto toscano dell'educazione» etico-civile, privo di eccessi confessionali e ispirato a un moderatismo sostanzialmente laico e patriottico, attento ai valori familiari e ai buoni sentimenti¹⁵⁹. Il secondo consiste nella consapevolezza del privilegio linguistico, che era fondata sul naturale e sicuro possesso dell'idioma nazionale (privo delle incertezze linguistiche in cui potevano incorrere pur validi scrittori di altre regioni) e acuiua negli autori toscani l'afflato pedagogico investito nel fornire ai piccoli lettori esempi di lingua unitaria improntati a «medianità», affabili e normativamente sorvegliati allo stesso tempo¹⁶⁰. Sembra evidente, inoltre, che rispetto al libro di

¹⁵⁷ Sui diversi approcci didattici perseguiti in Toscana e in Piemonte e i loro risvolti editoriali si veda Raicich (1996b, in part. 62-69).

¹⁵⁸ Osserva Raicich (1996b: 61) che questa bibliografia, sebbene imperfetta, risulta abbastanza attendibile, soprattutto per quanto riguarda le informazioni sullo stesso editore del catalogo e sulle maggiori case editrici italiane.

¹⁵⁹ Anche Galfré (2012: 15, corsivo nel testo) ritiene particolarmente coerente con la tradizione culturale del capoluogo toscano la predilezione editoriale per «i libri di lettura, che consentono di mediare vecchio e nuovo nell'elaborazione di quel paradigma tutto fiorentino (più rispettoso della spontaneità del fanciullo) di cui *Pinocchio* e poi *Il giornalino di Gian Burrasca* costituiscono i modelli».

¹⁶⁰ Come nota Sabatini (1987: 157), sono soprattutto toscani gli autori sollecitati dalla «preoccupazione di presentare nei nuovi strumenti educativi l'uso "vivente", almeno come necessaria integrazione dell'uso scritto tradizionale». Anche l'operosa casa editrice fiorentina dei fratelli Paggi, dedita al settore scolastico-educativo, avrebbe mostrato una simile sensibilità e un analogo senso di responsabilità verso la questione linguistica, come si può dedurre dalle *Avvertenze dell'editore* premesse ai volumi della collana *Biblioteca scolastica*. In quella premessa alla seconda edizione del *Montanino toscano volontario alla guerra della indipendenza italiana del 1859* dell'abate pistoiese Giuseppe Tigri (1868: 7) si legge: «Ora che il rivolgimento nazionale propriamente compiutosi tolse i confini fra le provincie italiane, e si accomunarono tutte in una

grammatica, dal taglio inevitabilmente tecnico per quanto adattato a un pubblico infantile e talvolta dialogico-narrativo, il libro di lettura doveva offrire in modo più diretto ed efficace un modello linguistico già realizzato e anzi utilmente declinato in una varietà di temi (racconti con esempi di vizi e virtù, storia patria, geografia, scienze naturali, economia domestica, educazione civica, ecc.), con conseguente variabilità dei registri e della terminologia in relazione all'argomento. È stato notato, poi, che

i libri di lettura erano quelli più diffusi in assoluto, in pratica gli unici impiegati in maniera generalizzata nelle scuole elementari. [...] Nelle cartelle dei piccoli scolari molto spesso c'erano soltanto il libro di lettura, non sempre quello di aritmetica (in qualche caso i libri di lettura portavano infatti in appendice anche le nozioni essenziali per imparare a contare) e, là dove era previsto l'insegnamento religioso, il catechismo o la storia sacra. I libri di lettura erano, dunque, gli incontrastati dominatori della scena: pubblicazioni di poche decine di pagine, compilate in genere da maestri e ispettori scolastici¹⁶¹, dalle caratteristiche tipografiche molto sobrie e vendute a prezzi abbordabili per tutte le tasche¹⁶².

Pertanto, soprattutto attraverso tali strumenti, da un punto di vista sia qualitativo che quantitativo, si diffondeva nelle scuole elementari della Penisola un italiano di livello medio, accessibile e di matrice toscoflorentina, pur nella variabilità delle opzioni linguistico-stilistiche individuali e di istanze linguistico-ideologiche diverse ma spesso coesistenti – con equilibri mutevoli caso per caso – nello stesso testo. Tale modello di lingua era non solo attuato dai cultori toscani dell'educazione, come si è detto, ma fatto proprio anche da una larghissima schiera di autori non toscani eppure in qualche misura toscaneggianti, attivi anche presso case editrici non toscane, con l'intento di popolarizzare l'idioma unitario tra i bambini e le famiglie dei ceti medio-bassi. Nell'ambito della produzione didattico-educativa, l'affermazione del neotoscansimo postunitario si misura, dunque, dall'ampia convergenza nazionale verso una lingua che in Firenze continuava ad avere un ineludibile punto di riferimento, e non solo dal

grande famiglia, sarebbe dovere dei letterati, specialmente toscani, di porsi con tutto l'animo a divulgare la lingua della nazione, pura da ogni solecismo e barbarismo, e quale è insomma negli scritti de' suoi primi cultori, e ne' circoli delle odierne gentili genti della Toscana. Così maggiormente si stringerebbe il cemento dell'unità nazionale».

¹⁶¹ Ma anche da scrittori, giornalisti e divulgatori per l'infanzia, letterati, educatori, esperti d'istruzione che ricoprirono talora funzioni dirigenziali in ambito scolastico.

¹⁶² Chiosso (2011: 299-300). Si veda anche la n. 79.

rilevamento dei buoni successi registrati dagli editori fiorentini o toscani prevalentemente attivi nel settore delle letture scolastiche¹⁶³.

Il rinnovato prestigio del toscano dell'uso e il suo influsso otto-novecentesco sulla «lingua di comunicazione nazionale (quella che si apprende a scuola, che si scrive, che entra nei libri e nei giornali, che naturalmente diventa anche letteratura)»¹⁶⁴ si spiegano, come osserva Poggi Salani (1992: 438-439), con l'esigenza di alfabetizzazione emersa con l'Unità: esigenza che postula il delinarsi e la “distribuzione” scolastico-editoriale di una norma per la patria unita, in coerenza con «un atteggiamento normativo [che] aveva sempre signoreggiato la storia dell'italiano – per lo più “lingua seconda” – e ancora s'inquadrava bene, per quanto riguarda la scuola, in un impianto didattico generale fortemente direttivo». Questa «linea di nuovo toscanesimo», osserva ancora la studiosa, s'inserisce tra quelle della lingua tradizionale, che avevano già unito il Paese nei registri colti ed elevati, venendo incontro al bisogno di colmare, a livello nazionale, le lacune evidenti soprattutto nel lessico della vita materiale e quotidiana; pertanto «l'attenzione all'uso appare ora rimotivata [...] come tentativo di risposta casalinga [= toscana] a un arricchimento lessicale che la cultura nazionale esige». Hanno un loro rilievo, inoltre, il diffuso apprezzamento, lungo la Penisola, del toscano / italiano parlato, tanto più comprensibile se si pensa a quanto fosse basso il livello di italoфонia nel Paese, e la stupita percezione da parte degli italiani colti di altre regioni della notevole vicinanza di tale varietà di parlato a un lessico fino ad allora magari letto solo sui libri. È comunque intorno all'agenzia principale di alfabetizzazione, la scuola, che l'ondata di neotoscansimo preme con singolare incisività, manifestandosi nel «libro-

¹⁶³ Lo sviluppo dell'editoria per la scuola ma anche per l'infanzia e la gioventù si concentra a Firenze soprattutto negli anni in cui la città fu capitale del Regno d'Italia, complice la contiguità al Ministero dell'Istruzione, che agevolava le speculazioni librarie. Non vanno sottovalutate, poi, la nuova vitalità della questione della lingua, vertente proprio sul fiorentino dell'uso vivo e incanalata ormai in una direzione non più strettamente accademica ed elitaria, l'ipotesi di rendere la città del giglio punto di riferimento per la formazione linguistica dei maestri, e iniziative di lodevole passione pedagogica come la fondazione nel 1867 di scuole popolari per gli operai da parte di Pietro Dazzi, autore e divulgatore di testi didattici per le classi elementari, collaboratore di riviste per l'infanzia, docente d'italiano, letterato e accademico della Crusca, che avrebbe anche collaborato alla compilazione del dizionario Giorgini - Broglio. Il declino del protagonismo dell'editoria educativa fiorentina sarebbe poi stato parallelo alla vigorosa riaffermazione, a partire dagli anni Ottanta, dell'industria dello scolastico milanese. Si veda in merito Porciani (1982: 253-257; 1983).

¹⁶⁴ Poggi Salani (1992: 438).

strumento di consultazione e fonte di lingua»¹⁶⁵. In questa macro-categoria possiamo includere i lessici, anche quelli in edizione ridotta a uso scolastico e quelli dialettali, dei sinonimi¹⁶⁶, metodici, domestici e settoriali (di arti e mestieri), le raccolte di forme e costrutti scorretti o regionali / provinciali¹⁶⁷, gli opuscoli di ortografia e ortoepia, le grammatiche¹⁶⁸, i sillabari, i libri di lettura¹⁶⁹, i sussidiari, le antologie, ma anche i testi narrativi e divulgativi e i periodici per bambini e giovinetti¹⁷⁰, nonché, a un livello più elementare, i sussidi d'insegnamento della nomenclatura, ossia dizionarietti metodici, tavole murali per le classi e libriccini illustrati¹⁷¹.

L'italiano proposto da questi mezzi didattico-educativi – ma anche dai testi che non vogliono rinunciare a una patina letteraria (racconti e romanzi per fanciulli, ad es.) – non appare, tuttavia, integralisticamente basato su un fiorentinismo esclusivo¹⁷², ma si presenta complessivamente come il frutto ibrido di un compromesso tra uso contemporaneo e tradizione, fiorentino vivo e soluzioni grammaticali e lessicali collaudate, negli impieghi colti e formali, a livello nazionale. In termini operativi, ossia in riferimento alla prassi scolastica

¹⁶⁵ Poggi Salani (1992: 438). Cfr. anche Quaglino (2020: 351-355).

¹⁶⁶ Sui quali si veda Maconi (2018).

¹⁶⁷ Tra le quali si segnala quella allestita dalle sorelle insegnanti Rosa ed Emilia Errera, *Voci e modi errati. Saggio di correzione di idiotismi e d'altri errori dell'uso milanese* (1898), sulla quale si tornerà nel § 2.8.

¹⁶⁸ Per un rapido *excursus* sulla presenza del toscano vivo in lessici e grammatiche del secondo Ottocento cfr. ancora Poggi Salani (1992: 440-442).

¹⁶⁹ Soprattutto nei libri di testo per le elementari, «giacché», come ricorda Castellani (1986: 119), «nell'ambiente dell'istruzione secondaria i nuovi indirizzi [filo-toscani] stentarono non poco a soppiantare i vecchi criteri puristici».

¹⁷⁰ Cfr. la «classificazione dei principali strumenti che hanno promosso la conoscenza del toscano contemporaneo nel resto d'Italia» offerta da Castellani (1986: 118-123), che fa riferimento ai canali di toscanizzazione già menzionati, citando alcuni esempi per quasi ogni categoria testuale. Tra i promotori del toscoflorentinismo sono ricordati, inoltre, il sacerdote, patriota e geologo Antonio Stoppani, autore del *Bel Paese* (ed. in volume 1876), un'opera affabilmente didascalica di argomento geografico e di tono anedddotico, moraleggiante e patriottico, a destinazione giovanile e popolare, e il romagnolo Pellegrino Artusi, autore del popolare libro *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene* (prima ed. 1891). Sulla stampa periodica per l'infanzia e la gioventù si veda Ascenzi - Sani (2018, II: 331-404).

¹⁷¹ Nella scuola postunitaria, operante in una realtà pluridiale, «ricostituire all'unità toscana le varietà dialettali» (De Blasi, 1993: 415) è scopo primario di questo tipo d'insegnamento, basato sulla suddivisione delle parole in famiglie lessicali. Sono soprattutto i programmi ministeriali per le elementari del 1888 e del 1894 a includere tra i metodi previsti dall'insegnamento cosiddetto "oggettivo", cioè fondato su osservazione ed esperienza, la nomenclatura, «cioè la ricerca dell'unico nome corretto per ciascuna cosa [...]. La ricerca di un lessico univoco dà vigore al mito del toscano vivo come dono di natura, che assicura ai nativi il possesso della lingua corretta, trasmesso attraverso libri, manualetti e vocabolari» (De Blasi, 2011). Sui dizionari metodici quali strumenti di educazione lessicale si veda Marengo (1980, in part. 123-138 per quanto concerne la didattica della nomenclatura). Sulle tavole illustrate di nomenclatura si rimanda a Marazzi (2018).

¹⁷² Catricalà (1991a: 17).

quotidiana, il programma d'italianizzazione d'ispirazione manzoniana doveva sembrare ben più concreto, come si è detto, rispetto alle pur lucide osservazioni ascoliane, «distaccate, nella *loro* elevatezza, nel *loro* rivoluzionario colpire la radice autentica del problema, nel *loro* rifiuto alla normatività, dalla realtà del mondo della scuola»; e «per essere sensibile all'urgenza delle necessità comunicative e per il discenderne una posizione normativa, appariva in questo aspetto discorso più semplice e assimilabile»¹⁷³. Ma è anche vero che, confrontandosi e scontrandosi con altri orientamenti linguistici, dal purismo al classicismo al neotoscansimo, i primi due dei quali presenti già da tempo nel contesto scolastico, il manzonismo, filone anch'esso articolato, dové «subire [...] attenuazioni e mediazioni, compromessi» e confluì in un «toscanismo-tradizionalismo post-manzoniano che supera e digerisce il pensiero linguistico di Manzoni in una visione più compromissoria (più accettabile e più accettata)»¹⁷⁴. Tra l'altro nei testi per la scuola e per l'apprendimento della lingua i diversi filoni emersi nel dibattito linguistico più recente si contaminavano in ragione di aspetti comuni o conciliabili, di reciproci condizionamenti, di approssimazioni concettuali e soprattutto dell'esigenza condivisa di fare i conti con le istanze del momento storico, che richiedeva una norma linguistica di riferimento valida per la comunità nazionale. L'elaborazione di tale norma avrebbe guardato verso i due poli della tradizione scritta unitaria di registro alto e dell'oralità toscana. Come si è accennato, soprattutto sul piano dell'italiano corrente e colloquiale, riferito alla vita materiale quotidiana e lavorativa, ancora poco “operativo” sul territorio nazionale e attraversato da incertezze e da differenze soprattutto diatopiche¹⁷⁵, sembravano proporsi come «nuova àncora la tranquilla sicurezza e lo spessore tonale del toscano parlato»¹⁷⁶; anch'esso era invero attraversato da difformità e usi localistici, ma appariva potenzialmente capace, anche secondo l'ottica

¹⁷³ Poggi Salani (1983: 935-936).

¹⁷⁴ Poggi Salani (1983: 935-936).

¹⁷⁵ Come rimarca De Mauro (1981: 23-24), dopo l'Unità, l'italiano non era ancora la lingua dei vari momenti quotidiani della vita associata. Richiamando testimonianze di Pascoli e De Amicis concernenti la «lingua che non si sa», ossia quella riferita a cose delle quali si parla sempre in dialetto, lo studioso sottolinea che il lessico dell'idioma comune era ancora, dopo il 1860, «lacunoso e povero in molti settori, dalla flora, all'artigianato, alla vita domestica». Come si è già avuto modo di accennare, «parecchi ritengono che l'unico modo di uscire da questa situazione sia il divulgare la conoscenza della nomenclatura familiare toscana» (Migliorini, 1961/2016: 607).

¹⁷⁶ Poggi Salani (1983: 943).

manzoniana, di unire sui piani bassi una lingua già coesa su quelli alti della letteratura e degli impieghi colti¹⁷⁷.

Diverso è l'angolo di osservazione in cui si pone Riccardo Tesi. Secondo lo studioso, l'influsso comunque non massiccio del toscoflorentino sulla ristandardizzazione della lingua postunitaria, durante quello che egli definisce «il trentennio manzoniano [1870-1905], il periodo cioè nel quale si fa più sentire l'impatto del modello fiorentino vivo sulle scelte linguistiche della comunità nazionale»¹⁷⁸, si rileva soprattutto «nei casi in cui il fiorentino coincideva per scelte grammaticali e lessicali con gli usi colti e civili della comunità, mentre *sarebbe* altrettanto sintomatico che dove ciò non accadesse, fosse prescelta la variante di più ampia diffusione nazionale»¹⁷⁹. In realtà, la coincidenza di cui parla Tesi giustifica, in modo intuitivo, una parte del successo del fiorentino, trattandosi dei casi in cui la sempre più netta affermazione di quest'ultimo si fondava su una tradizione già forte e diffusa. Esiste, però, come riconosce lo stesso linguista, anche un'influenza panitaliana specificamente ottocentesca (e anche primonovecentesca) dell'idioma colloquiale di Firenze e, più in generale, toscano¹⁸⁰, evidente in buona misura sul piano lessicale e in modo ben più pervasivo su quello fraseologico-idiomatico. Essa fu esercitata, come si è ricordato, attraverso un ampio ventaglio di lavori ispirati da intenti formativi e dilettevoli, tra i quali meritano menzione le opere ricche di locuzioni e idiomatismi toscoflorentini e destinate a una grande popolarità come *Pinocchio*¹⁸¹,

¹⁷⁷ Fu ispirato da intenti di uniformazione del lessico degli usi domestici, delle arti e dei mestieri il periodico fiorentino «L'unità della lingua» (1869-1873), che agì come un «consultorio linguistico [...] funzionale per insegnanti, letterati o semplici scriventi, alla ricerca di una costante d'uso a cui rifarsi» (Alfieri, 2011b: 64). Esso intendeva promuovere la conoscenza del toscano vivo degli ambiti suddetti non tramite parole elencate come nei repertori di nomenclatura, bensì «collegate tra loro nel discorso, e messe in azione, per via di dialoghi e racconti fatti apposta» (così si legge nel *Programma* pubblicato nel primo numero della rivista e citato in Baroni, 1984: 148). I lettori avrebbero così potuto, al contempo, apprendere tecnicismi e acquisire familiarità con fraseologismi toscani dell'uso: proverbi, locuzioni espressive e metaforiche, costrutti ridondanti come *a me mi* denunciano, infatti, una padronanza matura del toscano colloquiale. Sul periodico cfr. De Blasi (1997: 43-45); Alfieri (2011b: 63-64); Serianni (2013: 132-133); soprattutto De Dominicis (2016); Demuru - Parlagreco (2016).

¹⁷⁸ Tesi (2005: 142).

¹⁷⁹ Tesi (2005: 143).

¹⁸⁰ Sulla quale ha già richiamato l'attenzione Castellani (1986: 116-129).

¹⁸¹ Sulle locuzioni toscane alla cui diffusione e al cui radicamento nell'uso nazionale pare aver contribuito decisamente il capolavoro collodiano cfr. Pizzoli (1998). Tesi (2005: 171-174) suggerisce, invece, di «ridimensionare l'impatto diretto di questa opera straordinaria sugli usi parlati della comunità»: egli ricorda, infatti, la presenza di molte espressioni idiomatiche anche in autori non toscani o, con varianti, in dialetti non toscani (nei quali dovevano essere attestate, con ogni probabilità, anche locuzioni che sembrano apparire esclusivamente in *Pinocchio* e che i

ma anche certi testi della lingua d'uso non letteraria appositamente pensati per radicare tra i lettori la conoscenza di modismi fiorentini¹⁸². Un certo peso ebbero, come nota Serianni (2013: 134), anche alcuni repertori lessicali, come le *Voci e maniere di lingua viva* (1895) di Costantino Arlia, dove appaiono per la prima volta locuzioni affermatesi poi nell'uso nazionale come *far cascare le braccia* e *si fa presto a + infinito*¹⁸³.

Torniamo agli strumenti scolastici e divulgativi di popolarizzazione linguistica. È stato sottolineato che il «variegato toscanismo sincretico postmanzoniano»¹⁸⁴ che sembra caratterizzarli, «compromissorio nei riguardi della tradizione, composito tra “lingua viva”, gusto linguaiolo della parola singola e dei suoi impieghi fraseologici e sintattici, discriminazione sociale e geografica all'interno della stessa Toscana [a favore, s'intende, del parlato urbano di Firenze]»¹⁸⁵, ha contribuito a rendere l'italiano scritto più spigliato e conversevole e la sintassi più snella ed emulativa delle movenze del parlato, oltre a promuovere la diffusione di un lessico “delle cose”, cioè della vita domestica e materiale, di provenienza toscana¹⁸⁶. Questi effetti di semplificazione e modernizzazione, che non devono indurci a sottovalutare il persistente ruolo modellizzante della lingua colta e letteraria (altrettanto ben ravvisabile nei suddetti strumenti), spingono a rinvenire l'influenza di Manzoni e il senso del solerte impegno educativo-editoriale dei manzoniani tra Otto e Novecento più che nel perseguimento di un fiorentinismo oltranzista, raramente praticato, nell'avvicinamento dello scritto al parlato¹⁸⁷. Da

lessici dialettali non avevano registrato), e osserva che «il grande successo di *Pinocchio*, e soprattutto il suo ingresso nelle scuole, è quasi tutto novecentesco» (Pizzoli, 1998: 174, n. 20). Tuttavia lo studioso vede nel romanzo «una specie di quintessenza di fraseologismi di larga diffusione italiana» ma di carattere spiccatamente fiorentino, la cui valorizzazione in tante opere postunitarie può dirsi ispirata dal modello fiorentinista di matrice manzoniana.

¹⁸² Tesi (2005: 153, n. 32) cita a mo' di esempio *Le lettere scelte di Giuseppe Giusti postillate per uso de' non toscani*, a cura del lessicografo Giuseppe Rigutini (1864).

¹⁸³ Incisero, inoltre, gli scambi comunicativi continuati, anche in forma epistolare, tra fiorentini nativi e parlanti di altre regioni, spesso trasferiti a Firenze per motivi professionali; nei dialetti di costoro erano talvolta attestate forme e costruzioni idiomatiche affini a quelle fiorentine, che supportavano l'affermazione di queste ultime nella lingua nazionale. Cfr. Tesi (2005: 149-154).

¹⁸⁴ Poggi Salani (1983: 960).

¹⁸⁵ Poggi Salani (1992: 439).

¹⁸⁶ Poggi Salani (1983: 944; 962).

¹⁸⁷ Vitale (1986: 21-23), confortato da alcuni giudizi linguistici della critica ottocentesca sull'edizione quarantana dei *Promessi Sposi*, e Sabatini (1987: 170) tendono a ridimensionare l'importanza della componente specificamente toscoflorentina nelle scelte linguistiche del milanese attuate nel romanzo (e non del tutto in linea con la proposta ufficiale d'italianizzazione poi espressa nella *Relazione* del 1868); essi sottolineano, piuttosto, l'operazione di avvicinamento della lingua scritta a un eloquio più disinvolto e vicino al parlato, depurato dalle componenti fiorentine più strettamente demotiche e orientato verso una medietà sovraregionale.

qui sarebbe derivata un'evoluzione strutturale «dal 'toscano' aristocratico e antieconomico dei puristi e dei classicisti del primo Ottocento (e non solo di loro) all'italiano sufficientemente funzionale e relativamente spedito e disinvolto dei tempi nostri»¹⁸⁸. Il ruolo linguistico, perdurante per decenni, della nutrita e articolata schiera manzoniana dei compilatori dei testi ricordati è da ritenere tanto più meritorio e significativo quanto più a quel tempo «l'alfabetizzazione, pur nei suoi limiti e nella lentezza dei suoi progressi, restava la strada maestra per la diffusione della lingua comune». A quest'ultimo scopo fu allestito «tutto un armamentario pedagogico ampio e capillarmente diramato, attraverso il quale il processo di svecchiamento e di riassetamento delle strutture dell'italiano, allora in corso, veniva registrato per la prima volta e codificato *ex novo*»¹⁸⁹. Nel complesso la produzione didattica per i fanciulli avrebbe quindi presentato loro un modello linguistico che dell'esempio pratico e delle sollecitazioni teorico-programmatiche di Manzoni avrebbe raccolto la lezione più autentica¹⁹⁰, libera da intransigenze iperfiorentine e manie ribobolaie; la stessa di cui si sarebbero fatti propugnatori appassionati, come si è già visto, Morandi e De Amicis¹⁹¹.

Una prova d'autore illuminante a proposito della medietà linguistica perseguita in genere dai libri per la scuola, pur ricchi di toscanismi, è fornita dalla produzione di Carlo Collodi. Nei testi scolastici aventi per protagonista il giovanissimo Giannettino egli immette una quantità di fraseologismi in uso presso il popolino e le generazioni più anziane di Firenze e dintorni minore rispetto a quella che troviamo in *Pinocchio*, che non nasce come libro di testo, e nella traduzione delle fiabe di Perrault e di altri racconti francesi del Sei e del Settecento (*I racconti delle fate* [1876]), dove gli idiomatismi impreziosiscono il tono suggestivamente popolare proprio del genere¹⁹².

¹⁸⁸ Ghinassi (1979: 27).

¹⁸⁹ Ghinassi (1979: 27, corsivo nel testo).

¹⁹⁰ Così può dirsi dell'italiano ottocentesco studiato da Serianni (1989b: 213), che «ancora così vincolato alle sue radici letterarie, ha opposto iniziali resistenze al modello suggerito dal Manzoni: ma alla fine ne ha accolto l'essenziale».

¹⁹¹ Secondo Poggi Salani (1992: 438), l'eccesso pseudomanzoniano di apprezzamento per i livelli più colloquiali del fiorentino comportava, in realtà, un fraintendimento della proposta del milanese, «con i rischi di quel popolanesimo pantofolaio contro cui metteva in guardia l'acume di Ascoli»; tale eccesso andrebbe distinto da un approccio più maturo, che sembra predominante nella scrittura per la scuola destinata a un mercato nazionale. Quest'orientamento consisterebbe nell'«apprezzamento di una naturalezza linguistica [...] "civile" e non popolana, intesa come supporto e invernamento di un'approfondita educazione letteraria».

¹⁹² Tesi (2005: 172).

Va tuttavia sottolineato che il neotoscansimo costituiva la componente più appariscente e di più immediata praticabilità del manzonismo inteso come programma di popolarizzazione linguistica: il lessico e la fraseologia del toscano vivo costituivano, infatti, una riserva di forme potenzialmente unificanti pronta a essere messa a disposizione del processo d'italianizzazione da attuare soprattutto attraverso la scuola. Il profondo legame tra gli orientamenti neotoscansimo e manzonista, in buona parte sovrapponibili se si depura il primo da eccessi popolareschi, localistici o spiccatamente regionali, è stato egregiamente colto da uno storico della letteratura, Guido Bezzola. Questi ha suggerito di ricercare gli effetti della teoria manzoniana in «sillabari, libriccini di lettura, racconti per l'infanzia e soprattutto manuali tecnici, che i vari rami dell'amministrazione statale allestirono e compilarono in quegli anni, ivi compresa una buona parte dei testi per le forze armate», proprio partendo dal domandarsi «quanta parte del lessico nuovamente introdotto presso i non letterati [nel trentennio manzoniano di cui si è detto] corrisponda all'uso di Firenze». Le prove dei suddetti effetti sarebbero da riconoscere nelle forme dell'uso toscano corrente effettivamente introdotte in tali generi testuali e con ogni probabilità penetrate nella competenza dei parlanti semicolti¹⁹³. Serianni (2013: 133) ricorda, inoltre, che la fortuna del toscansimo si deve anche al fatto che parecchi libri di scuola e di lettura per i bambini furono scritti, come ci si augurava nella *Relazione* manzoniana, da toscani nativi¹⁹⁴, la cui fama si deve proprio alla produzione didattica e d'intrattenimento per l'infanzia: tra loro figurano i fiorentini Collodi, Vamba, Ida Baccini ed Emma Perodi e la livornese Onorata Grossi Mercanti.

Si è sostenuto che l'italiano scolastico postunitario proposto dalle grammatiche e dai testi di lettura costituisce quasi una lingua speciale generata dalla tendenza ad «additare una norma esclusiva ed unica in sostituzione di un modo comune e quotidiano di esprimersi, spesso compromesso con gli usi dialettali»¹⁹⁵: ciò sia che si guardasse a un modello puristico / classico di lingua, implicante l'uso di «arcaismi, termini leziosi o paludati»¹⁹⁶, aulicismi, burocratismi e formule libresche, sia che si proponesse il toscano corrente. Come ha sottolineato De

¹⁹³ Bezzola (1981: 194-195). Sulla fortuna scolastica ed editoriale del modello linguistico "tosco-manzoniano" cfr. Serianni (2013: 130-135).

¹⁹⁴ Cfr. la n. 160.

¹⁹⁵ De Blasi (1993: 414).

¹⁹⁶ Benincà - Ferraboschi - Gaspari - Vanelli (1974: 22).

Mauro (1963/2011: 102-105), dall'Unità alla prima metà del Novecento la didattica postelementare dell'italiano si è tenuta sulla difensiva nei confronti dell'ambiente linguistico degli studenti, proponendo esempi di lingua ed esigendo da loro pratiche di scrittura che rifuggissero rigorosamente dal parlato spontaneo e dalle sue coloriture dialettali e regionali. Agli alunni è stato soprattutto richiesto di trattare temi astratti, retorici, moralistici o lacrimosi, e anche i loro componimenti scolastici, pur presentando incertezze grammaticali, improprietà e povertà lessicali e affioramenti dialettali, hanno fatto propria la tendenza a uno stile arcaizzante, anticolloquiale, manieristico, verboso, corredato di stereotipi tra il "burocratese"¹⁹⁷ e il lezioso, nonostante il lento affiorare, nel corso dei decenni, di una lingua via via meno anchilosata e più vicina al parlato¹⁹⁸. Per i libri di testo in uso nella scuola elementare postunitaria, tuttavia, sembra eccessivo e banalizzante proporre una rigida visione dicotomica – lingua anticheggiante vs toscano vivo – dei modelli linguistici in essi proposti e, alla luce di quanto si è detto finora, risulta irrealistico sia vedere in essi l'applicazione di un paradigma esclusivo sia considerarne alcuni impenetrabili rispetto all'uso vivo. In gran parte delle letture e delle grammatiche scolastiche postunitarie finalizzate alla formazione linguistica primaria, sembrano emergere piuttosto sia un'apprezzabile sensibilità verso la variabilità di forme e costrutti sulla base di fattori diafasici (e anche diastratici), sia il temperamento, di cui si è già parlato, della semplicità comunicativa con il decoro formale, di forme e movenze discorsive ispirate alla lingua letteraria tradizionale con altre di matrice colloquiale e moderna su base toscoflorentina. Naturalezza e tradizione, gusto per la forma viva e sensibilità verso la forma colta sarebbero pertanto coesistiti, dando vita a quell'ibridismo e a quel sostanziale equilibrio tra persistenze normative e libresche e innovazioni desunte dall'oralità che sembrano costituire la formula identificativa della lingua di tanti testi educativi otto-novecenteschi.

Nel settore della grammaticografia, in particolare, nonostante il maggior successo scolastico, soprattutto sul finire dell'Ottocento e nel primo Novecento, di

¹⁹⁷ Sul "burocratese" si rimanda, anche per un breve *excursus* storico, a Lubello (2014). Passando ai giorni nostri, sul "burocratese" rintracciabile in vari tipi di testi d'uso si veda Bianco (2016).

¹⁹⁸ Cfr. De Blasi (1993: 419-421), che riferisce, però, le sue considerazioni soprattutto alla scuola elementare, e i riferimenti bibliografici da lui suggeriti. Sulla lingua degli elaborati scolastici di bambini e ragazzi in rapporto ai modelli d'italiano suggeriti dai docenti e all'impostazione correttiva e valutativa di questi ultimi si vedano in prospettiva diacronica Cortelazzo (1995); Revelli (2013); per i giorni nostri Serianni (2007); Serianni - Benedetti (2015).

manuali fondati su metodi antiquati e sulla norma colta, poco attenti alla variabilità degli usi reali¹⁹⁹, non mancarono spinte a elaborare strumenti didattici improntati a criteri meno formalistici e più funzional-comunicativi, e affiorò «un’immagine della nostra lingua senz’altro più complessa e variegata di quella descritta per secoli attraverso il filtro della prescrizione puristica tradizionale»²⁰⁰. Il fiorire degli studi glottologici e pedagogici, il confronto ineludibile con l’opera e la proposta di Manzoni, l’urgenza di “fare gli italiani” della patria unita anche dal punto di vista linguistico turbarono irreversibilmente il torpore del normativismo puristico consolidato: un’ampia parte delle grammatiche scritte dopo l’Unità riservò un’inedita attenzione a livelli e registri, riconobbe «le ragioni dell’espressività e del parlato», smorzò la chiusura verso gli stranierismi, alternò esempi d’autore con altri tratti dalla lingua viva²⁰¹.

Varie furono le metodologie di apprendimento sottese ai testi di grammatica²⁰² e abbastanza diversi anche i modelli linguistici da essi presupposti. Furono sostanzialmente due i nuovi orientamenti che dominarono la produzione grammaticale, compresa quella per le scuole elementari: a) quello toscomanzoniano, esemplificato dalla già ricordata (§ 1.1.3) grammatica per le scuole superiori di Morandi e Cappuccini²⁰³ ma anche dalla collodiana *Grammatica di Giannettino* (prima ed. 1883), esposta narrativamente e in forma di vivace dialogo tra il maestro lo scolaro²⁰⁴; b) quello classicistico moderato, evidente in grammatiche basate sugli esempi degli scrittori ma sensibili anche agli impieghi degli autori recenti e all’avallo del toscano parlato. Tra queste rientrano la *Grammatica* (1879) e la *Sintassi italiana dell’uso moderno* (1881) – più volte

¹⁹⁹ Si veda Catricalà (1991a: 53).

²⁰⁰ Catricalà (1991a: 52).

²⁰¹ Nencioni (1983b: 95).

²⁰² Si vedano in merito Raicich (1981: 147); De Blasi (1993: 410-412); soprattutto Catricalà (1995: 48-59); Gensini (2005: 24-27).

²⁰³ Come ricorda Gensini (2005: 27), se ne produsse una riduzione per le elementari nel 1898.

²⁰⁴ Sulla quale si vedano soprattutto Prada (2012-2013); Catricalà (1991b; 1994); Nacci (2004: 358-359); Demartini (2014: 29-32); Barashkov (2014); De Santis (2018: 53-57). Altre grammatiche per le elementari basate su una struttura dialogico-narrativa e su un innovativo metodo di insegnamento socratico-galileiano sono i *Principi di grammatica cavati dall’esame della lingua nativa; ad uso delle scuole popolari e delle famiglie* (1861) di Lambruschini (sulla quale, ricordata nella n. 117, si veda Catricalà, 1995: 57-59), quella del professore di letteratura italiana e autore di libri per l’infanzia Ulisse Poggi (*La grammatica del mio Felicino*, 1865, sulla quale si veda Sardo, 2011: 284-285) e le *Nozioni di grammatica italiana esposte secondo il metodo intuitivo ad uso delle scuole elementari* (1882) di Ida Baccini, sulle quali tornerà nel § 2.2.1. Sulle «forme della grammatica per la scuola» fino ai primi del Novecento si veda Cella (2018: 128-131); si sofferma sulle grammatiche narrative del secondo Ottocento Cella (2016 [ma 2018]).

ristampate anche in versione adattata e ridotta per i vari ordini di scuole – del lucchese Raffaello Fornaciari, che, proponendo un buon uso moderno, concilia in «una via intermedia»²⁰⁵ antico e contemporaneo, «senso della continuità del patrimonio linguistico italiano»²⁰⁶ e ragionevole senso della convenienza e buon gusto personali²⁰⁷.

La più netta riemersione scolastica, tra fine Ottocento e primo Novecento, di grammatiche puristiche e tradizionali e forse anche, come constata De Blasi (1997: 53-56), di libri di lettura contenenti dialoghi caratterizzati da una lingua più libresca e anticolloquiale rispetto a quella dei testi apparsi nei decenni precedenti (durante i quali non dovettero comunque mancare libri dal tessuto linguistico arcaizzante²⁰⁸) sembrerebbe in sintonia con le prescrizioni relative all'insegnamento dell'italiano presenti nei programmi ministeriali per le elementari del 1894 e del 1905 (§ 1.1.5). Queste disposizioni intendevano promuovere un esercizio sorvegliato della lingua che finalizasse i progressi conseguibili nel parlato in termini di accuratezza espositiva a una scrittura più organica e compiuta. Al successo di un italiano scolastico affettato possono aver contribuito anche i manualetti di provincialismi, che spesso per evitare parole apparentemente compromesse con il dialetto, e magari di uso sovraregionale o colloquiale panitaliano, suggerivano una terminologia libresca a artificiosa (o fortemente connotata in senso regionale toscano)²⁰⁹. A inizio Novecento, poi,

²⁰⁵ Nencioni (1983b: 96).

²⁰⁶ Serianni (2013: 88).

²⁰⁷ Cfr. Serianni (2013: 85-88); Demartini (2014: 25-29); Ricci (2018). Alle grammatiche di Morandi - Cappuccini e Fornaciari si farà più volte riferimento nel cap. III. Sulla grammaticografia postunitaria è fondamentale il rimando agli studi di Catricalà (1990; 1991a; 1995; 2004: 85-198). Si vedano anche Patota (1993: 126-135); Fornara (2019: 93-109); Bonomi (2018: 51-69; 84-87). Utilissima, infine, la raccolta di contributi su grammatiche e lessici tra secondo Ottocento e inizio Novecento a cura di Prada - Polimeni (2018).

²⁰⁸ Serianni (2013: 133-134) ricorda due libri rappresentativi di una «forte resistenza al modello toscano», dimostrata dal loro registro visibilmente letterario e da certi costrutti di sapore libresco e anticheggiante: *Il buon coltivatore. Libro per le scuole rurali e per le genti di campagna* (1875) di Felice Garelli e *Il campagnuolo e l'artigianello. Letture graduate per le scuole elementari inferiori. Parte III* (1891) di Giuseppe Menghi.

²⁰⁹ Cfr. De Blasi (1993: 416-417; 1997: 56). Sempre a proposito delle raccolte di forme regionali che si consiglia di evitare, De Blasi (2004: 34-35) parla di «un quasi contraddittorio e inedito purismo in prospettiva sincronica, che invece di suggerire un modello rigido in nome dell'arcaicità, cercava di imporre altrettanto rigidamente un “uso fiorentino o toscano de’ ben parlanti” e di sradicare ogni abuso». Sempre De Blasi (2004: 38-39) nota che anche i libri ispirati al metodo “dal dialetto alla lingua”, apparentemente innovativi, spesso correggono usi sintattici considerati erroneamente caratteristici dei dialetti e invece propri anche di un italiano di livello medio, e propongono, anche per contesti informali e parlati, una varietà d'italiano ingessata e arcaizzante, lontana da quella dei dialoghi presenti nei *Promessi Sposi* o nella letteratura scolastica e per l'infanzia di autori toscani.

l'atteggiamento antigrammaticista di matrice estetico-idealistica e crociana – fatto proprio in modo costruttivo dal grammatico *Ciro Trabalza*²¹⁰ – svalutando, insieme a un precoce insegnamento grammaticale grevemente precettistico, il neotoscansimo post-manzoniano come nuovo paradigma di riferimento, dovette forse, e paradossalmente, favorire il recupero di una rassicurante tendenza tradizionalista e «il perpetuarsi di metodi didattici antiquati e passivamente improntati alla tradizione»²¹¹.

In ogni caso, non va sottovalutato il fatto che la linea puristica / classicistica non sarebbe più potuta tornare a essere esclusiva, né si sarebbe conservata immune dalle istanze di modernizzazione linguistica e dalla nuova sensibilità socio-comunicativa verso usi non formali né aulici complessivamente emerse nella riflessione e nella prassi linguistico-pedagogiche del secondo Ottocento. Non sembra nemmeno verosimile che le letture scolastiche per la scuola primaria del primo Novecento, spesso riedizioni di fortunati testi degli ultimi decenni dell'Ottocento, siano in massa ripiombate in un anacronistico conservatorismo linguistico, che tra l'altro non appare nemmeno consigliato o auspicato negli stessi programmi ufficiali sopra ricordati. L'italiano scolastico inteso come lingua “antiparlata” menzionato sopra non pare essere quindi il modello predominante nelle letture per le elementari, sebbene circolassero anche testi di autori affezionati a ideali di lingua vetusti e pre-manzoniani. Come si è precisato, esso emerge più diffusamente e in ogni caso non in modo preponderante né esclusivo negli strumenti didattici adottati per l'istruzione secondaria o in repertori lessicali e raccolte di regionalismi, ma la vena bravamente puristica o puristeggiante, correttoria e prescrittiva di questi ultimi sussidi è in gran parte generata dalla stessa finalità dei generi testuali di appartenenza. Tra l'altro, lo stesso De Blasi, che pure opta nei lavori citati per un'interpretazione dell'italiano scolastico tendenzialmente critica e per alcuni aspetti, a mio avviso, alquanto rigida (modello libresco vs toscano radicale; generale propensione al distanziamento dal parlato in direzione dello “scolastichese”) e non adeguatamente attenta alla

²¹⁰ Sulla visione idealistica della grammatica e su Trabalza cfr. *Catricalà* (1995: 130-139; 2002: 535-536); *Demartini* (2014: 37-45).

²¹¹ *De Blasi* (1993: 413); si veda anche *De Blasi* (1997: 56). *Catricalà* (1995: 222-223) osserva come la tendenza a restaurare un approccio prescrittivo e un modello di lingua «più ristretto e semplificato», alla quale la posizione antigrammaticale di Croce sarebbe servita da «comodo alibi» per evitare innovazioni, sia emersa proprio quando l'uso della lingua unitaria cominciava a espandersi.

differenziazione dei libri educativi in base ai livelli e ordini di scuole e alle tipologie testuali, parlando dei volumetti di provincialismi, osserva che con il passare dei decenni, dopo l'Unità, «l'incontro reciproco tra parlanti di diverse regioni e la loro circolazione [...] comportò [...] un'attenuazione dei toni [puristici o filo-fiorentini oltranzisti] e anche un certo relativismo linguistico, che condusse inevitabilmente a prescrizioni meno rigide»²¹². A supporto di questa constatazione il linguista cita il repertorio di *Calabresismi* dell'insegnante, critico letterario e scrittore Fedele Romani, la cui seconda edizione venne pubblicata nel 1907, dunque negli anni dell'ipotizzata sterzata tradizionalista della lingua didattica, rispetto alla quale questo testo sembrerebbe andare controcorrente. Romani (1907: 13), infatti, contesta, sul piano lessicale e fonetico, il fiorentinismo radicale, che considera superato, ma in alternativa non opta certo per un monolinguisma arcaizzante di matrice letteraria; riconosce piuttosto la piena legittimità di «una certa varietà [regionale] nell'unità» e ci fa intravedere l'esistenza di una lingua comune e nazionale – seppure contaminata dalle parlate locali – ormai sempre più parlata fuori dalla Toscana²¹³. Se è vero, inoltre, che molti dei testi che proponevano un apprendimento comparativo dell'idioma nazionale attraverso il raffronto con i dialetti fornivano un paradigma di lingua rigidamente distante da forme e costruzioni colloquiali ammissibili in italiano ma ritenute tipiche dei dialetti²¹⁴, non va dimenticato che «altri libri [di lettura, soprattutto nei dialoghi che simulano il parlato] mettevano in circolazione la lingua italiana effettivamente parlata»²¹⁵. Sostenere, pertanto, come fa in alcuni punti, un po' forzatamente e genericamente, De Blasi (2004: 41), che «la scuola italiana si orientasse progressivamente verso una lingua antiparlata» risulta eccessivo; lo conferma d'altronde, ancora una volta, lo stesso studioso, evidenziando nel medesimo saggio (2004: 42-46) il sostegno offerto da libri di lettura e sussidiari (più che dalle grammatiche) alla diffusione di un italiano di livello parlato, in parte, come si ricordava nelle pagine precedenti, dal punto di vista lessicale, con maggiore evidenza a livello fraseologico.

²¹² De Blasi (2004: 35).

²¹³ De Blasi (2004: 35-36). L'autore (1907: 14), tuttavia, non manca di riconoscere il ruolo della lingua di Firenze, prestigiosa per «potenti ragioni storiche, letterarie e glottologiche», quale riferimento unitario laddove esistano usi diatopicamente discordi.

²¹⁴ Si veda la n. 209.

²¹⁵ De Blasi (2004: 40).

Seguendo un percorso del tipo “libro - classe scolastica - italiano parlato quotidiano”, si sarebbero diffuse nella lingua nazionale locuzioni tratte dai racconti storici (di argomento risorgimentale o anche riguardanti vicende più antiche) presenti nei libri di testo²¹⁶ e altre presenti in testi letti da intere generazioni di fanciulli, come *Pinocchio*²¹⁷ o *I Promessi Sposi*; altre ancora, anch’esse di largo impiego, avrebbero trovato proprio nella pratica della scrittura e nella vita scolastica la loro matrice²¹⁸. Nel già menzionato studio del 1997, nella cui parte conclusiva è sottolineata la presunta virata primonovecentesca dall’italiano parlato a quello scolastico, De Blasi si occupa espressamente, come recita lo stesso titolo del saggio, dell’«interesse per la buona pronuncia e per la lingua parlata in alcuni testi didattici ottocenteschi», evidenziando l’inserimento di strutture sintattiche proprie del parlato in vivaci dialoghetti scritti negli anni postunitari a uso delle scuole e delle famiglie. Se in due libri di lettura per le classi elementari inferiori pubblicati negli anni dell’unificazione si registrano ancora ascendenze neopuristiche e il ricorso a una sintassi e a un lessico da lingua “scritta-scritta”²¹⁹, dunque tendenzialmente libresca, al di là, ovviamente, dei nomi di cose oggetto di insegnamento, dopo le relazioni di Manzoni e Lambruschini del 1868 e la crescita della sensibilità verso l’esigenza di popolarizzare la lingua nazionale, compaiono volumetti ricettivi di forme e costrutti colloquiali. Tra questi De Blasi menziona i *Dialoghetti familiari ossia studi di lingua parlata con note dichiarative ad uso delle scuole elementari e delle famiglie* (1874; prima ed. 1872) di Angiolina Bulgarini, autrice di volumetti di lettura ed educazione linguistica nonché di commedie educative²²⁰, e *In città e in campagna. Dialoghi di lingua parlata* (prima ed. 1868), dell’avvocato

²¹⁶ Anche in quelli di epoca fascista, come i due volumetti per la quarta e la quinta elementare da cui De Blasi (2004: 43) riporta, tra altre, le espressioni *Roma o morte, Il dado è tratto, Anche tu, Bruto, figlio mio, Guai ai vinti*. Lo studioso menziona ulteriori locuzioni, sempre provenienti da testi per la scuola, tra le quali *passare il Rubicone, ritirarsi sull’Aventino, tallone di Achille, Parigi val bene una messa*.

²¹⁷ Dove troviamo, ad es., *fior di quattrini, avere ragione da vendere, chi s’è visto s’è visto, far venire l’acquolina in bocca, fra capo e collo, un sacco e una sporta*; cfr. Pizzoli (1998).

²¹⁸ Tra queste *punto e a capo, mettere i puntini sulle i, voltare pagina, dalla a alla zeta, ripetere a pappagallo, parlare come un libro stampato, fare scena muta*, citate in De Blasi (2004: 45).

²¹⁹ Cfr. Nencioni (1983c). Ecco i testi in questione: *Il libro dei fanciulli compendiato ad uso specialmente delle scuole inferiori e rurali. Il cielo e la terra* (1861, quarta ed.) dell’insegnante e autore di testi scolastici Antonino Parato, uomo di scuola molto attivo anche a livello istituzionale (sul quale si veda Chiosso, 2014); *Libro di lettura a studio di lingua e ad esercizio di memoria per le scuole primarie inferiori* (1868) di Michele Melga, membro della Regia Commissione per i testi di lingua fondata a Bologna nel 1860.

²²⁰ Per la Bulgarini si rimanda a Fresu (2016a: 21, n. 22) e alla bibliografia ivi suggerita.

fiorentino Enrico Luigi Franceschi, più volte pubblicati e impiegati a scopo didattico pur non essendo nati come libro per la scuola²²¹. Nel testo della prima, «concepito non solo per la didattica della nomenclatura, ma anche per l'insegnamento della lingua parlata, evocata sin dal titolo»²²², figurano frasi e formule esclamative, iterazioni espressive anche informali, diminutivi, dislocazioni, il *ci* locativo, il *che* polivalente, una clausola propria di un eloquio spontaneo come *e che so io*, pause indicate da puntini di sospensione. Nei *Dialoghi* di Franceschi, dalle cui dichiarazioni sembra emergere una non tiepida simpatia per il toscano vivo e i suoi cultori come Tommaseo, Lambruschini e Giambattista Giuliani²²³, si possono trovare persino realistiche deviazioni in senso diatopico (la parlata di Siena) e diastratico (tracce di popolarità vernacolare di ambito familiare). I piccoli lettori sono messi in guardia dalle improprietà del linguaggio appreso tra le mura domestiche nelle quali incorrono alcuni partecipanti ai dialoghi, compresi certi personaggi fiorentini, soprattutto di condizione sociale bassa, attraverso espliciti avvertimenti o, per i parlanti di Firenze, l'uso del corsivo. Alla fine del testo compare un elenco di fiorentinismi da evitare, comprendente municipalismi veri e propri (come i possessivi invariabili *mi'*, *tu'*, *su'*), voci che oggi faremmo rientrare nell'italiano popolare (voci analogiche come *andiedi* e *stiedi*), e forme e costruzioni che, invece, dovevano essere proprie dell'italiano corrente oltre che presenti in vari dialetti e – alcune – nei dialoghi dei *Promessi Sposi*, e che sono state in buona parte annoverate da Sabatini (1985) fra i tratti dell'italiano dell'uso medio. Tra queste ultime compaiono le forme dell'indicativo usate come imperative *stai, fai, dai, vai* per *sta, fa, dà, va, lui, lei e loro* in funzione di soggetto, il *che* relativo nei casi obliqui, le dislocazioni, costrutti come *a me mi* e *con meco*, *gli* per *le e loro*. Gli scrupoli normativi che portano l'autore a definire questi usi «sgrammaticature» non gli impediscono di riportarli in quanto viventi «nella bocca del popolo toscano, come sa chi vi nacque o vi stette lungamente in mezzo, e portò amore alla sua parlata»²²⁴: di fatto nel testo tali opzioni sono presentate come effettivamente impiegate, dunque accettate, dalla comunità toscana, notoriamente

²²¹ Si tornerà nel § 1.2.1 su questo testo, sul quale si vedano Papa - Colli Tibaldi (2011: 466-471; 472-474); Papa (2012b). Per le considerazioni che seguono si veda De Blasi (1997: 46-53).

²²² De Blasi (1997: 46).

²²³ Franceschi (s.d.: 586).

²²⁴ Franceschi (s.d.: 585-586).

la più vicina alla lingua nazionale, e si può ipotizzare che il metterne in corsivo alcune dovesse sortire persino un effetto di enfasi, in barba alla sussiegosa ma forse non del tutto convinta presa di distanza da parte dell'autore che il corsivo avrebbe dovuto esprimere.

Con autori come Franceschi e la grossetana Bulgarini dovettero finalmente fare ingresso nei testi per la scuola espressioni fino ad allora credute tipiche dei dialetti e in qualche modo avallate ora come toscano-italiane da scrittori toscani nativi. Anche alla luce di queste considerazioni, «non è [...] improprio affermare che la scuola, almeno quella del primo secolo postunitario, ha dato un contributo all'italiano parlato contemporaneo»²²⁵, soprattutto grazie agli esempi di lingua viva proposti nei testi di lettura e in prose destinate a successo presso le giovani generazioni di scolari / lettori.

1.1.5. Italiano e libri di lettura nei programmi per le elementari (1860-1905)

L'importanza di un'educazione linguistica auspicabilmente unificante e associata a un più generale progetto educativo intriso dei valori morali e civili propugnati da una classe dirigente liberal-moderata risalta fin dai programmi per le elementari emanati nel 1860 e quindi estesi a tutto il Paese. In questa sede non si svolgerà un'analisi puntuale dei contenuti disciplinari e dei metodi d'insegnamento proposti nei programmi varati dal 1860 al 1905, per la quale si rimanda ad ampi e ottimi commenti²²⁶. Ci si soffermerà piuttosto sulle considerazioni concernenti la didattica della lingua nazionale in rapporto al dialetto e soprattutto su quelle dedicate all'impostazione e al ruolo formativo dei testi scolastici e di lettura, visti come strumenti necessari per la trasmissione di nozioni, principi etici e buoni sentimenti, e utili anche ai maestri come base di riferimento per gli argomenti delle lezioni.

I programmi e le annesse istruzioni per i docenti del 1860 propongono per il primo biennio elementare una didattica fondata su lettura e spiegazione del libro

²²⁵ De Blasi (2004: 46).

²²⁶ Si vedano in particolare le parti riguardanti il periodo in questione in Santoni Rugiu (1980); Lombardi (1987); Catarsi (1990); Civra (2002), dal quale si traggono le citazioni dai testi dei programmi; utili anche le pagine di Genovesi (1983); D'Amico (2010: 61; 111-112; 122-123; 145-146; 170). Per un commento sui modelli di lingua proposti e sulla trattazione della didattica linguistica nei programmi postunitari si veda Papa (2012a: 7-136). Su educazione linguistica e dialetto in tali programmi si vedano anche Salerni (1986: 97-107); Gensini (2005: 20-23); Pizzoli (2018: 144-146).

di testo, scrittura, grammatica, aritmetica e storia sacra, considerata come riserva di *exempla* finalizzati all'educazione morale, mentre il secondo biennio avrebbe incluso nozioni basilari di geografia, storia nazionale, scienze naturali riguardanti esperienze della vita quotidiana, educazione civica²²⁷. I maestri sono invitati a curare l'esposizione orale e scritta degli allievi, basata su temi magari già introdotti oralmente dal docente stesso, e a usare l'italiano al posto del dialetto. Omologante pedagogia dell'imitazione di modelli testuali, culturali e valoriali già predisposti e assenza di riferimenti a una didattica comparativa che tenesse conto del dialetto nativo degli scolari sono due degli aspetti più vistosi di tali prescrizioni²²⁸.

Un primo riferimento ai libri di lettura compare nelle istruzioni ai maestri per la seconda classe, in relazione all'etica del dovere e dei buoni sentimenti da inculcare nel fanciullo traendo spunto da pagine di argomento moraleggiante²²⁹; il complesso di valori familiari, sociali e civici da veicolare è altresì associato alla «lettura e alla spiegazione del libro approvato» (dal Ministero dell'Istruzione, s'intende) previste per la terza classe²³⁰. Gli argomenti del secondo biennio sopra richiamati sono poi inclusi nella sezione delle istruzioni per la quarta classe dedicata alla lettura: emerge che anche nei programmi ufficiali è prevista per il libro di lettura una composizione tematico-testuale ibrida, riscontrabile, come si dirà nel cap. II, anche nel nostro corpus. L'assemblaggio di contenuti vari in un'unica raccolta di letture è giustificato dall'estensore con l'intento di trasmettere agli alunni un insieme essenziale di conoscenze semplici, adeguate alle loro capacità di comprensione²³¹. Ad alimentare il rispetto per l'autorità regia e alla formazione del sentimento nazionale potrà, inoltre, contribuire il far conoscere, attraverso il «libro approvato» e la mediazione del maestro, la storia di casa Savoia e «alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano»²³²; di esse troviamo diversi esempi anche nel corpus (dove appaiono

²²⁷ Sui riferimenti all'educazione civica nei programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1905 si veda Betti (2012: 75-82).

²²⁸ Cfr. Salerni (1986: 99-100); Catarsi (1990: 11-12).

²²⁹ Civra (2002: 160).

²³⁰ Civra (2002: 163-164).

²³¹ Civra (2002: 166).

²³² Civra (2002: 167). Si veda Morandini (2003) riguardo al rapporto tra educazione linguistica veicolata da testi didattici, grammatiche e libri di lettura pubblicati in Piemonte soprattutto e in area lombarda negli anni intorno all'Unità, ed educazione civile e patriottica mediata dalla rappresentazione storico-geografica e artistico-culturale dell'Italia e dalla rievocazione di momenti

cenni su italiani celebri per talento creativo e virtù civili quali Dante, Petrarca, Brunelleschi, Cristoforo Colombo, Alessandro Volta, Mameli, Mazzini, Garibaldi e altri patrioti, ecc.).

Nel 1867 vengono pubblicati dal ministro Coppino nuovi programmi per la scuola primaria, che consistono in ritocchi e sfrondamenti ai programmi Casati, motivati da esigenze di semplificazione e adeguamento dell'offerta didattica alle finalità effettivamente perseguibili nelle classi elementari²³³. È ribadita in queste disposizioni la necessità di coniugare istruzione ed educazione, «senza la quale l'istruzione è cosa morta, e anco dannosa»²³⁴, in ossequio all'ordine socio-etico consolidato, che, secondo alcuni preoccupati conservatori, la scuola popolare avrebbe potuto indurre a mettere in discussione.

Particolare enfasi è data all'insegnamento linguistico, che dovrà implicare un vivo zelo correttivo da parte del maestro nei confronti delle tracce dei dialetti locali nel parlato degli allievi. La questione del rapporto lingua-dialetto sembra essere posta «meccanicamente, senza alcuna preoccupazione psicologica e didattica nei confronti [del background] degli studenti dialettofoni»²³⁵, ma rispetto ai programmi precedenti si constata una cauta apertura di tipo comparativo-contrastivo verso l'idioma nativo, «accettato strumentalmente per favorire una migliore acquisizione della lingua nazionale»²³⁶, specialmente nei suggerimenti riguardanti gli esercizi di composizione²³⁷. Nella parte delle istruzioni dedicata alle composizioni, figurano invero «diversi elementi di novità, per alcuni versi anticipatori delle indicazioni dei programmi di Gabelli [1888], maturati nel pieno del Positivismo»²³⁸, come l'invito a «eccitare i ragazzi a scrivere con naturale spontaneità quello che pensano e vogliono dire, sopra soggetti loro noti, o

della storia nazionale aventi per protagonisti i Savoia, italiani illustri, ma anche coraggiosi popolani e intere comunità.

²³³ Civra (2002: 175). Se Picco (1950: 27) definì gli interventi di Coppino mossi da «spirito riduzionistico» e causa ulteriore di impoverimento didattico della scuola popolare, più obiettivamente Chiosso (1997b: 31) vede tale operazione di sfoltoimento come il frutto di «una decisione quasi imposta dalle circostanze perché i programmi del 1860, elaborati in conformità delle consuetudini scolastiche piemontesi, erano ben presto apparsi troppo complessi rispetto ad esigenze più elementari e maestri non troppo preparati». Sul primo ministero Coppino (aprile-ottobre 1867), le difficoltà incontrate nell'allestimento dei nuovi programmi e i rapporti preferenziali che il Ministero dell'Istruzione intrattenne in quei mesi con l'editoria scolastica fiorentina si veda Bandini (2004).

²³⁴ Civra (2002: 175).

²³⁵ Salerni (1986: 102).

²³⁶ Catarsi (1990: 20).

²³⁷ Civra (2002: 178).

²³⁸ Papa (2012a: 31).

spiegati; a scrivere come parlerebbero»²³⁹. Preannunciano gli orientamenti positivisti l'attenzione a realtà effettivamente note ai bambini quali punti di riferimento per esercitare l'abilità espositiva e la preferenza accordata alla naturalezza comunicativa in luogo di un'ingessata adesione a modelli di scrittura precostituiti e artefatti. Si tratta di ipotesi didattiche illuminate, nonostante la difficoltà a tradurle in pratica sia per la consolidata prassi scolastica della scrittura per imitazione sia perché «l'italiano, al di fuori della Toscana non era lingua d'uso e difficilmente avrebbe potuto essere trasferito nello scritto con i tratti della naturalezza e della spontaneità presupposti dai programmi»²⁴⁰.

Anche nelle raccomandazioni del 1867 il libro di lettura viene proposto come raccolta di cognizioni eterogenee, concernenti il mondo fisico, la vita familiare e sociale, la morale, il culto della virtù, lo sviluppo delle capacità intellettive. Pur senza specificare dettagliatamente i suoi contenuti, se ne suggeriscono alcuni requisiti: essenzialità delle nozioni e loro gradualità in relazione all'intelligenza e all'età degli alunni; semplicità e praticità espositive nel fornire «alimento all'intelletto e al cuore de' giovinetti», allo scopo di inculcare in loro l'amore per il vero e il bene e allontanare dalle loro menti erronee credenze popolari²⁴¹. Ai fini dell'acquisizione di un lessico italiano unitario si raccomanda lo studio della nomenclatura degli oggetti domestici, delle arti e dei mestieri²⁴², che, come ricorda Papa (2012a: 30), comporterà l'ingresso a scuola di libri e pannelli illustrati su lavori maschili e femminili, casa, vita rurale, piante e frutti, animali.

I programmi del 1888, emanati dal ministro Boselli e redatti dal pedagogista Aristide Gabelli, vengono formulati nel clima della cultura positivista²⁴³, della quale risentono nell'impostazione metodologica, nei contenuti, nelle finalità formative. Vengono introdotte nuove discipline (geografia, storia, fisica e scienze naturali, geometria), conferendo più ampio respiro alle generiche nozioni menzionate nelle disposizioni precedenti. La novità principale, tuttavia, consiste nell'importanza centrale data all'osservazione e all'esperienza dirette quali veicoli basilari di un apprendimento proficuo, che stimoli la curiosità dell'alunno a

²³⁹ Civra (2002: 178-179).

²⁴⁰ Papa (2012a: 32).

²⁴¹ Civra (2002: 175-177).

²⁴² Civra (2002: 178).

²⁴³ Riguardo all'influenza del Positivismo su metodi e strumenti della didattica nella scuola elementare italiana cfr. Cambi (2000); D'Amico (2010: 110-111).

soffermarsi su ciò che lo circonda e lo abitui a percorsi di conoscenza autodiretta, che conducano alla formulazione, su base empirica, di idee chiare. Si rileva come più delle nozioni assimilate abbia valore prospettico l'acquisizione di un metodo conoscitivo che proceda dal noto all'ignoto, dal particolare al generale, dall'oggetto al concetto, rendendo l'alunno prima, l'uomo e il cittadino maturo poi capace di trarre profitto dal guardarsi intorno. Compito del maestro sarà guidare gradualmente lo scolaro nello sviluppo di quest'approccio metodologico, valorizzando l'«istruzione [...] dei sensi» ricevuta in età prescolare e «studiandosi però di renderla più chiara, compiuta e consapevole di sé stessa»²⁴⁴. S'intende contrapporre una scuola basata sul primato dei fatti e dell'esperienza a una più tradizionale, d'impianto verbalistico e dogmatico e inefficiente in termini di risultati cognitivi²⁴⁵. Sul piano etico-civile, l'insistenza sulla necessità di un insegnamento concreto e fattuale comporta l'invito al maestro a dare il buon esempio, coerentemente con i valori insegnati, e l'ideale di un'educazione al senso del dovere che tenga conto dei compiti legati all'età e alla condizione dei fanciulli.

Ricordando, poi, che obiettivo della didattica della lingua è «condurre gli alunni a parlare e scrivere correttamente»²⁴⁶, Gabelli stigmatizza modelli d'italiano improntati ad affettazione, giri di parole e impieghi traslati, proponendo piuttosto il perseguimento della chiarezza concettuale e della proprietà espressiva, requisiti di buona lingua cari anche, come si è visto nel § 1.1.3, a De Amicis. Come in quelli di Coppino, anche nei nuovi programmi si raccomanda al docente la correzione di errori dovuti al dialetto. Innovativo e più interessante suona, invece, il forte ridimensionamento del ruolo della grammatica quale insegnamento a sé stante, in linea con la concezione esperienziale dell'apprendimento, da realizzarsi, in questo caso, attraverso l'esposizione all'uso auspicabilmente corretto dell'italiano da parte del maestro²⁴⁷. Coerentemente, il libro di lettura può anche essere impiegato per osservazioni grammaticali compiute non in astratto ma appunto su testi organici che vanno oltre la dimensione della frase isolata, ma

²⁴⁴ Civra (2002: 191).

²⁴⁵ Civra (2002: 190-191).

²⁴⁶ Civra (2002: 195).

²⁴⁷ Civra (2002: 196). Ma, come si è già detto, spesso i docenti erano (anche) linguisticamente inadeguati a recepire e attuare aspettative didattiche avanzate e irrealistiche, oltre che recisamente dialettofobiche.

queste non vanno affannosamente sovrapposte alla lettura e alla spiegazione dei brani letti²⁴⁸.

I libri di lettura sono presentati ancora una volta come raccolte di semplici nozioni varie, comprendenti la fisica e la storia naturale, per le quali non si ritiene opportuno fornire insegnamenti specifici e sistematici nelle classi elementari. Il libro dovrebbe fungere da supporto a lezioni che traggano spunto dall'osservare situazioni contingenti e oggetti presenti in classe (pianticelle, carta, matita, lavagna, spugna, ecc.)²⁴⁹, al fine di elicitarne cognizioni relative alla realtà materiale, da presentare evitando eccessi classificatori e di formalizzazione terminologica²⁵⁰. Subito dopo aver fatto cenno al libro di lettura, l'estensore delle istruzioni introduce la locuz. «lezioni di cose»²⁵¹, apparsa in anni precedenti in qualche eserciziaro di composizione²⁵² e indicante il far conoscere agli allievi fatti osservabili ed entità attraverso un'analisi diretta, sensoriale, che porti alla formulazione autonoma di idee e inneschi l'abitudine all'osservazione²⁵³. Anche i libri di lettura pubblicati nel periodo in oggetto, come dimostra anche il nostro corpus, contengono brani su materiali (tipi di legni e alberi, metalli, minerali, ecc.), piante e frutti, animali, fenomeni atmosferici e climatici, oggetti domestici e parti della casa, lavori tessili e mansioni domestiche (per le bambine), invenzioni e scoperte, i quali sembrano ispirarsi a questa modalità esperienziale e intuitiva d'insegnamento, non solo a livello tematico ma anche per la forma testuale dialogico-narrativa, che consente la riproduzione del contesto scolastico. I contenuti dei brani-lezione, piuttosto che essere presentati in modo astrattamente espositivo, sono spesso inquadrati nella verosimile cornice di classi scolastiche in cui il maestro dialoga con gli alunni e ne sollecita la curiosità con domande alle cui risposte seguono apprezzamenti, precisazioni, correzioni, spiegazioni. A volte a far da maestro è il padre, la madre, un familiare o un amico di famiglia e in tali casi la lezione di cose ha luogo in contesti extrascolastici, ad es. in casa o in giardino. Al tipo d'insegnamento di cui si è finora parlato e che, come vedremo in

²⁴⁸ «Lo stesso brano deve servire a diversi fini, ma successivamente, in modo che negli alunni non si generi confusione, e in ultimo veggano chiaro, quanta materia di studio si trovi raccolta in pochi periodi e quanto profitto possano trarre dalla lettura» (Civra, 2002: 198).

²⁴⁹ Civra (2002: 191-192).

²⁵⁰ Civra (2002: 201).

²⁵¹ Civra (2002: 198).

²⁵² Cfr. Papa (2012a: 38).

²⁵³ A questo tipo di lezione si fa riferimento anche nell'inchiesta Corradini (§ 1.1.2). Cfr. la v. *Lezione di cose* compilata dal pedagogista Vecchia (s.d.); Ferrari - Morandi - Platé (2011).

un testo del corpus (*La fanciulla educata ed istruita* [1891] di Felicita Morandi ed Edvige Salvi), può materializzarsi nell'impostazione di almeno una parte del libro di lettura, viene dato, in riferimento alla seconda e alla terza classe elementare, il nome di «analisi oggettiva» nelle istruzioni e di «insegnamento oggettivo» nei programmi²⁵⁴. Infine, al libro di lettura sono assegnate una valenza etica²⁵⁵ e un'utilità per l'affinamento delle capacità mnemoniche, qualora si trovino antologizzati in esso testi poetici semplici e brevi prose (sentenze e massime) adatti ai fanciulli, che le istruzioni speciali relative alla lingua italiana suggeriscono di sottoporre agli scolari per esercitarne la memoria²⁵⁶.

I programmi Gabelli subirono critiche da parte di ambienti conservatori che temevano che l'afflato progressista e l'approccio osservativo e critico verso la realtà insiti nell'impostazione educativa positivista potessero contribuire a un risveglio della reattività sociale. Le riviste magistrali, a loro volta, diedero voce alle diffuse perplessità degli insegnanti, spesso poco qualificati, come si è detto, e poco preparati a recepire metodologie così innovative²⁵⁷.

Nel 1894, in un clima di tensioni sociali e paure reazionarie, il ministro Baccelli emanava nuovi programmi. Pur includendo le illuminate *Istruzioni generali* di Gabelli, essi appaiono ispirati a un criterio di adattamento e semplificazione (a dire il vero parziale) dell'offerta didattica rispetto ai precedenti, finalizzato a restituire alla scuola elementare un ruolo più consono all'età e ai bisogni formativi degli alunni e, in realtà, un aspetto didatticamente più conformistico e socialmente più rassicurante. Coerentemente, si ribadisce che la «missione principalissima»²⁵⁸ della scuola è educare (dal punto di vista morale e civile), ossia, come si legge nella relazione di Baccelli al re, «istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può»²⁵⁹: trasmettere dunque al fanciullo i rudimenti del sapere (leggere, scrivere, contare) ma soprattutto cercare di farne «un galantuomo operoso»²⁶⁰, nel quale le nozioni di storia patria ed educazione

²⁵⁴ Civra (2002: 200; 204).

²⁵⁵ Pertanto il maestro «farà ottimamente scegliendo un libro di lettura, in cui non manchino i racconti morali, commentandoli e facendoli ripetere agli alunni» (Civra, 2002: 193).

²⁵⁶ Civra (2002: 196-197).

²⁵⁷ Cfr. Papa (2012a: 63).

²⁵⁸ Civra (2002: 213).

²⁵⁹ Civra (2002: 211). All'inizio delle *Istruzioni speciali*, ossia quelle riferite alle varie materie, ampio spazio è dedicato, infatti, all'*Educazione Morale - Disciplina* (Civra, 2002: 226-228).

²⁶⁰ Civra (2002: 214).

civica, compresi i riferimenti allo Statuto Albertino, dovranno vivificare «il sentimento dell'italianità»²⁶¹.

Nella relazione al re è sottolineata anche la centralità dell'insegnamento linguistico, teso allo sviluppo delle capacità creative, riflessive ed espressive dell'allievo. Questi dovrà imparare a comunicare «in modo semplice, schietto, efficace, nelle forme convenienti al carattere nazionale che sinceramente si rispecchia nella lingua»²⁶², definita più avanti simbolo di unità nazionale e di comune amore per la patria. Educare al buon uso della lingua della Nazione implica la consueta lotta ai dialetti mediante il sollecito intervento del maestro sui «difetti di pronunzia»²⁶³ degli scolari. Nonostante il ministro cerchi di sfumare la presa di distanza dal predecessore riguardo all'insegnamento grammaticale, il profilo conservatore dei nuovi programmi si manifesta anche nella riproposta di una didattica linguistica di tipo tradizionale, pur mitigata da puntualizzazioni di ascendenza positivista²⁶⁴.

Come prescrivevano già i programmi Gabelli, l'esercizio della lettura sarà finalizzato alla formazione morale, ma avrà altresì una funzione modellizzante per gli usi sia orali che scritti dei discenti²⁶⁵. Anche stavolta si ribadisce che va evitato di inframezzare e appesantire la lettura con glosse esplicative, grammaticali e morali, avendo essa un'utilità sua propria ed essendo più consono distinguere in momenti successivi i diversi possibili livelli di analisi di un testo²⁶⁶. Una critica severa è rivolta ai libri modellati sui programmi precedenti («libri mal pensati e peggio scritti che, dedicati alla tenera età, infestano le famiglie e le scuole») e quindi a questi ultimi, ritenuti ispiratori di testi farraginosi («composizioni inorganiche»²⁶⁷). L'abilità del maestro nel promuovere l'insegnamento oggettivo fondato sull'osservazione di situazioni quotidiane (aspetto, questo, che si pone in

²⁶¹ Civra (2002: 215).

²⁶² Civra (2002: 215).

²⁶³ Civra (2002: 228).

²⁶⁴ Si sosteneva l'opportunità di un insegnamento non dogmatico del «retto uso delle parole nella proposizione e nel periodo», accuratamente fondato su «regole ben definite e sicure» ma altresì sull'osservazione dell'uso e su «razionali esercizi» (Civra, 2002: 229).

²⁶⁵ Tuttavia, si suggerisce ai maestri di proporre agli allievi testi esemplari - racconti, descrizioni o lettere - di argomento affine a quello di volta in volta assegnato per le composizioni, solo dopo lo svolgimento dell'esercizio di scrittura, cosicché lo scolaro, mediante confronti, possa rendersi conto delle improprietà del proprio elaborato e «accendersi nel desiderio, non di emulare quelli che sanno l'arte, ma di tenersi non troppo lontano da un certo grado di perfezione» (Civra, 2002: 232).

²⁶⁶ Civra (2002: 229-230).

²⁶⁷ Civra (2002: 213).

sostanziale continuità con le disposizioni del 1888) rimane comunque una risorsa indispensabile nel trasmettere efficacemente nozioni riguardanti oggetti comuni, tempo, corpo umano, igiene e vestiario, abitazioni, flora e fauna, fenomeni atmosferici, tecnologie e invenzioni, perché, come si ammette rilevando una caratteristica ricorrente in tanti testi densamente nozionistici, «è insufficiente a questo proposito l'aiuto dei consueti libri di testo che recano con sé la pesantezza ed il tedio delle enciclopedie»²⁶⁸.

I vasti programmi del 1905, emanati dal ministro Orlando ed elaborati dal filosofo Francesco Orestano, nascono, come si legge nelle nuove istruzioni generali, dall'esigenza di adeguare l'assetto didattico delle elementari all'ordinamento stabilito dalla già ricordata legge Orlando (1904), che istituiva un duplice percorso formativo, colto e popolare, a seconda che gli scolari avessero proseguito o meno gli studi. I primi quattro anni avrebbero visto il contemporaneo di insegnamenti teorico-formali (lingua, calligrafia, matematica, disegno) e altri di ambito pratico e antropologico (lezioni di cose, nozioni varie, storia, geografia)²⁶⁹. Nel biennio popolare si esortava, invece, ad adeguare la didattica alle esigenze socioculturali e professionali del territorio di appartenenza dell'istituzione scolastica con la proposta di cognizioni informative immediatamente utilizzabili da parte del futuro artigiano o lavoratore e della futura madre di famiglia: si afferma, infatti, che «la scuola deve servire alla vita, e il popolo, su cui urge di più la pressione dei bisogni, ha più vigile di quanto non si creda il senso della pratica utilità di ciò che gli viene insegnato»²⁷⁰.

Le disposizioni di Orestano fanno intravedere l'influenza delle teorie pedagogiche del tedesco Johann F. Herbart. Introdotte in Italia dal filosofo, pedagogista e ministro dell'Istruzione (1910-1914) Luigi Credaro, esse erano basate sulla valorizzazione delle capacità di percezione ed elaborazione mentale della realtà da parte dell'allievo, e soprattutto dei suoi interessi e inclinazioni: a

²⁶⁸ Civra (2002: 239-240).

²⁶⁹ Si raccomandava però di sottoporre i gruppi di alunni per i quali si prevedeva la frequentazione delle scuole medie a uno studio della grammatica rafforzato rispetto a quello previsto per chi avrebbe terminato gli studi nel successivo biennio elementare (Civra, 2002: 286).

²⁷⁰ Civra (2002: 264). Coerentemente, riguardo all'insegnamento dell'italiano, in particolare per il dettato, si propone ai maestri delle classi popolari di sottoporre ai discenti brani di prosa e poesia «più vicini al gusto semplice e concreto del popolo» (Papa, 2012a: 85): «Certe novelle di Gaspare Gozzi o alcune moralità di Serafino Aquilano, dove è condensato tanto buon senso e sentimento popolare, sono altrettanto utilmente insegnabili ai ragazzi del popolo, che uno squarcio di prosa del Manzoni o una poesia di Prati» (Civra, 2002: 284).

esse la scuola sarebbe dovuta venire incontro, riconducendo le finalità istruttive alla formazione della volontà e all'educazione morale²⁷¹. Tuttavia, come nota Papa (2012a: 82),

a fronte dell'organicità delle conoscenze che la pedagogia di Herbart proponeva, superando il divario tra educazione ed istruzione, il progetto di Orestano ripristina l'antica distinzione, contrapponendo l'istruzione formale, volta a disciplinare e a sviluppare "ragionamento, osservazione, riflessione, memoria, fantasia, potere d'espressione" all'istruzione pratica, finalizzata all'utile e al necessario.

Non mancano chiare ascendenze positiviste nei punti in cui si ribadisce il valore dell'osservazione diretta e dell'esperienza nonché l'utilità di adeguare l'attuazione dei programmi agli ambienti socio- e geoculturali di provenienza degli scolari. Inoltre, si sottolinea con enfasi il principio della progressività dell'offerta didattica in relazione ai vari livelli di apprendimento²⁷², aspetto che caratterizza altresì tante serie di libri di lettura pensate per coprire, con un volume per anno scolastico, tutte o quasi tutte le classi del ciclo elementare.

L'insegnamento linguistico è ritenuto il più rilevante nell'ambito dell'istruzione formale, perché, come si sottolinea richiamando le coeve concezioni idealiste, «la parola serve ad alimentare il pensiero e il sentimento, la memoria e la fantasia», e usata con padronanza e proprietà, consente di dare ordine e coerenza alle idee. Allo sviluppo delle fondamentali potenzialità espressive e comunicative della lingua si assocerà, nelle classi del biennio popolare, l'attenzione alle sue funzioni pratico-professionali, connesse alle esigenze lavorative con cui lo scolaro prossimo lavoratore dovrà fare i conti²⁷³. Nelle istruzioni, più in generale, si rileva il carattere interdisciplinare dell'insegnamento dell'italiano, che va al di là degli specifici esercizi linguistici²⁷⁴, ma quest'approccio modernamente poliprospectico coesiste con un rinnovato afflato antidialettale²⁷⁵. Per insegnare grammatica si propone un

²⁷¹ Cfr. D'Amico (2010: 183-184).

²⁷² «Questo principio ha avuto nei nuovi programmi la più scrupolosa applicazione. Nel fatto stesso di averli disposti per classe, anziché per materia, si può vedere il proposito di equilibrare fra loro, grado per grado, tutti i vari ordini di insegnamento, formali e concreti» (Civra, 2002: 263).

²⁷³ Civra (2002: 276-277).

²⁷⁴ Civra (2002: 265).

²⁷⁵ Esso è evidente nel consigliare caldamente ai maestri, che per primi dovranno evitare pronunce scorrette e locuzioni dialettali, di combattere le interferenze dei dialetti nel parlato dei loro alunni, per ostacolarne ripercussioni sulla scrittura (Civra, 2002: 251-252; 279). Nota criticamente Salerni (1986: 106, corsivo nel testo) che «mentre nelle "Istruzioni Generali" è consigliato al maestro di prestare attenzione all'ambiente in cui il bambino ha vissuto e di condurlo all'ignoto solo per "via

percorso induttivo, che dagli esempi e dalla correzione degli errori porti alla formulazione della regola e a esercizi di applicazione della stessa²⁷⁶.

Il primo riferimento ai libri di lettura compare nella critica di Orestano alla libertà d'impostazione dei contenuti disciplinari che i precedenti programmi avrebbero irresponsabilmente concesso ai maestri, con conseguenze in termini di vaghezza riguardo alla disposizione graduale degli argomenti per classe, e di rischi di difformità didattica nelle varie parti del Paese. Criteri arbitrari e discutibili avrebbero di conseguenza ispirato anche la composizione dei libri di lettura, giudicati complessivamente generici, frettolosi, abbozzati in modo confuso e lacunoso o contenutisticamente inappropriati alle classi cui erano rivolti (ad es. lezioni su animali esotici mai visti dai bambini piuttosto che su quelli domestici in seconda elementare, o pesanti pagine sulle leggi statutarie per la terza classe). Le nuove disposizioni, pertanto, richiedevano agli autori di rendere adeguata la materia dei libri di testo ai livelli intellettivi dei destinatari e ai bisogni educativi dei vari ordini e tipi di scuole²⁷⁷. Anche ai fini dell'educazione morale, per la quale la lettura di descrizioni e racconti insieme impressivi ed edificanti può costituire uno strumento efficace, si raccomanda la ricerca di una «giusta misura di espressione, che sappia le vie per giungere diritto al cuore del fanciullo»²⁷⁸, ossia un equilibrio formale attento alle capacità di comprensione e alla sensibilità del lettore. Apologhi evangelici, considerati da un punto di vista etico e non confessionale, favole, miti e leggende sono suggeriti come potenziali veicoli di un'*humanitas* da trasmettere perseguendo, sul piano linguistico e testuale, «ciò che non sarà mai abbastanza raccomandato»: «la chiarezza e precisione del racconto, la semplicità delle locuzioni, la brevità, l'omissione di particolari inutili e di inutili divagazioni»²⁷⁹. Con accenti che evocano la pedagogia herbartiana, caratteristiche e finalità delle letture sono riproposte nelle istruzioni di Lingua Italiana:

I racconti debbono essere brevi, chiari, scritti in forma piana e in lingua non ricercata, ma prettamente italiana. Essi debbono interessare l'alunno, dandogli utili cognizioni, commovendone il cuore, educandone il gusto, eccitandone la fantasia, destando

di ciò che gli è noto”, nelle Istruzioni di lingua italiana è assente ogni considerazione per il *background* dello studente e ovviamente ogni riguardo nei confronti dell'idioma da lui posseduto».

²⁷⁶ Civra (2002: 285).

²⁷⁷ Civra (2002: 262-265).

²⁷⁸ Civra (2002: 271).

²⁷⁹ Civra (2002: 271).

entusiasmo pei ricordi nazionali, le glorie paesane, le memorie dell'arte e dei nostri grandi²⁸⁰.

Sono questi i tratti ritenuti peculiari di una scrittura appropriata all'infanzia di età scolare; sono altresì menzionati aspetti fino ad allora largamente sottovalutati in sede pedagogica quali la formazione del buon gusto e l'attenzione alla fantasia dei bambini. Venendo incontro all'inclinazione tipicamente infantile all'intrattenimento affabulatorio, ossia a quella passione per il "c'era una volta" che irretisce l'attenzione dei fanciulli, le letture scolastiche dovrebbero, inoltre, incentivare l'amore per la lettura e i libri, ritenuto utile per la vita e la società²⁸¹, a prescindere dal contesto strettamente scolastico. A tal fine è opportuno che i testi presentino una struttura piacevolmente narrativa e non un cumulo di informazioni aridamente giustapposte: «Il libro ordinario di lettura non sia dunque un centone di trite nozioni, cucite senz'arte, ma vi abbondi, agile e dilettevole, la materia narrativa, e in tutto vibri la nota del dovere umano e degli affetti gentili»²⁸². La lettura domestica, prescritta insieme a esercizi di riassunto dei brani letti, andrà soprattutto stimolata dalla presenza di una "bibliotechina di classe", vivamente raccomandata alle cure dei comuni, dei dirigenti scolastici e dei maestri: ci si augura il suo allestimento con possibili sovvenzioni statali e testi donati dai docenti e dalle famiglie benestanti di alunni che vorranno lasciare dei ricordi a beneficio di chi andrà a scuola dopo di loro. Ancora una volta il compilatore sottolinea i caratteri ideali del libro per fanciulli, in questo caso da intendersi, però, non come testo esclusivamente scolastico ma come lettura insieme formativa e amena: «E siano questi libri [della "bibliotechina"] veramente popolari ed educativi, immuni da goffaggini accademiche di pensiero e di stile, e servano a ingentilire l'animo e a nutrire la naturale curiosità del sapere»²⁸³. Infine, per le ultime tre classi, e per la terza nel caso dei comuni privi del corso superiore, si consiglia l'uso del vocabolario e dei dizionari di erudizione o metodici generali e speciali²⁸⁴.

Nonostante le chiusure verso possibilità di educazione linguistica meno centralistiche e più democratiche – da leggere, tuttavia, come sforzi di

²⁸⁰ Civra (2002: 281-282).

²⁸¹ Civra (2002: 282).

²⁸² Civra (2002: 282).

²⁸³ Civra (2002: 282).

²⁸⁴ Civra (2002: 288).

omogeneizzazione degni di apprezzamento in un'epoca in cui la lingua nazionale non era ancora una realtà quotidianamente viva e diffusa –, nei programmi passati in rassegna coesistono osservazioni illuminate, ispirazione etico-civile e intelligenti sollecitazioni a produrre una letteratura per la scuola mirante a formare buoni cittadini, capaci di esprimere valori e identità mediante uno strumento linguistico unitario e agevole. Queste disposizioni dovettero fare i conti con radicate e non sempre efficaci tradizioni didattiche, spesso in distonia con le prescrizioni ministeriali, e soprattutto con un bacino d'utenza, un sistema scolastico, un Paese socialmente, culturalmente e linguisticamente solcati da divisioni ancora forti. Su queste, tuttavia, si sperava di costruire progetti formativi unitari, capaci di forgiare una giovane Italia popolare dotata di buona cultura e finalmente consapevole di sé stessa, della sua lingua e delle sue potenzialità culturali.

1.2. Il libro di lettura nel quadro della scrittura per l'infanzia tra Ottocento e primo Novecento: riflessioni pedagogiche, politiche ministeriali, tendenze linguistiche

1.2.1. Scritture educative e amene per l'infanzia e la giovinezza nell'Italia dell'Ottocento

Come si può desumere da quanto detto finora, la copiosa e variegata produzione di prose per un pubblico infantile e giovanile, fiorente già dall'inizio dell'Ottocento ma sviluppatasi ulteriormente dopo l'unificazione, è stata opportunamente interpretata come strategia di acculturazione popolare e di consolidamento di un'identità morale, civile e nazionale, formulata in risposta al netto emergere dell'analfabetismo diffuso e dell'istanza di alfabetizzazione ed istruzione / educazione dell'infanzia. Tale strategia si osserva bene nel macro-ambito editoriale della letteratura per bambini, assai promettente sul piano pedagogico e culturale oltre che redditizio dal punto di vista imprenditoriale e commerciale, specialmente se si pensa al settore scolastico, rivolto all'ampio mercato delle scolaresche. Questa letteratura, non immune da strategie espositive che miravano, oltre che a uno scopo morale e didascalico, anche, in qualche misura, al piacere della lettura e a un sobrio intrattenimento, era complessivamente indirizzata a fanciulli appartenenti a famiglie di livello

socioculturale medio e medio-alto o che potevano permettersi, per quanto appartenenti ai ceti medio-bassi o popolari, di frequentare la scuola pubblica e di essere dunque avviati alla pratica della lettura.

Al di là del contesto di fruizione, tale produzione tendeva a universalizzare i valori e la visione sociopolitica conservatrice propri della borghesia liberale al potere e dei ceti produttivi postrisorgimentali tra i piccoli discenti delle scuole popolari e i lettori del popolo, destinatari di una politica culturale di «dirozzamento» ed elevazione civile della plebe²⁸⁵. È vero, infatti, che «nel fanciullo che siede sui banchi della scuola elementare postunitaria i libri di testo vedono il popolano da acculturare prima che l'individuo in evoluzione da portare a maturità», con scarsa sensibilità pedagogica verso le peculiarità dell'universo infantile, e «i vizi che si castigano nei libri destinati ai fanciulli sono gli stessi che compongono l'immagine del cattivo popolano»²⁸⁶, secondo una sovrapposizione tra bambino del popolo e popolo-bambino da incivilire. Va anche detto, però, che a partire dalla riflessione illuministica e da Rousseau, per tutto l'Ottocento e più visibilmente alla fine di questo secolo e nei primi decenni del successivo, va sviluppandosi «una nuova concezione antropologica dell'infanzia stessa, [...] percepita come una fase autonoma dall'età adulta»²⁸⁷. Questa visione moderna conduce alla produzione di libri per bambini via via più attenti alle sfumature della psiche infantile; nel caso delle letture scolastiche, inoltre, si tende a prendere in considerazione la specifica età degli apprendenti e dunque la classe di appartenenza, il presumibile livello delle loro capacità intellettive e linguistiche, il contesto urbano o rurale delle scuole, le peculiarità socio-antropologiche di genere, legate ai ruoli che la società del tempo e, di riflesso, la scuola, nel suo compito di preparazione alla vita adulta, assegnavano a uomini e donne.

²⁸⁵ Sul tema dell'educazione dei ceti popolari attraverso i libri di lettura e la letteratura per ragazzi tra Otto e Novecento si vedano almeno Bertoni Jovine (1976: 646-662, in part. 646-650); Bacigalupi - Fossati (1986: 49-103); Ascenzi - Sani (2017, I: 95-97; 158-159). Utilissimo anche Chiosso (2011, in part. 59-123) sulla *lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (questo il sottotitolo del volume). Come ricorda Cambi (2004: 106, corsivo nel testo) a proposito dell'editoria fiorentina per ragazzi pre e postunitaria, «si tratta di una produzione di testi educativi, rivolti a fissare il modello del "buon ragazzo", del "ragazzo perbene", costumato, socializzato, integrato e, in particolare, *rispettoso* e *ubbidiente*, futuro cittadino di una società "ben ordinata" e che ne ha assorbite, interiormente, le regole. Un soggetto per una società ora paternalistica ora autoritaria, nella cui coscienza vige il principio massimo del *dovere*».

²⁸⁶ Bacigalupi - Fossati (1986: 54-55).

²⁸⁷ Ricci (2009: 330). Sulla «scoperta del bambino» rintracciabile nei libri di lettura del primo Novecento cfr. Bacigalupi - Fossati (1986: 131-151).

In generale, proprio a motivo del *target* e della finalità non semplicemente dilettevole, le prose per l'infanzia e la giovinezza si sono comunque sempre trovate di fronte alla necessità e difficoltà di conciliare pedagogismo e intrattenimento, stimoli formativi e preoccupazioni cautelative, ragioni degli adulti e aspettative dei piccoli lettori, nonché prudenza, controllo e rigore a livello formale (sostanziale rispetto della grammatica normativa, lessico semplice ma sorvegliato e privo di eccessi espressivi), data la funzione modellizzante del testo sul piano glottodidattico, e affabilità comunicativa, basata anche su un garbato ricorso all'espressività e sulla scorrevolezza sintattica²⁸⁸. In Italia, a lungo, prima e dopo l'unificazione, è prevalsa sull'altra componente quella prudenziale, moralistica e normativa, nei casi migliori, però, abilmente mitigata da una superficie narrativa catturante e linguisticamente colloquiale.

All'interno di questa variopinta mole di testi è possibile individuare finalità e ambiti di fruizione differenti, a partire dalla distinzione fra testi didattici (libriccini di lettura, sussidiari, grammatiche, manuali) da un lato e d'intrattenimento dall'altro (fiabe, novelle e bozzetti, romanzi, biografie romanzate di italiani illustri, ecc.). Tuttavia non è sempre semplice operare una chiara differenziazione tra la produzione per bambini meramente educativa e pensata per l'utilizzo a scuola e quella mossa da intenti evasivi, perché, come si è detto, lo sviluppo in Italia di una scrittura moderna per fanciulli è fortemente connesso all'avvio del sistema scolastico elementare centralizzato e a intenti pedagogici e moralizzanti generali, rintracciabili non soltanto nei libri per la scuola²⁸⁹. Pur avvolti da una patina affabulatoria coinvolgente, anche i testi d'intrattenimento risultavano, infatti, quasi costantemente venati di didatticismo, di civismo, di fini edificanti

²⁸⁸ Cfr. Ricci (2009: 323-325). Nodelman (2008: 242-243) parla di ambivalenza della letteratura per l'infanzia, espressione di intenti educativi prospettici degli adulti e di supposte aspirazioni dei bambini. Calabrese (2013: 3-5) fa sua la terminologia dello studioso Morgenstern (2009: 5), il quale, in questa macro-tipologia testuale, distingue i poli comunque interagenti dell'*idillico* e del *didattico*.

²⁸⁹ «La letteratura per l'infanzia ottocentesca, [...] se si caratterizza per la dignità di scrittura e per la cifra stilistica di una letterarietà certo salvaguardata, [...] è altresì legittimata dalla sua ineliminabile valenza "educativa", essendo, pertanto, strettamente imparentata con la "musa bonaria della pedagogia" [...]. È da ricordare che il diffondersi della letteratura per l'infanzia nel corso dell'Ottocento dipende da una "domanda" che si forma assai lentamente, trovando tuttavia un punto di positiva svolta grazie all'Unità e a consecutive misure legislative. [...] È specie a partire da queste premesse legislative che si diffonde l'uso del libro di testo [...], provocando in seguito anche una dinamizzazione nella pubblicazione di altri libri, per la lettura nel tempo post-scolastico dei piccoli allievi» (Lombello, 2009: 156). Per una riflessione più generale sull'importanza della lettura durante l'infanzia e sul rapporto tra testo scolastico e lettura libera di testi creativi quali strumenti di formazione del bambino cfr. Cambi - Cives (1996).

fondati sui valori cari alla borghesia cautamente illuminata e moderata che esprimeva la nuova classe dirigente²⁹⁰. Come segnala Marazzi (2012: 832), anche «le espressioni utilizzate nei cataloghi editoriali per definire le opere per ragazzi che esulavano dal genere del libro scolastico spesso costituiscono un segnale evidente di questa ambivalenza: gli aggettivi “istruttivo” e “educativo” compaiono sia nelle formule pubblicitarie, sia nei titoli dei libri».

Anche in conseguenza del progressivo incremento della scolarizzazione e della domanda di libri, poi, Ottocento e primo Novecento vedono la diffusione in tutto il Paese di piccole e medie imprese tipografiche e di medi e grandi editori – questi ultimi soprattutto al Centro-Nord, con Torino, Milano e Firenze come poli più dinamici – che si dedicano parallelamente ai generi scolastici e alla narrativa per l’infanzia e la gioventù: pertanto «le due tipologie di produzione editoriale si affiancano e, in diverse occasioni, si sovrappongono e si fondono»²⁹¹. Ascenzi - Sani (2017, I: 11, corsivo nel testo) parlano, per questo periodo, di «*circolarità e interdipendenza*» tra letteratura scolastica ed extrascolastica, ricordando come testi creativi non pensati specificamente per la scuola abbiano riscosso popolarità in ambito scolastico²⁹² e, viceversa, libri concepiti per le classi elementari siano

²⁹⁰ Tali valori comprendevano l’etica del dovere, del lavoro, del risparmio e del sacrificio, la cura di sé e la capacità di autocontrollo, il culto della casa, il sommo rispetto per la famiglia, i superiori e l’ordine sociopolitico esistente, l’amore per la patria e le sue istituzioni, presentata come espansione della piccola comunità civile di appartenenza, la carità verso i deboli e i sofferenti. Un rilevante mutamento d’indirizzo pedagogico e linguistico è rappresentato in questo quadro dal *Pinocchio* collodiano: il romanzo è attraversato da una vena ironica, umoristica, divertita, bonariamente provocatoria, che pur non rifiutando i cardini educativi propri dell’Italia piccolo-borghese postunitaria, li accorda con l’ammiccamento alla birichinata fanciullesca, all’irresistibile tendenza al gioco e alla trasgressione propria dei ragazzi. Al patetismo lacrimoso e serio di tanta narrativa ottocentesca, mirante a educare commuovendo, subentra, con *Pinocchio*, uno stile scorrevole e gaio, realistico e fiabesco insieme, che invita al sorriso e alla comprensione dell’universo dei fanciulli e che ha assicurato all’opera una durevole popolarità. Su Collodi e sul suo capolavoro si rimanda ad Ascenzi - Sani (2018, II: 123-169) e alla bibliografia ivi segnalata. Inoltre si vedano almeno Marcheschi (1990; 2016); Cambi (1997); Dedola (2002); Richter (2002). Sulla lingua di Collodi, oltre ai lavori segnalati in altre note di questo cap., si vedano Castellani Pollidori (1983); Mastrelli (1983); Tempesti (1994); Morgana (2007); Ricci (2009: 332-333); Vetrugno (2016).

²⁹¹ Ascenzi - Sani (2017, I: 11). Su tipografi ed editori dediti al settore scolastico-educativo nell’Ottocento e nel primo Novecento si vedano rispettivamente i repertori TESEO (2003) e TESEO ’900 (2008); si vedano anche Porciani (1986); Gigli Marchetti (1997: 141-145); Chiosso (2003; 2011: 272-289); Turi (2004); sull’editoria per la scuola e per ragazzi Cadioli - Vignini (2004: 37-42); D’Amico (2010: 137-139). Pregevole anche la raccolta di contributi sugli editori per la scuola Paggi e Bemporad a cura di Salviati (2007); su Bemporad si rimanda altresì a Turi (2008).

²⁹² Come nota Raicich (1996b: 70, corsivo nel testo), un libro genericamente pensato per l’infanzia poteva essere recuperato a una destinazione didattica «attraverso l’avallo del giudizio *ad hoc* di qualche consiglio provinciale scolastico, e una nuova prefazione o un adattamento del testo».

divenuti letture di successo anche al di fuori di esse²⁹³. Altresì, parecchi scrittori e scrittrici per l'infanzia dedicarono buona parte delle loro energie anche a testi di lettura e manuali, e non raramente collane di libri ameni o educativi per bambini e giovinetti includevano testi a destinazione scolastica: si è dunque in presenza, anche in termini di scelte effettuate dal medesimo autore, di un «intreccio a scopi educativi tra i libri di lettura e la narrativa per bambini e ragazzi»²⁹⁴.

La coesistenza e spesso l'intersezione di questi macro-ambiti si registrano anche nella produzione di numerose scrittrici, divulgatrici e giornaliste venute alla ribalta a partire dalla metà dell'Ottocento. Spesso anche maestre²⁹⁵, promotrici di iniziative pedagogiche (talora rivolte a fasce sociali disagiate) o dotate di ruoli di guida all'interno di istituzioni educative, esse sembrano accomunate, pur nella diversità degli orientamenti ideologici, da una spiccata sensibilità verso la diffusione della cultura e della lingua nazionale tra le nuove generazioni e presso un pubblico femminile di livello medio e medio-basso²⁹⁶. Pur tra pregiudizi misogini ancora diffusi, spietata concorrenza con i colleghi di sesso maschile e tra di loro e aspirazioni sofferte di riscatto economico e visibilità editoriale, queste autrici appaiono piuttosto disinvolte nei rapporti sociali e culturali e agevolate da possibilità formative e professionali discretamente più vantaggiose rispetto alla condizione generale delle donne, anche di buona condizione socioculturale, di un

²⁹³ A proposito di Bemporad, Turi (2008: 11-12) ricorda che «una caratteristica del catalogo diventa la sinergia fra libri per la scuola elementare e libri per l'infanzia, spesso con l'adattamento dei primi in funzione di una lettura extrascolastica». Lo studioso rileva quindi la «difficoltà» della curatrice del catalogo Bemporad 1889-1938 Lucia Cappelli «a collocare alcuni testi nelle sezioni di "varia" e dello scolastico, per il valore educativo spesso affidato ugualmente a entrambi e per il tentativo degli editori di avere l'approvazione ministeriale per volumi in origine non rivolti alla scuola».

²⁹⁴ Chiosso (2010: 219). Considerazioni simili su «questo scambio vicendevole di temi e libri tra la scuola e l'ambiente extrascolastico» si trovano in Bacigalupi - Fossati (1986: 23); si veda anche Ascenzi (2013a: 38-45).

²⁹⁵ Sulla folta presenza di educatori ed educatrici nel mondo della pubblicistica e dell'editoria per l'infanzia si veda Marazzi (2015).

²⁹⁶ Come nota Bernardini Napoletano (1998: 13), «le donne, istituzionalmente legate al mondo dell'infanzia come riproduttrici ed educatrici nella famiglia, trovarono nell'insegnamento, nell'assistenza, nell'editoria, un campo di intervento e di impegno quasi naturale, e trasformarono il tradizionale ruolo privato di madri in ruolo pubblico di insegnanti, scrittrici, giornaliste, operatrici culturali e sociali. E lo fecero con grande fervore e produttività, anche se talvolta la quantità andò a scapito della qualità». Come nota Marazzi (2015: 567), sul fenomeno delle maestre, magari sottopagate, che si dedicavano all'editoria per trovarvi uno sbocco lavorativo più soddisfacente, per desiderio di modernizzazione della scuola o perché trovavano ostacoli alla volontà di raggiungere livelli più alti d'istruzione e carriera, dovette incidere anche il diffuso stereotipo di un'inclinazione femminile più spiccata nei riguardi dell'infanzia.

passato non molto lontano²⁹⁷. Ma a proposito dell'editoria educativa e d'intrattenimento di mano femminile del XIX secolo, ciò che interessa maggiormente sottolineare in questa sede è

la straordinaria ecletticità produttiva e la notevole eterogeneità di generi ai quali gran parte di loro [ossia di queste autrici per donne e bambini] si dedica. Funzioni mirate e utenze specifiche (per età, genere e classe sociale) interagiscono generando un ventaglio di tipologie testuali, praticate spesso anche da una medesima scrivente, di cui – risolto interessante ai fini di un'indagine linguistica – è spesso difficile stabilire confini netti²⁹⁸.

I generi praticati da queste zelanti professioniste della penna (ma naturalmente anche da numerosissimi autori di sesso maschile) e pensati per scuole, comprese quelle per adulti, ed educandati o per la lettura personale e familiare, e altresì per un'utenza che poteva includere diverse fasce di età, comprendono vari prodotti: volumi, opuscoli e almanacchi su temi tecnico-scientifici o professionali di interesse popolare o inerenti alla vita domestica²⁹⁹, strenne natalizie³⁰⁰, *plutarchi*³⁰¹, racconti psicologico-sentimentali, fiabe, romanzi edificanti, commedie educative destinate a convitti o pensate per rappresentazioni domestiche, galatei e manuali di buone maniere e di conversazione³⁰², riviste

²⁹⁷ Sullo sviluppo della condizione socioculturale delle donne italiane, mediato anche dalla sempre più diffusa condivisione della lingua nazionale, a partire dal secondo Ottocento cfr. Robustelli (2011a). La produzione critica sulla condizione delle letterate e sulla letteratura femminile amena e divulgativa per donne, fanciulle e bambini del secondo Ottocento e del primo Novecento è ormai molto vasta; si indicano qui solo pochi lavori di taglio sostanzialmente generale ma ricchi di informazioni: Zambon (1993); Arslan (1998); Bernardini Napoletano (1998); Padovani - Verdirame (2001); Boero (2002); i già ricordati contributi di Ascenzi (2008; 2009a), Verdirame (2009), Borruso (2012) e, per indagini linguistiche, Fresu (2016a); Cavallera - Scancarello (2013); De Serio (2015); Ascenzi - Sani (2018, II: 257-330).

²⁹⁸ Fresu (2016a: 25).

²⁹⁹ Sulla divulgazione scientifica e gli almanacchi per il popolo, nonché per un elenco approssimativo di opere ascrivibili ai macro-filoni della "scienza per tutti" e dell'educazione comportamentale si veda Marciano (2004: 79-89). Un sondaggio linguistico e stilistico su alcuni esempi tardo-ottocenteschi di paraletteratura scientifico-psicologica e socio-etica, di taglio trattatistico e autobiografico, è stato svolto da Alfieri - Mantegna (2016), che estendono le loro considerazioni anche alla fortuna novecentesca dei generi "di consumo" esaminati. Sulla lingua del lombardo Paolo Mantegazza, medico, antropologo e igienista-divulgatore per un pubblico ampio e stratificato si veda Mantegna (2017). Si rimanda, infine, al cap. di Ascenzi - Sani (2018, II: 77-121) sulla divulgazione scientifica per l'infanzia e la gioventù.

³⁰⁰ Si trattava di raccolte di poesie, racconti, immagini e scritti occasionali: prodotti editoriali dall'aspetto tipografico festevole e attraente, da offrire in dono in occasione delle festività di fine e inizio anno e rivolti a un pubblico eterogeneo, le strenne erano finalizzate a sollecitare un sentimentalismo e un umanesimo filantropico potremmo dire "di stagione". Cfr. Zambon (1993: 97-101).

³⁰¹ Il termine *plutarchi* richiama l'autore delle *Vite parallele* (I-II secolo d.C.) e si riferisce a florilegi di profili biografici romanzati di italiani o italiane celebri per virtù esemplari; cfr. Bacigalupi - Fossati (1986: 40-41).

³⁰² Sui galatei dell'Ottocento e su quelli scritti dall'Unità fino ai giorni nostri si vedano rispettivamente Tasca (2004) e Armenise (2013); Turnaturi (2011); sul tema dell'educazione delle

periodiche comprendenti generi testuali vari (racconti, note moralistiche, consigli, rubriche di moda o su dubbi linguistici, notizie, ecc.), libretti devozionali, abbecedari, sussidiari, grammatiche, dialoghi a uso scolastico, per lo più utili all'insegnamento della nomenclatura, libri di lettura³⁰³. Sul piano linguistico, come si è avuto modo di rilevare diffusamente in precedenza, in tutte queste tipologie testuali, fossero esse di mano maschile o femminile, si constata la «ricerca di compromessi tra la tradizione alta e uno stile innovativo e più disinvolto adatto a soddisfare i gusti del nuovo pubblico, vasto e diastraticamente variegato»³⁰⁴.

Un'osservazione più attenta di tali generi di scrittura permetterebbe poi di notare che il già incerto e sfumato dualismo intenzionale e testuale di cui si è parlato, ossia prosa di diletto vs prosa di tipo scolastico, risulta per di più riduttivo se si prendono in considerazione opere che non possono essere istituzionalmente ritenute libri di testo rivolti a specifiche classi scolastiche né sono ascrivibili alla narrativa di mera evasione. Galatei, opuscoli divulgativi o devoti, racconti storici³⁰⁵ e sacri e plutarci, ad es., rientrano in un settore di testi intermedio: anche se la loro impostazione didascalica non presenta la rigidità strutturale e il livello di formalizzazione dei libri di lettura scolastici, con questi ultimi la scrittura divulgativa e genericamente educativa condivide lo scopo di istruire e di formare fanciulli perbene; con la narrativa d'intrattenimento è invece condivisa la ricerca di strategie comunicative avvincenti, capaci di far leva sulla curiosità del lettore.

Per meglio comprendere il rapporto tra produzione scolastica e quella definibile parascolastica e paraletteraria potrà tornare utile riprendere la

bambine nei galatei dell'Italia liberale si rimanda a Di Bello (1999). Su dialoghi e buone letture pubblicati in Piemonte negli anni a cavallo dell'Unità e tesi a proporre una lingua d'uso viva esemplata sul toscoflorentino cfr. Papa - Colli Tibaldi (2011). Osservazioni su lingua e stile dei manuali di buone maniere dell'Ottocento inoltrato e del primo Novecento si trovano in Ricci (2013: 58-65). Sulla lingua dei manualetti comportamentali per giovani donne e giovani spose della letterata ed educatrice Luisa Amalia Paladini e di Anna Vertua Gentile, autrice inclusa nel nostro corpus, si veda Fresu (2016a: 33-51; 56-90). Per considerazioni pragmatiche sulle dichiarazioni delle intenzioni di scrittura e sulle strategie di mitigazione e persuasione rilevate nelle prefazioni di un ampio corpus di galatei dall'Ottocento all'età contemporanea si veda Alfonzetti (2017).

³⁰³ Cfr. Ascenzi (2009a: 11-17); Fresu (2016a: 25-29).

³⁰⁴ Fresu (2016a: 18).

³⁰⁵ Come il libriccino di Onorata Grossi Mercanti *Come si è fatta l'Italia* (1897), inserito nel corpus in oggetto, rivolto sì alla terza elementare ma approvato in sede ministeriale come testo parascolastico (per letture domestiche e biblioteche scolastiche) e non come libro di testo *stricto sensu*, come si dirà nel § 2.6.1.

classificazione dei tipi di testo proposta da Sabatini (2011b) sulla base del concetto di vincolo comunicativo. Secondo lo studioso, è possibile classificare i tipi di testo in base al «vincolo, più o meno forte, posto [dall'autore] alla loro interpretazione»³⁰⁶, ossia adottando un criterio di rigidezza / elasticità interpretativa e linguistico-formale, nonché di esplicitezza / implicitezza comunicativa: si va così da un massimo di rigidezza ed esplicitezza proprio dei testi molto vincolanti (scientifici, normativi, tecnico-operativi), al livello intermedio caratterizzante i testi mediamente vincolanti (espositivi e informativi), fino ai testi poco vincolanti, ossia quelli di carattere letterario, artistico, creativo³⁰⁷. Anche per il periodo preso in esame può essere considerata pertinente l'inclusione dei libri scolastici e della divulgazione simil-scolastica nella classe dei testi che, sul piano dell'interpretazione e delle strutture testuali e formali, si presentano nel complesso come mediamente vincolanti, con la differenza che i primi rientrano nella sotto-classe funzionale dei testi espositivi, di impostazione più rigida, mentre il settore parascolastico in quella dei meno vincolanti testi informativi. Mentre la funzione «esplicativa-argomentativa» della prima sotto-classe, presume l'«intenzione di “spiegare a chi non sa”», propria dei testi di studio, lo scopo «informativo» della seconda sotto-classe è «basato sull'intenzione di mettere genericamente a disposizione (“divulgare”) informazioni, perlopiù sommarie e approssimative»³⁰⁸.

Un altro prodotto editoriale di tipo educativo circolante tra alunni e famiglie nel secondo Ottocento e definibile “semi-scolastico” per la peculiare modalità di diffusione e fruizione è rappresentato da volumi di varia tipologia non pensati per l'apprendimento elementare curriculare eppure immessi, per un'altra via, nel circuito della scuola: si tratta dei libri di premio, testi di taglio dilettevole e altresì istruttivi e moraleggianti, che non entrano nelle scuole “dalla porta” ma “dalla finestra”, venendo cioè offerti agli studenti più meritevoli in occasione di cerimonie di premiazione svolte alla fine dell'anno scolastico alla presenza di autorità scolastiche e civili. I libri di premio si presentavano generalmente più curati ed eleganti rispetto ai manuali scolastici sia nella legatura che nelle

³⁰⁶ Sabatini - Camodeca - De Santis (2011: 653).

³⁰⁷ Si veda anche Sabatini - Camodeca - De Santis (2011: 651-658).

³⁰⁸ Si cita dallo schema di Sabatini (2011b) riprodotto in Palermo (2013: 244).

illustrazioni³⁰⁹, e «adorni talvolta delle iniziali del destinatario, così da somigliare ai libri di devozione donati per la prima comunione, veri e propri messali laici di precetti di vita quotidiana, di etica e di morale sociale»³¹⁰. Si auspicava che i ragazzi conservassero questi doni come ricordo delle elementari e se ne servissero per mantenere nel tempo la dimestichezza con la lettura, per aver sempre a portata di mano nozioni culturali esposte in forma divulgativa e per rinvigorire negli anni la fedeltà ai principi etici e patriottici in essi propugnati. Essi finivano per diventare oggetti assai cari anche ai familiari degli studenti e venivano spesso riusati dai fratelli minori e tramandati con cura di generazione in generazione, rientrando il più delle volte tra i pochissimi testi che avevano accesso, gratuitamente, alle case più umili³¹¹. Ciò è testimoniato anche dal narratore per il popolo e divulgatore Emilio De Marchi, sensibile alla questione della promozione della lettura come strumento di progresso per i ceti inferiori, il quale aggiunge che «mentre i cartolari [= quaderni] e i manuali si buttan via, di solito il premio, nella sua bella legatura, è conservato, letto, trasmesso»³¹².

La pur contestata tradizione dei libri di premio³¹³ fu difesa, com'è comprensibile, da pubblicitari ed «editori ora altrettanto sensibili al problema [della popolarizzazione della cultura], ora interessati principalmente al risvolto economico»: essa costituiva, infatti, un'imperdibile opportunità d'ingresso della cultura scritta nelle famiglie degli alunni, che poteva estendere i suoi benefici oltre l'età scolare, appunto per mezzo di una pubblicitaria che si poneva «a metà strada tra il gusto dell'adulto e del bambino»³¹⁴.

Come si preciserà nel cap. II, anche il nostro corpus comprende testi che figurano negli *elenchi di libri consigliati per letture domestiche, per biblioteche scolastiche e per premio ad alunni delle classi elementari inferiori*, pubblicati in

³⁰⁹ Per approfondire il tema si veda Marazzi (2011; 2016, in part. 25-28); cfr. anche Chiosso (2011: 303-304).

³¹⁰ Porciani (1982: 270).

³¹¹ Tra questi non va dimenticato altresì «il libro di devozione[, che] è stato spesso, insieme ai catechismi, l'unico libro posseduto, letto o ascoltato dalle classi meno colte, divenendo indirettamente strumento di alfabetizzazione e di conoscenza della lingua italiana» (Librandi, 2017: 60), appunto anche tramite l'ascolto della lettura ad alta voce nelle famiglie, nelle associazioni religiose e nelle letture a veglia ricordate nel § 1.1.1.

³¹² In Avogadro (1891: 680).

³¹³ Le (poche) critiche, di dubbia sincerità, muovevano dalla constatazione della presunta mancanza di buoni libri da offrire in premio e dal timore che questi potessero stimolare la vanità dei fanciulli (Marazzi, 2016: 26).

³¹⁴ Marazzi (2016: 28).

documenti e circolari ministeriali di fine Ottocento: *Lezioni e racconti per i bambini* (1882) di Ida Baccini, *Primi anni* (1891) di Ginevra Speraz, *La fanciulla educata ed istruita* (1891) di Felicita Morandi ed Edvige Salvi, *Come si è fatta l'Italia* (1897) di Onorata Grossi Mercanti. Va detto, però, che l'inserimento di questi volumi (come di altri simili) nella categoria dei testi parascolastici può non essere scaturito da un esplicito intento delle autrici, anzi gli ultimi due di essi sono esplicitamente indirizzati alle classi seconda e terza, quindi non dovettero essere concepiti come libri di divulgazione extracurriculare. Questa classificazione dovette dipendere, invece, dalle scelte della Commissione centrale per la revisione dei libri di testo istituita dal ministro dell'Istruzione, la quale approvò per l'anno scolastico 1897-98 tre diversi elenchi di volumi per le classi elementari:

quello dei testi approvati in via definitiva e senza riserve, quello relativo ai libri di testo che necessitavano di essere emendati e che, per tale ragione, venivano ammessi per un solo anno scolastico; e, infine, l'elenco delle opere [tra le quali rientrano quelle appena richiamate] che erano state giudicate non utilizzabili come libro di testo, ma che in virtù del loro pregio, venivano consigliate per le biblioteche scolastiche e per le letture domestiche³¹⁵.

L'appartenenza di un libriccino al settore dei libri di lettura da impiegare nelle ore curricolari o a quello delle letture educative ma parallele all'uso didattico poteva dunque dipendere da valutazioni sulla qualità e (non) adottabilità in classe dello stesso o, ancora, nel caso dei libri usati a scuola, da contingenze legate al contesto di fruizione – come la presenza di un volume piuttosto che di un altro nel catalogo di una tipografia / libreria locale o nella magari esigua biblioteca di famiglia, formata da testi già appartenuti ai fratelli maggiori – e indipendenti dalle indicazioni ministeriali, spesso disattese³¹⁶. Ciò conferma che, anche sul piano dell'effettiva modalità di utilizzo, il confine tra la produzione didattica e quella più genericamente educativa non è ancora netto sul finire dell'Ottocento. Inoltre, la presenza nei libri della Baccini e della Speraz di nozioni su natura, vita rurale, esperienze quotidiane, lavori domestici e nel primo testo di domande volte ad

³¹⁵ Barausse (2008, I: 68).

³¹⁶ Come ricorda Chiosso (2013: 89), «nonostante le poderose spinte ministeriali, le convenienze degli editori e la profluvie di testi pubblicati, almeno fin verso gli anni '80-'90, specie nelle scuole rurali, non era difficile trovare classi nelle quali convivevano più tipologie di libri: non soltanto quelli ufficialmente adottati dal maestro, ma anche quelli già usati dai fratelli più grandi, quelli trovati in casa o quelli imprestati da parenti e amici. Così accanto ai testi appositamente predisposti secondo criteri pedagogici e didattici circolavano raccolte di favole, storie di santi, pubblicazioni devozionali, libretti di propaganda politica che invano le istruzioni ministeriali si sforzavano di contrastare».

accertare la comprensione di alcuni brani, pur all'interno di vivaci quadretti narrativi, anch'essi, del resto, tipici dei libri di lettura per le scuole popolari, dà un taglio da libro di testo a questi volumi, che pertanto non è possibile incasellare in una tipologia testuale – espositivo-scolastica o informativo-divulgativa – esclusiva. Gli altri libri di lettura del corpus, come si vedrà, sono invece destinati a specifiche classi elementari e presentano un'impostazione più espressamente didattica.

Meritano infine un cenno i già menzionati *Dialoghi* di E. L. Franceschi. Va anzitutto ricordato che tali *Dialoghi* intendono «fornire ai non toscani esempi di buon parlare fiorentino seguendo l'impostazione manzoniana»³¹⁷ e hanno per protagonisti Amalia, una fanciulla torinese di buona cultura, che intende affinare la conoscenza della lingua nazionale, e il padre, ospiti presso una famiglia fiorentina. Dal dialogo tra i personaggi, tra i quali i toscani, pur linguisticamente privilegiati, sono immuni da altezzosa pedanteria, «emerge non solo la differenza, ma anche l'affinità di molte espressioni [in italiano e nella parlata piemontese], che al di là della diversa struttura formale possono essere facilmente adattate all'italiano». Sono evidenziate le «affinità profonde di cultura e di sentimenti, al di là delle differenze linguistiche», tra italiani di regioni diverse, e nel dialogo dedicato ai proverbi viene fuori che «nonostante la distanza formale, accentuata dai diversi esiti fonetici, non c'è proverbio tra quelli evocati che non sia riconosciuto e riproposto da Amalia nel suo dialetto, a conferma dell'unità culturale che affratella gli Italiani». Viene così rimarcata «la condivisione di un'identica matrice culturale, indipendentemente dalle divisioni regionali»³¹⁸. Tra Otto e Novecento l'opera conobbe una fruizione e una fortuna singolari ed emblematiche al tempo stesso, che attestano ancora una volta come fosse labile il confine tra le pubblicazioni per la scuola e quelle più vagamente educative. La scuola accolse favorevolmente l'impiego didattico del testo e molte antologie ne inclusero brani finalizzandoli alla lettura, all'imitazione, a esercizi di memoria e di esposizione; delle tredici edizioni dei *Dialoghi* quelle del 1915 e del 1923 furono riduzioni a uso scolastico; un'edizione annotata per la scuola fu pubblicata anche

³¹⁷ Papa - Colli Tibaldi (2011: 470). Sul pubblico apprezzamento di Manzoni per il volumetto cfr. De Blasi (1997: 51); Papa - Colli Tibaldi (2011: 468-469).

³¹⁸ Papa - Colli Tibaldi (2011: 466; 467; 470).

in Germania³¹⁹. Infine, alle soglie del primo conflitto mondiale, il professore di liceo Onorato Castellino curò un'edizione dei *Dialoghi* adattandola con massicci interventi ai nuovi tempi, tra rimonte patriottiche e rinnovate istanze di normativismo. Tagli corposi di parti ritenute dispersive e «chiacchierine», riduzione degli spazi dedicati all'analisi comparativa "piemontese-fiorentino", più netta e schematica opposizione tra forme disapprovate e corrette mostrano l'evoluzione dall'approccio unitarista e linguisticamente conciliante di Franceschi a uno rigorista e filopurista; approccio che tendeva a fornire una norma chiara a un Paese che, ufficialmente unificato da quasi un sessantennio, non ha più tanto bisogno di ritrovare radici comuni quanto di guardare a un modello comunicativo sicuro³²⁰. Fu così che piacevoli dialoghetti divulgativi divennero, dopo vari ritocchi compiuti negli anni, l'espressione di un indirizzo pedagogico normativizzante; ed era così che spesso testi ispirati da un intento potessero finire per soddisfarne di parzialmente diversi.

1.2.2. I libri di lettura nei testi pedagogici e nei documenti ministeriali

Marazzi (2012: 833) e Ascenzi - Sani (2017, I: 11-12) datano rispettivamente intorno agli anni Settanta e Ottanta dell'Ottocento e ai primi decenni del Novecento l'avvio di una più marcata distinzione tra i libri di scuola, la cui fisionomia e le cui finalità propriamente didattiche appaiono comunque identificate fin dai programmi ministeriali del 1860, e la letteratura amena di taglio quasi esclusivamente narrativo (racconti moralistici, fantastici, avventurosi, ecc.). I testi scolastici si configurano sempre più espressamente o come manuali distinti per materie e rivolti a indirizzi di studio e classi specifici, o, riguardo alla scuola primaria, principalmente come libri di lettura, le cui caratteristiche ricorrenti sono già state in buona parte evidenziate parlando dei programmi per le elementari, nonostante non sempre la produzione libraria sia un fedele rispecchiamento di questi ultimi. L'aspetto più comune tra questi testi consiste nel fatto che le lezioni, di vari argomenti, sono contenute in o intervallate da brevi episodi, racconti o parti di una narrazione grosso modo unitaria, di taglio per lo

³¹⁹ Da Richard Ackermann nella serie «Sammlung moderner italienischer Autoren» (Buchner, Bamberg, 1896).

³²⁰ Si veda Papa - Colli Tibaldi (2011: 469-471; 472-474).

più moraleggiante: pertanto «i libri di testo per l'istruzione elementare, per quasi tutto l'Ottocento, sono contemporaneamente dei libri di *fiction* e di *divulgazione*; l'insieme delle nozioni è infatti quasi sempre immerso in un contesto narrativo, che ne costituisce il filo di sviluppo»³²¹.

Parallelamente al delinarsi di una struttura testuale del libro di lettura che si diffonde sempre più a partire dal modello offerto dal *Giannetto* (prima ed. 1837) del pedagogo ed educatore milanese Luigi Alessandro Parravicini – opera sulla quale si tornerà –, dagli inizi del XIX secolo si sviluppano in diversi contesti riflessioni e dibattiti sull'utilità delle letture pensate per i bambini di età scolare e / o per il popolino adulto da alfabetizzare. Già nel 1831 Lambruschini (1832), nell'intervento *Sull'istruzione del popolo* letto all'Accademia dei Georgofili, constatando che la pubblicistica divulgativa spesso diffonde nozioni scientificamente fasulle, lamenta la mancanza di buoni libri popolari, che, a suo dire, avrebbe reso quasi inutili le scuole primarie in cui essi venivano introdotti. Ammette, però, l'enorme difficoltà a scriverne, «perchè bisognano estesissime ed esatte e lucide cognizioni, e un'alta perizia della lingua, e una maestria non ordinaria nell'arte dello stile». Auspica quindi che

alla composizione de' buoni libri elementari si invitino, si spronino i più valenti uomini che posseda la nazione, e soprattutto i toscani che hanno, e par che l'ignorino, tanta suppellettile di bello e chiaro scrivere nella lingua che parlano [...]. O il popolo trovi nella lettura, a cui lo addestriamo, un pascolo dello spirito, una guida della condotta, un aiuto a migliorar le sue condizioni; o non sappia leggere e non acquisti così la funesta facoltà di apprendere scipitaggini o nequizie. Si stampino buoni libri o si chiudano le scuole³²².

La qualità formativa sperata per le letture scolastiche, come si vede, concerne anche la lingua, per la quale si fa appello al toscano vivo. Come ricorda Chiosso (2013: 85), anche il pedagogo e autore piemontese di libri per le elementari Vincenzo Troya nel 1845 «paragonava il libro di lettura a una “enciclopedia popolare” funzionale all'assimilazione dei contenuti essenziali e pratici dell'incivilimento». Da parte sua, Giovanni Antonio Rayneri, pedagogo e docente di Metodica all'Università di Torino, coglieva precocemente nei suoi *Primi principi di metodica* (1850¹; 1867²) l'importanza educativa dei testi

³²¹ Lombello (2009: 157, corsivo nel testo).

³²² Lambruschini (1832: 72-73). Sulla concezione dell'infanzia e sull'ideologia educativa del pedagogo ligure-toscano si veda Gramigna (2000).

scolastici, distinguendo tra libri per i maestri, a loro volta classificabili in testi scientifico-disciplinari e guide pedagogiche generali e speciali, e libri per maestri e alunni, i quali avrebbero dovuto chiarire ulteriormente la preliminare spiegazione del docente, sintetizzando i contenuti della lezione svolta in classe. Le caratteristiche del libro di testo individuate da Rayneri e sostanzialmente ribadite per tutto il secolo in numerosi scritti pedagogici e documenti ministeriali sono: la convenienza, ossia l'adeguatezza alla scuola e classe *target*; la chiarezza, implicante esattezza e precisione; la sequenzialità nell'esposizione dei contenuti; la completezza; e ancora «pregio scientifico, pregio letterario e pregio didattico: verità nella sostanza, purezza di dizione, convenienza nel tutto ed ordine nelle varie parti onde [i libri di testo] constano»³²³. Consapevole come Lambruschini di quanto non fosse semplice approntare libri per la scuola, l'educatore invitava gli insegnanti ad accettare l'impiego dei testi approvati dalle autorità scolastiche e a non compilarne arbitrariamente di propri, al fine di evitare la diffusione di possibili inesattezze di contenuto e linguistiche e il conseguente danneggiamento della loro stessa reputazione³²⁴. Tali avvertimenti riflettono il legame rapidamente stabilitosi tra l'industria e il mercato dello scolastico e le direttive centrali e periferiche relative alla regolamentazione dell'impiego di questi strumenti didattici, ma altresì il possibile scollamento tra i suggerimenti di adozione ufficiali e il materiale educativo, di qualità molto spesso discutibile, che effettivamente circolava soprattutto nelle scuole provinciali³²⁵.

Un altro riconoscimento dell'importanza dei libri scolastici giunge, in quegli anni, dalle pagine della già menzionata inchiesta Matteucci (1864-65), in cui si legge che essi costituiscono «coi maestri e coi buoni metodi uno dei fattori più efficaci del buon insegnamento» e vanno «distinti dai libri di uso comune e dai libri didascalici», ossia quelli indirizzati ai docenti. I loro «pregi» dovrebbero consistere in edizioni «purgatissime», «modicissimi prezzi», tali da permetterne l'acquisto alle famiglie umili, e «unità di *spirito*, di scopo e di dottrina», tratto già presente nella riflessione di Rayneri; si auspica, inoltre, un'«armonia» tra i testi

³²³ Rayneri (1867: 151). Cfr. D'Ascenzo (2013: 7-9).

³²⁴ Rayneri (1867: 159-160).

³²⁵ Raicich (1996b: 45) ricorda l'esistenza di «una editoria minore, i cui titolari erano tipografi o librai più che editori veri e propri; ad essi più facilmente, specie in provincia, si rivolgeva il maestro e il professore locale che metteva insieme per stamparli i suoi appunti di lezione e pensava di trarne profitto».

adottati nella stessa scuola e tra questi e quelli di argomento simile usati in scuole di tipo e grado differenti, in modo da assicurare coerenza tra gli insegnamenti e progressività nel trasmetterli³²⁶.

Non mancarono perplessità e punti di vista polemici sull'uso stesso o sugli aspetti strutturali e metodologici dei libri di testo, dalla concisa ma dura critica espressa da Tommaseo sotto la voce *libro* del suo *Dizionario della lingua italiana* e vertente sulle condizioni di fruizione a suo avviso culturalmente e socialmente poco consone di alunni e insegnanti³²⁷, alle posizioni emerse dai dibattiti pedagogici e dalle riviste educative e magistrali. Come ricorda Catricalà (1995: 43), se nel Congresso Pedagogico di Milano (1863), incentrato sulla didattica linguistica³²⁸, all'interrogativo se fosse più efficace l'insegnamento basato sulla voce del maestro o quello vincolato al sussidio scritto, si rispose intuitivamente che per istruire bambini analfabeti e formarli anche come cittadini occorreva anzitutto la parola viva³²⁹, altri, come Ruggero Bonghi, notavano già negli anni immediatamente postunitari che un libro di testo avrebbe garantito un certo grado di uniformità didattica alle scuole delle varie province del Regno³³⁰. Inoltre esso avrebbe compensato – come osservava, pur in chiave polemica, Tommaseo – le carenze dei docenti e offerto «un piano di comunicazione verbale [comune] tra insegnanti e alunni che spesso [...] erano dialettografi di province diverse»³³¹.

La stampa pedagogica dei primi anni Novanta dell'Ottocento, in cui troviamo contributi di ispettori ministeriali, direttori e docenti, ci fa conoscere insegnanti sbrigativamente favorevoli all'abolizione dei libri nelle elementari – da sostituire, a loro avviso, con strumenti più snelli e adeguati all'età puerile – e contiene aspre

³²⁶ Cit. in Canestri - Ricuperati (1976: 74, corsivo di *spirito* nel testo).

³²⁷ Si legge in TB, s.v. *libro* (corsivo nel testo): «*Libro di testo*, che serve nelle scuole, per ajuto agli scolari; o piuttosto, soccorso all'ignoranza e all'imperizia de' maestri; agli scolari, prima spesa e poi impaccio».

³²⁸ Si veda in merito Catricalà (1995: 27-29).

³²⁹ Similmente, come ricorda Barausse (2008, I: 51), «c'era chi come l'ispettore [ministeriale] A. V. Panizzi [...], dalle colonne dell'«Avvenire educativo», contestava l'utilizzo del manuale di storia nelle scuole elementari di grado inferiore, sottolineando come per i fanciulli fosse assai più efficace apprendere i modesti contenuti della disciplina, ossia le biografie e i racconti storici, direttamente dalla viva voce del maestro».

³³⁰ Garantire una qualche omogeneità ai programmi di insegnamento tramite letture scolastiche approvate a livello provinciale e statale avrebbe anche significato, oltre che promuovere la diffusione di una lingua comune, tentare di porre un argine a due fattori: le «influenze clericali [sulla scuola pubblica] e la disparità del personale insegnante, ormai assai più variegato perché ne facevano parte professori e maestri formati nei vari Stati preunitari, e dunque abituati a modi di insegnare diversi» (Porciani, 1982: 262).

³³¹ Catricalà (1995: 43).

critiche ai testi in circolazione ma anche proposte migliorative e innovative³³². Sul n° 30 dell'«Avvenire educativo» (aprile 1891) un osservatore giudica complessivamente i libri di lettura in uso nelle scuole «astratti», «raffazzonati», gravemente nozionistici e «profondamente diseducativi». L'ispettore scolastico Ferroni, sulla «Scuola nazionale» (n° 11, dicembre 1890), dopo aver attribuito a questi mezzi una funzione moralizzatrice e civilizzante, oltre che di livellamento culturale delle differenze tra ricchi e poveri, cittadini e bambini di campagna, maschi e femmine, si augura provocatoriamente una distruzione di tutti i libri esistenti e la produzione di opere totalmente nuove. Sul n° 38 dell'«Avvenire educativo» (giugno 1891), il maestro Spedale propone di bandire dalle scuole i manuali disciplinari (grammatica e aritmetica) ma di preservare i libri di lettura, che spera vengano modellati sui testi per l'infanzia di Collodi e De Amicis e ai quali attribuisce il compito di veicolare i rasserenanti valori del popolo artigiano e contadino. Spunti più puntuali si rintracciano, infine, nel contributo del docente Vizzon pubblicato sulla «Scuola nazionale» (n° 12, dicembre 1890): non diversamente da altri osservatori, egli vede nel libro di lettura uno strumento di formazione morale e intellettuale, civile e nazionale, di educazione all'etica del dovere; in più, però, propone l'adozione di un testo differenziato per classi, dalla prima alla quinta, ma di impianto e strutturazione omogenei, e che tra «le cognizioni che invariabilmente possono servire ad ogni cittadino» includa quelle linguistiche. Esse saranno trasmesse con l'ausilio di «raccontini, bozzetti, novelline e poesiole succedentisi e man mano ampliandosi», secondo un criterio di gradualità didattica che ispira anche le serie di volumi da cui sono tratti alcuni libri del nostro corpus.

Il valore educativo, anche dal punto di vista linguistico e stilistico, dei libri di lettura era già emerso, a dire il vero, durante le conferenze pedagogiche dei primi anni Ottanta, patrocinate dal Ministero dell'Istruzione e finalizzate all'aggiornamento dei docenti. Anche chi continuava a preferire l'insegnamento di tipo orale delle varie discipline, a onta di quanto raccomandato in circolari e programmi ministeriali oltre che dai pedagogisti, riconosceva l'utilità dei libri di lettura sia per i maestri che per gli allievi:

³³² Per i punti di vista riportati di seguito si veda Barausse (2008, I: 51-53), dal quale sono anche tratte le citazioni.

Considerando che la lettura deve essere il perno dell'istruzione elementare e che per essa si può benissimo e conviene insegnare geografia, storia e quanto riflette l'istruzione reale; considerando inoltre che l'istruzione deve educare tutte le facoltà umane e mirare a formare l'uomo e il cittadino, l'assemblea fa voti che il libro di lettura risponda pienamente a queste mire per le nozioni, i pensieri, gli affetti e per lo stile semplice, naturale, ameno e quindi efficacissimo³³³.

Tutte le materie sieno insegnate senza il libro di testo [sulla base] del principio pedagogico che insegna di procedere dalla pratica alla teoria. [...] L'unico libro utile da porre nelle mani degli allievi è quello di lettura che deve comprendere, oltre alle buone letture, diritti e doveri, storia contemporanea, nozioni di scienze naturali. [...] Tutti i libri che non siano il libro di lettura possono valere come mezzo di studio fuori dalle ore di scuola e come sussidio di ripetizione o di complemento³³⁴.

Supponendo che il maestro abbia capacità intellettuale e didattica [...] si potrebbero abolire tutti i libri di testo, giudicandoli inutili per il maestro e poco utili, se non dannosi per gli alunni stessi. [...] Poiché, forse, non tutti i maestri sono adatti a dettare convenientemente i sunti da studiare a casa, solo i libri di lettura possono sopperire alle mancanze del maestro³³⁵.

Con l'attribuire rilievo centrale all'osservazione empirica, la cultura pedagogica positivista, che trova un esponente autorevole nel pedagogista Paolo Vecchia e nel suo manuale per maestri *La nuova scienza dell'educazione* (1883), ridimensiona la portata del testo scolastico: vengono contestati il suo frequente sostituirsi alla voce del maestro nonché l'insegnamento formalistico, astratto e basato sulla ricezione meramente passiva di nozioni libresche da parte degli allievi che esso sembrerebbe implicare. Anche la frammentazione del sapere in più libri è ritenuta inefficace e si auspica che ai testi, che restano in ogni caso uno strumento indispensabile, sia assegnata una funzione di sintesi, chiarificazione e riordinamento delle conoscenze apprese preliminarmente in classe per bocca del docente³³⁶.

Un'utile classificazione delle tipologie di libro scolastico presenti sul mercato di fine secolo è offerta da uno dei più pregevoli manuali per le scuole normali, *Le linee di pedagogia elementare* (1897) del pedagogista positivista Fausto Saverio De Dominicis:

1. Il libro di testo notiziario, informativo. In esso trovi notizie elementari di anatomia, di fisiologia, d'igiene, di storia, di geografia, di scienze naturali, ecc. Il *Giannetto* del Parravicini è di questo genere. Questo tipo ha il vantaggio di presentare alla mente

³³³ ACP (1884: 572).

³³⁴ ACP (1884: 500-502).

³³⁵ ACP (1884: 460).

³³⁶ Queste sono le posizioni espresse da Vecchia nel suo manuale: si veda D'Ascenzo (2013: 9-11).

dell'alunno molte idee e di eccitare molti sentimenti; ha però il difetto di passare troppo rapidamente da cosa a cosa e di educare troppo poco la riflessione. [...] 2. Il libro di testo romanzo. Esso si svolge intorno ad un racconto o è formato da più racconti e novelle. 3. Il libro di testo ad antologia. È il tipo più abbondante. In esso trovi passi di ottimi scrittori, poesie elette, ecc.; tutte cose che non furono scritte per scolari e che il compilatore accomoda agli scolari [...] 4. Il libro di testo organico. Questo mira a legarsi intimamente alla vita dell'alunno e della scuola e a dare un vero sostegno all'opera scolastica. Libro difficile. Bei tentativi in Italia e fuori sono stati fatti per dare alle scuole elementari libri di simile genere; e non è da dubitare che i progressi della scuola migliorino sempre più che questo ramo della cultura nazionale³³⁷.

L'articolazione testuale del libro di lettura che risulta essere più frequentemente adottata nell'Ottocento e nel primo Novecento e alla quale si è già più volte fatto riferimento sembra costituire un ibrido tra i primi due modelli descritti da De Dominicis. Spesso, peraltro, un libro di lettura "notiziario" e "romanzo" è anche in parte un'antologia, in quanto può contenere, tra le parti narrative e didascaliche prevalenti di mano dell'autore, passi esemplari in prosa e in poesia di scrittori di preferenza recenti o contemporanei, magari soggetti ad adattamenti e riduzioni: ciò perché, come si comprende facilmente, a bambini di età scolare non si addicono in genere testi in una lingua aulica, antica o anticheggiante.

Esaustiva e rivelatrice della maturità del dibattito intorno ai libri di scuola e della sempre più chiara percezione della loro importanza è l'ampia voce *libro di lettura* redatta a fine Ottocento da Pasquale Fornari per il *Dizionario illustrato di pedagogia*³³⁸. Essendo i libri di lettura gli unici testi che moltissimi studenti dei ceti popolari avrebbero letto nella loro vita, era necessario, secondo Fornari, approntarli con grande sensibilità e accuratezza pedagogica. Compito di questi strumenti sarebbe anche stato favorire il concreto impiego, nei vari ambiti della vita quotidiana, della lingua nazionale, definita «sangue vitale di ricambio nel consorzio civile» e «vincolo esteriore più saldo di una nazione»: occorre che il testo fornisse «un copioso corredo di lingua materiale, epperò principalmente di nomenclatura, ma presa questa voce nel suo più esteso significato»³³⁹. Il modello linguistico proposto, «senza dar nell'affettazione o nello stento», sarebbe dovuto essere «conforme a grammatica», evitando l'avallo a «fiorentinellerie» popolareggianti – anche perché «pur riconoscendo Firenze come centro, non ne

³³⁷ De Dominicis (1897, II: 182, corsivo nel testo).

³³⁸ Fornari (s.d.). Su Fornari, infaticabile promotore dell'educazione linguistica dei sordomuti e in particolare del metodo orale, e autore di testi educativi pensati anche per questa "speciale" categoria di apprendenti, si veda Marazzi (2019).

³³⁹ Fornari (s.d.: 520).

vogliamo fare un vaticano» – e a usi correnti ma disapprovati dalla norma consolidata³⁴⁰. Si suggerisce lo studio della nomenclatura già a partire dal libro per la seconda e terza classe elementare – nel nostro corpus rappresentato dalla *Fanciulla educata ed istruita* (1891), la cui ultima parte è proprio dedicata all'*Insegnamento oggettivo* –, in modo da rimpiazzare sin dai primi anni le terminologie dialettali già vagamente note ai fanciulli con quella italiana corrispondente e riguardante la casa, la campagna, la vita di città, i mestieri e le arti. Si trarrà spunto dai dizionari italiano-dialetto di nomenclatura³⁴¹, ma poiché il libro di lettura non è, a differenza di essi, una mera opera di consultazione, si raccomanda di inserire le nozioni in contesti descrittivi, narrativi e dialogici e di affiancarvi illustrazioni, così da farle apprendere «in modo vivo e, se è possibile, vivace»³⁴². Sul piano (orto)grafico si suggerisce di usare il corsivo per segnalare parole ed espressioni particolarmente lontane dal dialetto o da mettere in risalto, e di impiegare l'accento per favorire la retta pronuncia, appianando così le differenze fonetiche tra le varie regioni.

Dopo aver dedicato un'ampia riflessione alla necessità di graduare il livello di approfondimento delle cognizioni esposte nei testi a seconda dell'età e della classe degli allievi, Fornari distingue due possibili “forme generali” del libro di lettura, coincidenti alle prime due tipologie individuate da De Dominicis: quella espositiva e quasi trattatistica, adoperata dal già ricordato Vincenzo Troya, e quella narrativa, caratterizzante il *Giannetto* di Parravicini (che il De Dominicis cita, invece, come si legge sopra, quale esempio di «libro di testo notiziario, informativo»). La prima impostazione appare in genere scialba, poco invitante e di conseguenza didatticamente poco efficace; la seconda, senz'altro più allettante per un pubblico animato da una naturale propensione al racconto quale quello infantile, si è materializzata, come nota anche De Dominicis, in libri-romanzo, nei quali l'autore espone gli argomenti di studio traendo spunto dalle vicende di un

³⁴⁰ Fornari (s.d.: 520), che aggiunge (corsivo nel testo): «Per es., si scriva: *Noi diciamo*, piuttosto che: *Noi si dice*; *Non so che dire*, non già: *Non so cosa dire*; non mai: *Sei te la padrona*, ma *sei tu*; non *gli* per *loro* nè per *le*, ecc. [...] O chi ragionerebbe così: “V’ha dei mali vezzi comuni; insegniamoli di proposito!”».

³⁴¹ Il compilatore menziona, come raccolta di “lingua speciale”, il Carena - Fanfani - Fornari, ossia il volume a sua cura dal titolo *Il piccolo Carena o nomenclatura italiana spiegata e illustrata colle parole corrispondenti dei dialetti: milanese, piemontese, veneto, genovese, napoletano, siciliano, sardo e friulano. Libro per le scuole elementari e dei sordo-muti*, con lettera di Pietro Fanfani, Milano, Carrara (prima ed. 1875).

³⁴² Fornari (s.d.: 520).

protagonista o gruppo di personaggi principali di giovanissima età, o in librinovellieri (raccolte di racconti), in cui si susseguono personaggi ed episodi vari. Al fine di scongiurare il rischio che i piccoli lettori vengano «assuefatti» da libri di testo eccessivamente dilettevoli e romanzeschi «a pane imburato e inzuccherato», ossia a cercare nella lettura soltanto il «titillamento sentimentale, che vien loro dal raccontino, dalla scenetta», è consigliabile, secondo Fornari, equilibrare nei libri di lettura piacevolezza e rigore; e «se la narrativa sta bene che prevalga nei libri delle prime Classi [e ciò accade nel volumetto *Primi anni* (1891) della Speraz], in quelli delle altre si vuol più badare all'intelletto, alla ragione, per formare i lettori *forti*, che più il diletto intellettuale, il vero, cerchino nella lettura»³⁴³. Si propone quindi una differenziazione dei testi sulla base della «diversità tra sesso e sesso, tra scolaro di città e scolaro di campagna (e meglio sarebbe – se fosse possibile – anche tra scolari che continuano gli studi dopo le elementari e quelli che non vanno oltre)»³⁴⁴.

Nell'ultima parte della voce il compilatore si sofferma su aspetti formali più specifici. Raccomanda progressività nella complessità dei periodi e nella scelta delle parole; sono da preferire, specie nelle prime classi, proposizioni brevi e senza incidentali, e sono da evitare parole astratte o espressioni concetti generali di uso non comune³⁴⁵. Quanto alle cognizioni materiali e scientifiche, si suggerisce un'esposizione di tipo induttivo, che proceda dalla descrizione di un fenomeno alla formulazione della legge che lo regola. Per l'educazione morale è caldamente consigliato il ricorso al linguaggio della concretezza, ben esemplificato da quello figurato dei modi di dire e dei proverbi³⁴⁶, e degli *exempla*, ispirati a fatti reali o verosimili e comprendenti racconti, favole, parabole che drammatizzino i principi etici. Infine si offrono alcuni spunti grafici e paratestuali. I capitoli dovranno essere brevi – ma di una brevità variabile in base alla classe, dunque più lunghi nelle classi più avanzate – e organici, ben distinguibili attraverso spazi bianchi, e non dovranno iniziare a fine pagina. Lo spazio rimanente in fondo alla pagina

³⁴³ Fornari (s.d.: 523, corsivo nel testo).

³⁴⁴ Fornari (s.d.: 523).

³⁴⁵ «Si dirà *tutti gli uomini* piuttosto che *l'umanità*; non già: *tu non hai l'abilità di*, sì bene: *tu non sei abile* o, meglio, *buono*; nè *capacità*, nè *attitudine*..... neanche *universo*.....» (Fornari, s.d.: 524, corsivo nel testo).

³⁴⁶ La loro efficacia è ben sottolineata da Fornari (s.d.: 524, corsivo nel testo) con questi ess.: «Fredda e morta è l'espressione: *S'ha da ajutarsi l'un l'altro*, calda e viva questa: *Una man lava l'altra*; non s'imprime la verità col dire: *Fanciullo non corretto mal riesce*, penetra invece il suo simbolo: *Vite non potata fa pampini assai, ma non uva o poca*, ecc.».

potrà essere riempito «con qualche proverbio, sentenza o versicoli morali, sempre in consonanza col grado di quella lettura»³⁴⁷. Anche nel testo per la quinta classe maschile (1902) di Anna Vertua Gentile incluso nel corpus, figurano, sebbene non solo a fine pagina, *Consigli, Massime e Sentenze* che, con la loro brevità densa e incisiva, hanno una palese valenza edificante, ma probabilmente risultano anche comodi in termini di impaginazione. Ancora: le pagine non dovranno apparire monotone come «un muro senza finestre»³⁴⁸ né presentare un andamento zigzagante a causa dei troppi a capo; il carattere dovrebbe permettere di evidenziare termini e passi rilevanti; le immagini, purché non eccessive né superflue, avranno più funzioni: esplicativa, estetico-ornamentale, di stimolo alla fantasia e intellettuale, in quanto supporteranno la mente dello scolaro nel tratteggiare il triangolo conoscitivo “parola - idea - cosa sensibile”. Requisito fondamentale è, comunque, secondo il compilatore, l’apporto dell’ingegno creativo dell’autore del libro, che, se ben fatto, si presenterà equilibrato, organico, catturante e concretamente educativo sul piano esistenziale, intellettuale, morale e civico.

Dal punto di vista legislativo, già dal finire del Settecento, dal Napoletano al Lombardo-Veneto passando per il Granducato di Toscana, sono attestati progetti statali di alfabetizzazione del popolino e dell’infanzia, che, prevedendo lo stanziamento di appositi fondi, sollecitavano l’allestimento di letture pluridisciplinari, almanacchi, catechismi, libri di morale spicciola, ed esprimevano il tentativo di sottoporre al controllo delle autorità preposte all’istruzione la preparazione dei maestri e l’organizzazione complessiva dell’insegnamento elementare³⁴⁹. Nel Lombardo-Veneto, in particolare, durante la Restaurazione, viene stabilito un vero e proprio monopolio di stato sulla produzione libraria ufficiale per la scuola pubblica, che implica senz’altro un controllo politico-culturale: le edizioni italiane dei testi scolastici potevano essere pubblicate esclusivamente dall’Imperial Regia Stamperia di Milano. Queste misure, però, non impedirono la fioritura e la diffusione anche in altre regioni di testi di lettura istruttivo-educativi per fanciulli scritti da Francesco Soave, Cesare Cantù, Luigi A. Parravicini, Giuseppe Taverna, ecc., utilizzati come supporto didattico dagli

³⁴⁷ Fornari (s.d.: 524).

³⁴⁸ Fornari (s.d.: 524).

³⁴⁹ Cfr. Marciano (2004: 46-48).

insegnanti e oggetto di operazioni di pirateria editoriale in quanto non sottoposti ai dettami della legislazione scolastica austriaca³⁵⁰. Sono proprio questi libri, destinati a una più o meno diffusa e duratura fortuna nazionale, i capostipiti del libro scolastico di lettura della scuola postunitaria.

Dopo l'Unità, si assiste a un incremento notevole della produzione di libri per la scuola, settore che agli editori appare molto promettente data l'estensione a tutto il Paese dell'obbligo scolastico. Ma la vivacità del mercato librario, fomentata anche dall'«idea che una maggiore libertà nell'uso dei libri di testo sarebbe risultata più rispondente al nuovo contesto nazionale caratterizzato dalla presenza di diverse tradizioni locali»³⁵¹, è da subito costretta a fare i conti con i tentativi di regolamentazione e controllo dei contenuti, degli aspetti formali e della qualità dei testi didattici messi in atto da autorità centrali e periferiche³⁵². Già la legge Casati aveva affidato al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) il compito di esaminare, selezionare e proporre all'approvazione del Ministero i volumi scritti per le scuole pubbliche. Ma negli anni Sessanta furono altresì istituiti i Consigli scolastici provinciali, che avrebbero dovuto operare una prima selezione di testi ritenuti adottabili, in quanto rispettosi della cultura e mentalità dominanti e dei programmi ministeriali, nonché linguisticamente chiari e accurati, da sottoporre poi al parere e a un'ulteriore scrematura da parte del CSPI. Le difficoltà di un tale sistema di revisione scaturirono dalla lentezza nell'invio delle informazioni sui libri impiegati nelle varie scuole dalle province al Ministero, dall'incompletezza dei dati trasmessi, da una volontà politica incerta e debole nel condurre un'attenta valutazione dei materiali didattici, dalle ambiguità interpretative dei regolamenti, dai limiti burocratici e amministrativi degli organi incaricati, dagli interessi economici e dallo spirito affaristico degli editori scolastici, spesso contrastanti con l'intento statale di mettere ordine nel commercio dei testi didattici stabilendone parametri di composizione e vincoli

³⁵⁰ Si vedano in merito Berengo (1980: 192-198); Chiosso (2011: 273); Marazzi (2012: 833); su metodi d'insegnamento e libri d'istruzione elementare durante la Restaurazione si veda Bianchini (2003).

³⁵¹ Barausse (2008, I: 12).

³⁵² La dialettica tra pluralismo e liberalizzazione dell'editoria scolastica, da un lato, e centralismo delle politiche ministeriali tese a gestire questo delicato ambito librario, dall'altro, si era già manifestata nel Regno di Sardegna dei due decenni preunitari; per una rassegna degli interventi ministeriali negli anni a cavallo dell'Unità si veda Barausse (2010a; 2010b).

relativi alle tipologie e ai prezzi³⁵³. Lucidi osservatori del mondo della scuola e della produzione editoriale a esso rivolta come Pasquale Villari e Ruggero Bonghi, a tal proposito, lamentavano le pratiche speculative messe in campo dagli editori, che spesso comportavano ingiustificati innalzamenti dei prezzi dei testi a danno delle famiglie degli alunni, cambi fin troppo frequenti dei libri di testo – con, ancora una volta, aggravio economico per le famiglie composte da più figli –, pubblicazioni raffazzonate e superflue quanto a impiego curricolare³⁵⁴. Queste letture, come denunciava Villari nella relazione della Commissione per l'esame dei libri di testo presentata al CSPI il 21 ottobre 1868, in merito ai libri esaminati in quell'occasione,

o non miravano ad uno scopo strettamente pratico e determinato, allontanandosi dalle esigenze che le scuole nostre impongono; o soddisfacendo a queste esigenze erano libri di [...] compilazione, senza nessuna originalità e senza quella correttezza, chiarezza e vivacità di forma che si ottiene solo quando s'ha qualche cosa di proprio a dire, o almeno qualche cosa che si è scansato e disposto nella mente con metodo proprio³⁵⁵.

Affinché un libro per la scuola potesse essere approvato occorreva dunque agli editori ma anche agli autori poter contare su utili agganci con gli ambienti ministeriali presso cui si redigevano i programmi per le scuole, venire a conoscenza per tempo, rispetto a case editrici competitive, delle varianti in essi introdotte a ridosso dell'emanazione, ottenere il beneplacito dei Consigli provinciali e del CSPI, godere del supporto di recensioni positive su quotidiani e riviste o sulla stampa pedagogica³⁵⁶.

Tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi del Novecento, attraverso la reiterata istituzione da parte del Ministero dell'Istruzione di una specifica Commissione centrale per la revisione dei libri di testo per le elementari, l'autorità centrale tentò di far valere il rispetto di rigorosi criteri di allestimento dei libri di scuola a onta della disordinata smania produttiva e commerciale delle case editrici. Ne derivarono comprensibili proteste di queste ultime, espresse anche sul «Giornale della Libreria» (fondato nel 1888), organo ufficiale dell'Associazione Tipografico-Libreria Italiana, che riuniva editori, tipografi e librai italiani³⁵⁷. Si

³⁵³ Si vedano Porciani (1982: 262-263); Bacigalupi - Fossati (1986: 16-17); Barausse (2008, I: 12).

³⁵⁴ Cfr. Barausse (2008, I: 32).

³⁵⁵ Cit. in Barausse (2008, I: 27).

³⁵⁶ Porciani (1986: 63); Raicich (1996b: 49-50).

³⁵⁷ Per un approfondimento delle informazioni riportate di seguito si veda Barausse (2008, I: 41-80); cfr. anche Bacigalupi - Fossati (1986: 15-22).

deve al ministro Baccelli la creazione nel 1881 della prima Commissione che avrebbe dovuto enucleare i criteri di selezione dei testi e produrre un elenco di quelli approvati. Una sintesi dei parametri di valutazione è contenuta nella circolare ministeriale del 12 novembre 1882, indirizzata dal presidente della Commissione Costantini ai presidenti dei Consigli scolastici provinciali: oltre a essere scritto in buon italiano e mirare alla formazione morale e civica dello scolaro,

il libro di lettura, destinato alle scuole primarie, è desiderabile contenga, sotto forma popolare e adattata all'età, le nozioni più elementari d'igiene, di scienze naturali, di storia e geografia e di morale civile [...]; e che queste nozioni sieno a quando a quando intercalate da novelle, racconti morali e facili poesie che illustrino le nozioni stesse, escluso qualunque insegnamento che trascenda l'intelligenza degli alunni o che possa avere un carattere confessionale [...]³⁵⁸.

È qui confermata, come norma di stesura, l'impostazione didascalica e narrativa insieme, nonché aconfessionale e adattata all'età, dei testi di lettura. Come si legge nella relazione (RG, 1883) rivolta al ministro e redatta dal giornalista, scrittore e professore Anton Giulio Barrili, al momento di esaminare la vasta mole di libri usati nelle scuole primarie, i commissari si trovarono di fronte a una «farraginosa varietà» e a una «tropicale ricchezza della flora libraria elementare italiana»³⁵⁹. Si rendeva necessario, pertanto, legittimare l'uso di pochi libri, «dettati in buona lingua italiana e fregiati di quei caratteri morali e civili, che valgono a formare, fin dalla più tenera età, l'uomo e il cittadino»³⁶⁰. Quanto ai libri di lettura, le valutazioni della Commissione si attennero alle indicazioni contenute nei già ricordati programmi Coppino (1867), e si ribadì l'utilità di distinguere i contenuti di questi strumenti in base al contesto di appartenenza – urbano o rurale – e al sesso degli apprendenti. I testi esaminati, da quelli già in uso nel primo Ottocento fino ai più recenti, furono oggetto di durissime critiche all'inadeguatezza degli argomenti trattati e della loro impostazione, tanto che su 115 opere solo 23 furono approvate. Si ricorda, in genere, il severo giudizio sui testi scolastici di Collodi, motivato dall'uso di uno stile comunicativo vivace e colloquiale, che doveva suonare eccentrico rispetto ai toni seri e moraleggianti di tanta letteratura didattica del tempo: i volumi di Collodi, si legge, «han pregi

³⁵⁸ Cit. in Barausse (2008, I: 192).

³⁵⁹ RG (1883: 9).

³⁶⁰ RG (1883: 6-7).

molti di sostanza e di dettato, ma son concepiti in modo così romanzesco, da dar soverchio luogo al dolce, distraendo dall'utile; e sono scritti in stile così gaio, e non di rado così umoristicamente frivolo, da togliere ogni serietà all'insegnamento»³⁶¹.

A ribadire peculiarità formali fondamentali dei libri di lettura, sottolineate anche in numerose altre sedi, quali semplicità, chiarezza, precisione, taglio espositivo antidogmatico e antisistemico, ricerca di piacevolezza narrativa, saranno due documenti: il decreto ministeriale del 1894 con cui Coppino, nuovamente ministro dell'Istruzione, bandiva un concorso per letture a uso delle elementari urbane e rurali; la circolare ministeriale del 23 settembre 1891 con tema i libri di testo per le elementari, rivolta da Pasquale Villari, chiamato alla guida della Minerva, ai presidenti dei Consigli scolastici provinciali e ispirata dalle «indicazioni formulate da tanta parte della stampa scolastica ed educativa della penisola»³⁶². Al settembre 1896 risale un'altra significativa relazione della Commissione centrale, indirizzata al ministro dell'Istruzione Emanuele Gianturco e riguardante l'esame di circa 400 libri di lettura. Tre i livelli di analisi presi in considerazione: il metodo, la trattazione delle nozioni e la lingua. Furono disapprovati i libri allestiti con «metodi dogmatici, catechistici, deduttivi», che rappresentavano «avanzi di tirannide in tempo di libertà»³⁶³ e frustravano lo stimolo al ragionamento e alla ricerca intellettuale del discente. Quanto alla lingua, si raccomandavano «precisione e compiutezza di concetti, e andamento svelto», linearità, stile vario e coinvolgente, ma altresì privo di stridori tonali: «Non si possono dir buoni i libri che camminano ora con uno stile fiorito e poetico, or con una prosa stentata e sciatta, o che di qua affettano il dialetto toscano vivo e di là la prosa accademica»³⁶⁴. Uno spazio ampio andava concesso a brani di argomento

³⁶¹ RG (1883: 11).

³⁶² Barausse (2008, I: 54). Ecco le raccomandazioni di Coppino e Villari: «Il primo libro di lettura dovrà così essere una esposizione semplice, chiara, accurata sì [*sic*] dei principali fenomeni della natura e delle principali invenzioni e scoperte dell'uomo, come dei diritti e doveri dell'uomo stesso, e come uomo e come cittadino. Esposizione, ma non dogmatica o in forma continuamente didascalica: un libro di lettura tanto è migliore quanto più riesce piano e dilettevole. Sta all'autore porre d'accordo le necessità di insegnare con l'arte dell' esporre: mescolare l'utile col dolce» (cit. in Barausse, 2008, I: 196); «Il libro di lettura deve [...] fornire, più che altro, occasione facile al maestro per isvolgere le cognizioni più necessarie, non contenere per filo e per segno la esposizione di esse, ed il testo unico da adottarsi, ispirato a tale concetto, non sarà una trattazione sistematica delle varie parti del programma scolastico» (cit. in Barausse, 2008, I: 204).

³⁶³ Cit. in Barausse (2008, I: 66).

³⁶⁴ Cit. in Barausse (2008, I: 67).

morale e civile-patriottico, preferibilmente narrativi, il cui tono avrebbe dovuto essere positivo, ottimistico, affabile, non più grevemente moralistico come in numerosi libri di testo dei decenni precedenti: a trasmettere valori e ideali virtuosi avrebbero soprattutto giovato «i raccontini scritti e ideati con senso artistico, nei quali campeggino piccoli protagonisti a cui il fanciullo possa affezionarsi. A ciò nuoce invece, e di molto, il malvezzo di esporre azioni cattive a scopo di correzione»³⁶⁵. In effetti, sono numerosi nel nostro corpus i racconti, anche di svolgimento assai breve e trama semplice ed essenziale, finalizzati a veicolare messaggi edificanti tramite episodi che vedono protagonisti bambini in classe o in famiglia o colti in momenti di gioco e confronto con coetanei, e che intendono realisticamente richiamare esperienze quotidiane dei piccoli scolari.

La documentazione pedagogica e ministeriale richiamata permette di lumeggiare a sufficienza la centralità riconosciuta al libro di lettura e alla definizione delle sue qualità ideali, anche linguistiche e stilistiche, nel dibattito sul ruolo della scuola e sulla formazione delle nuove generazioni dell'Italia unita. Tale centralità è confermata dalle stesse perplessità espresse da più parti sulle carenze dei testi effettivamente circolanti nelle aule scolastiche, e dal susseguirsi, spesso caotico, di circolari miranti a regolare questo settore librario, tanto economicamente appetibile quanto pedagogicamente e culturalmente rilevante, date le peculiarità e l'ampiezza del suo bacino d'utenza. Si vuole chiudere questa rassegna di fonti riportando il breve elenco di caratteristiche formali, metodologiche e contenutistiche esemplari che i libri di lettura avrebbero dovuto possedere secondo il funzionario ministeriale e autore di libri scolastici Vittorio Fiorini, compilatore della relazione del 1896 appena ricordata:

Libri in cui fossero aspetto e forma artisticamente pregevoli, lingua semplice e viva, e tutta intelligibile, dirittura logica di concetto, somma convenienza e moderazione di linguaggio e di colorito e nessuna noia, e nessuna inutile tristezza, e nessun malo esempio; libri dove il fanciullo respirasse come in un'aura non fatta greve dai tormenti pedagogici, ma gioconda e pura; dove la osservazione fosse la ginnastica del suo intelletto, e l'esempio la guida del suo cuore; ed egli si trovasse dolcemente avviato al bene e incorato a tutti i moti gentili dell'animo; e il suo spirito potesse attingere la prima coscienza dei doveri civili, e la fede nelle supreme sanzioni morali³⁶⁶.

³⁶⁵ Cit. in Barausse (2008, I: 67).

³⁶⁶ Cit. in Barausse (2008, I: 67-68).

1.2.3. Il libro di lettura come prodotto editoriale; autori e testi; orientamenti linguistici

La vitalità del settore scolastico nel suo complesso è confermata da percentuali che tra il secondo Ottocento e la riforma della scuola del 1923 oscillano tra l'8,5% e il 10% della produzione libraria totale; si giunge al 13-15% circa se si prendono in considerazione le letture amene spesso impiegate in classe, i libri di premio, la divulgazione storica e scientifica³⁶⁷. Tra i libri di testo i più diffusi erano, come si è già ricordato, i libri di lettura, e ad essi è dunque necessario fare soprattutto riferimento «per cogliere come fosse veicolata la formazione del piccolo italiano»³⁶⁸. I volumi dedicati a discipline specifiche (grammatica, storia, geografia, educazione civica, scienze naturali), invece, subentravano a partire dalla quarta classe, frequentata da una minoranza di alunni. È dalla fine degli anni Ottanta che, a partire dalla terza elementare, con la presentazione dei fatti del Risorgimento e dell'unificazione italiana, viene introdotto il libro di storia³⁶⁹, nel nostro corpus rappresentato da *Come si è fatta l'Italia* (1897). In ogni caso i testi di lettura pluridisciplinari continueranno a contenere brani riguardanti fatti e personaggi significativi della storia d'Italia³⁷⁰.

L'importanza didattica del libro di lettura è confermata altresì dal progressivo miglioramento, tra Otto e Novecento, della sua qualità tipografica oltre che linguistica: il linguaggio tenta di farsi più vicino alla sensibilità infantile; i caratteri divengono sempre più chiari; crescono il numero e il pregio estetico delle illustrazioni; viene introdotto il colore, almeno in copertina. Gli editori tendono comunque a mantenere i prezzi abbordabili per permettere anche alle famiglie più modeste di acquistare tali volumetti, che presentano una fattura generalmente molto sobria, propria di testi destinati a un'utenza di estrazione popolare e dai gusti ancora ingenui: formato in sedicesimo, numero di pagine variabile da poche decine a uno o due centinaia o poco più, in base alla classe *target*, carta di qualità mediocre, copertine poco più pesanti delle pagine, immagini semplici e non numerose³⁷¹. È anche vero, tuttavia, che in un periodo in cui, come si è detto, non

³⁶⁷ Chiosso (2011: 288).

³⁶⁸ Chiosso (2013: 85).

³⁶⁹ Ciò avviene in ossequio alla prescrizione di impartire nozioni di storia nazionale contenuta nei programmi del 1888: si veda Civra (2002: 199-200; 205-207).

³⁷⁰ Cfr. Chiosso (2011: 300).

³⁷¹ Cfr. Chiosso (2011: 304-307); Ragazzini (2004: 66).

era affatto netto il confine tra i modi di fruizione dei testi educativi, lo stesso volume poteva prestarsi a finalità diverse, anche se in ogni caso pedagogiche, e assumere, di conseguenza, un aspetto materiale diversificato³⁷².

Tornando ai testi di lettura scolastici, non sempre essi presentano in copertina o quarta di copertina o nel frontespizio una dichiarazione di conformità ai programmi ministeriali vigenti, come ci si aspetterebbe, anche perché parecchi testi sfuggono a un'effettiva e rigida osservanza delle raccomandazioni nazionali. Sul finire dell'Ottocento, però, come confermano anche le rilevazioni di Ragazzini (2004: 66) sui manuali di lettura per la prima elementare dell'ultimo quarto del XIX secolo conservati nella Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze e inclusi in un apposito database informatico, l'attestazione di corrispondenza ai programmi e di approvazione ministeriale diviene molto più frequente, anzi quasi una costante, complici anche i più ferrei controlli promossi dal Ministero. Al di là degli aspetti materiali e istituzionali, il libro di lettura era comunque depositario di un pregio simbolico, rappresentando il discrimine tra ignoranza e cultura, rozzezza e civiltà, arretratezza e progresso, e un *topos* ricorrente in tante letture per l'infanzia riguarda proprio il modo di trattarlo, che consente di distinguere il fanciullo dalle virtù promettenti, che lo conserva con cura, da quello destinato a una vita viziosa e misera, che lo sciupa o se ne disfa alla fine dell'anno scolastico.

Si ricorderanno ora alcuni autori di libri scritti per la scuola o impiegati a scopo didattico³⁷³. Un primo esempio di raccolta di letture per fanciulli è costituito dalle *Novelle morali ad uso de' fanciulli* (prima ed. 1782) del padre somasco Francesco Soave, autore di parecchi testi per la scuola, divulgatore dell'empirismo e del sensismo in Italia e promotore di riforme scolastiche nell'età teresiana e giuseppina. Più volte riedite in versioni accresciute lungo tutto l'Ottocento e fino ai primi anni del Novecento, le *Novelle* non nacquero come libro scolastico, ma di fatto conobbero un'enorme fortuna presso diverse generazioni di scolari proprio come libro di lettura per le elementari, tanto da divenire un'opera prototipica di questo genere testuale, insieme al *Giannetto* di Parravicini. Risultò felice e

³⁷² Come ricorda Cecconi (2007: 96) a proposito degli editori Paggi, «la polivalenza dei libri per letture come prodotti per la scuola, per la famiglia e «per la lettura popolare» era confermata dall'offerta articolata dei cataloghi Paggi, dove i libri erano presenti in tre vesti editoriali: la più economica legatura in brossura per la scuola, la solida mezza tela utile per regalo o per strenna, infine la più costosa rilegatura in «tela con placca a oro» per premio».

³⁷³ Numerosi e sparsi riferimenti agli scrittori per l'infanzia che saranno menzionati e ad altri ancora attivi nell'Ottocento si trovano in Bacigalupi - Fossati (1986: 2-103).

divenne un modello didattico vincente e ampiamente riproposto la scelta di inserire contenuti morali e nozioni in quadri narrativi capaci di suscitare l'adesione emotiva dei piccoli lettori: Soave si mostra, pertanto, capace di porsi modernamente «il problema [...] dell'orizzonte di attesa»³⁷⁴ dei suoi testi. Queste letture presentano una lingua lessicalmente «incline al toscanesimo letterario»³⁷⁵ ma scevra di eccessi arcaizzanti, affabile e sintatticamente lineare³⁷⁶; la resa dei dialoghi è agile ed espressiva; lo stile colto ma complessivamente piano, medio, è attraversato da calcolate calibrature tra avvii ipotattici e svolgimento sostanzialmente paratattico delle narrazioni, ed è basato su costruzioni dirette, predilette per la loro chiarezza, particolarmente opportuna per racconti che perseguono una finalità eticamente persuasiva³⁷⁷. Ricorrono la costruzione di schemi “manichei” (vizi vs virtù) dei personaggi a scopo edificante ed epiteti-*clichés* che richiamano, come le nitide opposizioni tra i ruoli degli attanti, gli stilemi di caratterizzazione propri del genere melodrammatico in voga nel Settecento³⁷⁸.

Avrebbe raccolto la lezione di Soave il sacerdote piacentino Giuseppe Taverna, autore delle *Novelle morali ad istruzione de' fanciulli* (prima ed. 1801) e delle *Prime letture de' fanciulli* (1808), più volte ripubblicate nella prima metà dell'Ottocento e usate in varie scuole della Penisola come libro di lettura. Attento a calare i suoi insegnamenti nella cornice di situazioni realistiche, capaci di evocare la vita quotidiana dei lettori, Taverna opta linguisticamente per «una toscanità di marca puristica»³⁷⁹, che implica il vasto impiego di voci arcaiche, poetiche e desuete, non per ragioni di virtuosismo letterario ma ai fini dello sviluppo espressivo e dell'affinamento della precisione e della pertinenza lessicali.

³⁷⁴ Fido (1989: 540).

³⁷⁵ Morgana (1992a: 124).

³⁷⁶ Nell'*Avviso dell'editore* premesso alla settima edizione veneta (1802) della raccolta si nota che «tersa e gentile [è] la sua [= dell'autore] frase, non però accademica, né affettata» (cit. in Ascenzi - Sani, 2017, I: 17).

³⁷⁷ Cfr. la riflessione sulla costruzione diretta e inversa compiuta dal somasco nella sezione sintattica dei suoi *Elementi della lingua italiana* (1810) e riportata in Morgana (2003a: 276-277). Non mancano, tuttavia, numerosi casi di inversione dell'ordine naturale dei costituenti della frase, forse anche mossi da «un'esigenza di messa in rilievo secondo l'ottica sensista» (Morgana, 2003a: 290).

³⁷⁸ Su padre Soave autore di libri scolastici e sulle *Novelle* si vedano almeno Fido (1989: 535-541); Pancera (2000); Ascenzi - Sani (2017, I: 15-40) e la bibliografia ivi indicata; la bibliografia segnalata da D'Ascenzo (2013: 5, n. 2); Morgana (1994: 154-156; 2003a), anche per sondaggi linguistici sulle *Novelle*. Per il Soave grammatico utili Morgana (1992a: 121); Marazzini - Fornara (2004); Tesi (2005: 97-100).

³⁷⁹ Morgana (1992a: 123).

Le note lessicali delle *Prime letture* confermano l'attenzione alle voci particolari e alla nomenclatura; lo stile risulta lineare, povero di subordinate nei testi rivolti alle prime classi ma sintatticamente più articolato e complesso nelle *Novelle*; i dialoghi tendono a riprodurre l'espressività del parlato³⁸⁰.

Circolarono come libri di lettura per le elementari anche alcune raccolte di letture moraleggianti del letterato lombardo Cesare Cantù, attivo sia nella prima che nella seconda metà dell'Ottocento, portavoce di un'educazione cattolica tradizionale e di una visione conservatrice della società e fautore di una lingua accattivante e abbordabile dal popolino³⁸¹.

Notevole fortuna, comprensiva di riedizioni anche postume, ebbero i racconti, le letture didascaliche, le commedie e i libri scolastici di lettura del fiorentino Pietro Thouar, che operò nella prima metà dell'Ottocento e fu a contatto con gli intellettuali liberal-moderati fiorentini fautori di iniziative scolastiche ed editoriali finalizzate all'educazione dei ceti popolari e dell'infanzia. In equilibrio tra piacevolezza narrativa e accuratezza didascalica, la prosa di Thouar fu lodata da Lambruschini per il connubio tra elegante correttezza e accessibilità³⁸². Dando nei racconti netta preponderanza ai dialoghi rispetto alle sezioni diegetiche e descrittive³⁸³, essa appare «capace [...] di tenere conto a livello espressivo del "parlato" popolare»³⁸⁴, caro all'intellettualità toscana filantropicamente interessata alla popolarizzazione della cultura. Nutrirono grande stima dei libri per fanciulli di questo zelante educatore anche gli editori Paggi, che, augurandosene la diffusione a livello nazionale, espressero i loro vivi apprezzamenti per la passione etica che essi rivelavano e per il loro stile semplice e piano nelle premesse a due opere ripubblicate postume, le *Letture graduali* (1869)³⁸⁵ e la *Nuova raccolta di*

³⁸⁰ Su Taverna si vedano Calò (1937); Ascenzi - Sani (2017, I: 98-99); Morgana (2003a), che riporta brevemente i cardini della sua pedagogia linguistica e del suo stile e analizza la lingua di un campione delle *Novelle* (ed. 1834).

³⁸¹ Su Cantù si vedano Boero - De Luca (2009: 16-17); Ascenzi - Sani (2017, I: 97-98).

³⁸² Rivolgendosi ai lettori della sua «Guida dell'Educatore», così scrive Lambruschini (1836: 382), scopritore del giovane talento: «Ho avuto la buona sorte di trovare un giovane istitutore, che a una particolare abilità di scrivere la più bella lingua toscana in modo corretto, elegante e insieme adatto ai bambini ed al popolo, congiunge savissime, e quasi direi, rigide massime morali e pedagogiche, e l'esperienza dell'infantile età». Gambaro (1937) loda la freschezza e il garbo della narrativa di Thouar, ma ne segnala anche il moralismo troppo scoperto e nota come «il suo stile paia oggi troppo toscanamente tornito».

³⁸³ Cfr. Morace (1989: 568).

³⁸⁴ Boero - De Luca (2009: 9-10).

³⁸⁵ «Questa operetta del Thouar che noi stimiamo essere un vero tesoro, non abbia impedimenti di sorta a divenire il libro di lettura per tutti i fanciulletti italiani» (in Thouar, 1869: 3).

scritti per fanciulli (1889)³⁸⁶. Degna di rilievo è la sensibilità pedagogica di Thouar verso il potenziale livello di apprendimento dei destinatari, che nei testi di taglio scolastico e parascolastico-divulgativo si traduce, come si comprende fin da alcuni titoli (*Libro di lettura giornaliera. Repertorio di nozioni utili adattate alla intelligenza dei fanciulli*³⁸⁷; *Lecture graduale...*; *Lecture ordinate*; *Sillabario graduale per avviamento alle letture graduale*), nella ricerca di una complessità progressiva e graduale a livello tematico e linguistico³⁸⁸.

Ancora più attento all'utilità di graduare le letture per la scuola in relazione allo sviluppo linguistico, intellettuale e morale dei fanciulli è il sacerdote milanese Giulio Tarra, autore di libri di lettura e di testi ricreativi impiegabili anche in classe e fautore di un'ideologia cattolica, moderata e obbediente ai valori ufficiali dello Stato unitario. Come ricordano Boero - De Luca (2009: 14-15), in occasione del terzo Congresso Pedagogico italiano (Milano, 1863) il *Primo libro di letture graduate allo sviluppo progressivo del linguaggio, delle idee e della morale ed all'avviamento al comporre ad uso delle scuole elementari per il popolo* (1864) di Tarra fu premiato come primo testo di lettura per le scuole rurali e per i sordomuti in virtù della progressività che lo ispira, riconosciuta come ottimo criterio metodologico di avviamento alla lettura e alla composizione³⁸⁹; tale principio ispira anche gli altri due volumi delle fortunate *Letture graduate al fanciullo italiano*. Conciliando con efficacia veste amena e buon senso³⁹⁰, il sacerdote rivolge i suoi testi a un pubblico popolare di giovani artigiani, operai, figli di

³⁸⁶ Qui i Paggi lodano lo «stile piano, scorrevole, stile in cui il Thouar fu eccellente maestro, e che ha servito a tanti di lezione» (in Thouar, 1889: 5).

³⁸⁷ A proposito di questo volumetto, Boero - De Luca (2009: 9) notano che le letture più difficili sono segnalate da un asterisco e il «metodo delle Dimande» è finalizzato ad accertare la piena comprensione del testo.

³⁸⁸ Su Thouar si vedano Bandini (2007: 153-154); Boero - De Luca (2009: 8-10); Ascenzi - Sani (2017, I: 100-102).

³⁸⁹ Rivolto precipuamente ai maestri, come si comprende dalle indicazioni concernenti la lettura e la spiegazione dei brani nonché i tipi di esercizi compositivi da proporre agli alunni, questo testo presenta tre sezioni di letture: 1) sfera dei sensi e dei ricordi (azioni e situazioni); 2) educazione morale; 3) proposte di generi testuali quali lettere familiari, dialoghi, favolette, apologhi e semplici poesie di taglio idillico e pastorale. Le letture della prima parte passano dalla giustapposizione di frasi e periodi semplici, con soggetto e rapporti sequenziali esplicitati e ripetuti, a testi via via più strutturati; i racconti della seconda presentano personaggi e situazioni tipizzati e dai tratti enfatizzati e semplificati a scopo morale. La fruizione progressiva e imitativa delle letture proposte è orientata a promuovere nello scolaro lo sviluppo di un pensiero sempre più articolato e maturo insieme all'abitudine a produrre enunciati direttamente in italiano, senza dover tradurre dal dialetto. Si veda in merito Papa (2012a: 15-22).

³⁹⁰ Secondo Faeti (1977: 43), a don Giulio va riconosciuto il merito di aver compreso come fosse «necessario «travestire» i messaggi educativi, inserendoli in contesti narrativi attraenti, magari riuscendo a far sembrare evasivo ciò che è severamente pedagogico».

commercianti e scolari dotati di una discreta capacità di lettura, che si propone di sottrarre al rischio di un laicismo incontrollato; usa a tal fine un linguaggio semplice e familiare e sensibile alle moderne intuizioni pedagogiche di Thour. L'eco classica del genere dei caratteri, basato sulla rappresentazione di personaggi dai tratti fisici e morali ben evidenziati, si percepisce nell'abilità dell'autore a contrapporre plasticamente, attraverso una ricca e colorita aggettivazione, tipi umani che incarnano anche esteriormente vizi e virtù; è evidente il fine etico di tale operazione, affinata, tuttavia, da una singolare attenzione educativa allo sviluppo della personalità del bambino, che supera i limiti della mera precettistica comportamentale per il popolino³⁹¹. Come nota Papa (2012a: 17, n. 42, n. 43; 19-20, n. 47) a proposito del *Primo libro di letture graduate*, il modello linguistico, parzialmente ispirato alla proposta manzoniana, è il toscano, con opzioni talora marcate in diatopia, come l'impiego tipicamente toscano dell'articolo davanti alla sequenza agg. possessivo + nome di parentela (*la mia sorella*) o l'uso settentrionale dell'articolo davanti a nomi propri maschili, e soluzioni arcaizzanti e non manzoniane, come l'imperfetto etimologico in *-a* (*io coglieva*), che però può anche essere dovuto a un'influenza dialettale. L'escursione stilistica si snoda, inoltre, da regionalismi lombardi, tracce di una dimensione locale evidentemente difficile da eradere, a costruzioni popolari a forme ricercate come il pron. *dezza*.

Perfetto paradigma del libro di lettura sarà comunque considerato per tutto l'Ottocento il già menzionato *Giannetto* di Parravicini³⁹², premiato nel 1836 come migliore proposta di testo al contempo didascalico e moralmente educativo per fanciulli dai sei ai dodici anni dalla commissione del concorso per *un buon libro elementare* indetto dalla Società per la diffusione del mutuo insegnamento di Firenze. L'opera, recante la profetica epigrafe *Migliaja di persone non leggeranno forse altro libro*, valida non solo per essa stessa ma per tanti altri libri di lettura per le scuole popolari, ebbe quasi settanta edizioni nel corso del XIX secolo: conobbe una diffusione nazionale, anche attraverso ampliamenti e riduzioni, e riscosse enorme popolarità in ambito scolastico e come libro di premio, pur

³⁹¹ Su Tarra si vedano Faeti (1977: 42-48); Bacigalupi - Fossati (1986: 41-42); Boero - De Luca (2009: 14-16); Sani (2013); Ascenzi - Sani (2017, I: 159-161). Sui volumi scolastici, la pedagogia linguistica e la lingua delle *Letture graduate* di don Giulio fanno luce i contributi raccolti da Polimeni - Prada (2019), tra i quali quello di Grassano (2019).

³⁹² Sulle concezioni didattiche dell'autore nel quadro della questione educativa dell'Ottocento si veda Genovesi (2000).

essendo potenzialmente rivolta anche a un pubblico popolare di diverse fasce d'età. Anticipando la via italiana al self-helpismo, essa si presenta come il «“romanzo” di un'ascesa sociale»³⁹³, quella del giovane Giannetto, che grazie alla sua pertinacia riesce a progredire socialmente fino a divenire proprietario di una manifattura, filantropo e punto di riferimento nella comunità del suo villaggio. Tali vicende fungono da sottile cornice narrativa di sapore moraleggiante alle nozioni disciplinari e comportamentali, che, distribuite in tre libri, riguardano l'uomo nella sua fisicità e nei suoi bisogni e doveri (primo volume), natura e società (ossia arti e mestieri, geografia, scienze naturali, nel secondo volume), i doveri dei fanciulli in famiglia e nel consorzio sociale ed episodi della storia d'Italia (terzo volume). Si tratta di un'autentica «enciclopedia elementare»³⁹⁴, inserita nel quadro un'ideologia moderata che, grazie a una rassicurante ambiguità, ha permesso al libro di avere fortuna all'interno di contesti politici diversi³⁹⁵. Elementi caratterizzanti sono altresì un'accentuata etica del dovere, il sentimento di appartenenza nazionale ma anche una serena fiducia nel progresso individuale ed economico piegato a vantaggio della società³⁹⁶. Sul piano linguistico, la prosa del *Giannetto*, oggetto di valutazioni contrastanti – dall'apprezzamento per lo stile terso e cordiale alla critica verso un'impostazione arida, nozionistica e farraginosa³⁹⁷ –, mostra una sostanziale fedeltà all'italiano letterario tradizionale, anche dopo gli interventi correttori rintracciabili nell'ed. del 1862 (dunque successiva alla quarantana dei *Promessi Sposi*), solo cautamente

³⁹³ Boero - De Luca (2009: 12).

³⁹⁴ Bacigalupi - Fossati (1986: 11).

³⁹⁵ Sull'indeterminatezza ideologica del *Giannetto* e sulla notevole varietà di giudizi ora entusiastici ora assai duri che hanno attraversato Otto e Novecento si veda Del Corno (2004); sulla fortuna dell'opera cfr. anche le osservazioni di Raicich (1996b: 71-73). Chiosso (2013: 85) ricorda che lo «schema [del *Giannetto*] era destinato a resistere a lungo, confortato dall'orientamento dei programmi scolastici dal 1860 in poi: non solo i libri di lettura si sarebbero spesso ispirati per i loro titoli a nomi di bambini e bambine, ma avrebbero soprattutto tenuto ben presente il senso pratico dell'impianto didattico e pedagogico del *Giannetto*».

³⁹⁶ Per presentazioni complessive del libro si vedano Canestri - Ricuperati (1976: 66-67); Santoni Rugiu (1987); Boero - De Luca (2009: 12-14); Lombello (2009: 158-159); Biernacka-Liczmar (2012: 32-35); Ascenzi - Sani (2017, I: 77-94).

³⁹⁷ Il primo giudizio vede concordi, tra altri, Lambruschini (si legga il suo parere in Del Corno, 2004: 48), che del libro loda anche la lingua «pura e nativa» e il sapiente incastro di narrazione ed esposizione argomentata, e il meno noto pedagogo e direttore di un istituto di educazione a Vimercate Angelo Rovelli, che in una delle sue *Lettere dirette ad un giovane che vuol dedicarsi alla professione elementare* raccomanda l'opera al giovane nipote, per la scrittura semplice, chiara, istruttiva ed educativa (si veda in merito Morgana, 2003a: 271-272). Complessivamente negative e simili tra loro le osservazioni di De Sanctis e, nel primo Novecento, degli studiosi di letteratura per l'infanzia Giuseppe Fanciulli, Enrichetta Monaci Guidotti e Olga Visentini: si veda Del Corno (2004: 52; 54-55).

più ricettiva di forme e costrutti più usuali³⁹⁸. Punteggiata di voci culte, nonostante qualche oscillazione tra varianti fonologiche anticheggianti e correnti, la lingua di Parravicini rimane per lo più estranea alla riforma linguistica manzoniana. Si registra un'escursione tra tratti tradizionali, colti e non manzoniani (imperfetto etimologico in *-a* della prima pers., *pel* per *per il*, pron. sogg. tosco-letterari come *egli*, *desso*, *eglino* preferiti a *lui*, *lei*, *loro*, frequenza dell'enclisi pronominale, part. pass. concordato con l'oggetto, casi di accusativo con l'infinito, inversioni dell'ordine naturale dei membri della frase, ecc.), toscanismi sedimentati nella scrittura letteraria ma atti a riprodurre l'uso medio toscano (la *i* prostetica, *la* come pron. sogg. femm., prep. articolate con i dittonghi *-ai*, *-ei*, *-oi* apocopati, *punto* come rafforzativo di negazione, ecc.) e moduli dell'italiano colloquiale che risultano episodici, però, persino nei dialoghi (solo sei dislocazioni a sinistra, pochi casi di *che* polivalente e di doppio imperfetto nel periodo ipotetico dell'irrealtà, ecc.). Il periodare oscilla tra passi lineari e basati su moduli giustappositivi e altri di più complessa articolazione. A livello stilistico-lessicale, la ricorrenza di diminutivi, vezzeggiativi e superlativi concorre a dare al racconto una patina affettuosa e sentimentale³⁹⁹.

Una svolta nella produzione di letture scolastico-educative per bambini è rappresentata da un'opera che sin dal titolo mostra di voler riprendere la lezione del *Giannetto*, aggiornandone però radicalmente taglio e approccio stilistico al destinatario. Si tratta del *Giannettino* (prima ed. 1877) di Collodi, che ripropone lo schema narrativo-dialogico ed espositivo del precedente *bestseller*, ma attraverso un personaggio ben più vivace e sanguigno di Giannetto, affrancato dal rigido didascalismo di cui questi è stilizzato strumento. Giannettino alterna buoni propositi e monellerie, desiderio di conoscere partendo dall'esperienza – valorizzata dal suo educatore, il dottor Boccadoro – ed esuberanza, capriccio e bontà, risultando più vicino alla vita reale dei bambini. Il protagonista scombina «tutte le cortine pedagogizzanti e moralistiche (anzi Collodi le ironizza: nella figura del dottor Boccadoro), fa penetrare nella scuola un elemento di antiretorica,

³⁹⁸ Come nota Ballante (2004: 353), «la vera grande differenza tra le due edizioni [...] va senz'altro ritrovata nell'interesse cospicuo della seconda edizione per l'ortografia e la nomenclatura, del tutto assente nella prima».

³⁹⁹ Sulla lingua del *Giannetto* si vedano Pizzoli (2002: 319-320); Morgana (1992a: 124; 2003a); Ballante (2004).

di ironia appunto, di avventura anche»⁴⁰⁰. Si assiste a un illuminato sforzo di adeguamento di forme e contenuti al livello di apprendimento dei bambini; lo stile si fa giocoso, coinvolgente e arguto; a seconda dei contenuti, dei parlanti e dei momenti della narrazione, figurano più livelli di linguaggio, comprendenti toscanismi, idiomatismi e movenze del parlato, che producono un «tono d'abbassamento casalingo» ed effetti ironici e stranianti⁴⁰¹. Caratterizzano il *serial* di libri di testo ispirati dal *Giannettino*⁴⁰² una sostanziosa componente didattica ed edificante e la riproposta dei valori e della visione sociale della borghesia laica e progressista, ma la dirompente novità stilistica proposta da Collodi non verrà compresa inizialmente dalle autorità scolastiche, come conferma la critica al taglio ameno e umoristico dei suoi volumi contenuta nella relazione del 1883 presentata dalla Commissione per la revisione dei libri di testo. *Giannettino* avrebbe goduto di una notevole fortuna editoriale e di adozioni⁴⁰³, ma, come nota Cambi (2004: 107-108, corsivo nel testo),

l'operazione-Giannettino di Collodi resta l'incunabolo di una *nuova editoria scolastica* che avrà bisogno di molto tempo per maturare, oltre l'età umbertina, oltre il primo Novecento, oltre il fascismo, anche se essa avrà – qua e là – riprese a aggiornamenti (si pensi a Lombardo Radice, ad esempio, ma anche – prima – a Gabelli).

Recependo in parte gli auspici manzoniani espressi nella *Relazione* del 1868, la lingua dei libri scolastici di Collodi aderisce al fiorentino corrente di livello medio, proprio di uno scritto sensibile al parlato non demotico, e come si è già accennato, evita eccessi riboboleschi ma anche forme spiccatamente culte, a meno che non si vogliano conseguire particolari effetti stilistici o ironici. Viene così fornito un modello comunicativo sospeso tra colloquialità spigliata ma non troppo marcata ed equilibrata attenzione alla tradizione letteraria e normativa. Non mancano comunque tratti fonomorfologici, morfosintattici e lessicali toscani più connotati in senso locale, diafasico e diastratico, ricorrenti nei dialoghi e a volte

⁴⁰⁰ Cambi (2004: 107). Per un confronto tra il libro di Parravicini e l'erede collodiano si vedano Santoni Rugiu (1987: 256-259); Marrone (2003: 82-83).

⁴⁰¹ Daniela Marcheschi (curatrice dell'edizione delle *Opere* di Collodi, Milano, Mondadori, 1995), cit. in Ascenzi - Sani (2018, II: 126).

⁴⁰² Negli anni seguenti, verranno pubblicati dai fiorentini Paggi *Minuzzolo. Secondo libro di lettura (seguito al Giannettino)*, romanzetto intervallato da episodi di storia romana antica, e i sussidiari *La geografia di Giannettino*, la già menzionata *Grammatica di Giannettino*, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino* (in tre volumi) e *L'abbaco di Giannettino*; *La lanterna magica di Giannettino. Libro per i giovanetti* uscirà per i tipi di Roberto Bemporad & Figlio, successori dei Paggi.

⁴⁰³ Si veda in merito Prada (2018: 313-314).

evidenziati come opzioni da evitare. Tra le modalità di mimesi del toscano colloquiale ci si limita a segnalare l'uso di *che* e *o* introduttori di interrogativa diretta, i toscanismi diffusi come *babbo*, *balocco*, *bizza*, *canzonare*, *grullo* e i modi di dire *fare il chiasso*, *fare civetta*, ecc. Tradizionali sono la preferenza per le forme rette dei pron. sogg. di terza e sesta pers. (*egli*, *ella*, *eglino*, *elleno*, *essi*, *esse*) e l'uso, tuttavia molto raro, dell'enclisi pronominale. Innovativi, propri del parlato spontaneo o ancora considerati caratteristici dei registri familiari sono, invece, l'imperfetto analogico in *-o* della prima pers., le concordanze a senso, le dislocazioni, la ridondanza pronominale con focalizzazione del pron. tonico (*a me mi*), le frasi scisse, il *che* polivalente ed elementi propri della mimesi dialogica come allocutivi, fatismi, segnali discorsivi e ripetizioni⁴⁰⁴.

Merita un cenno anche il promotore delle scuole fiorentine per il popolo Pietro Dazzi, amico della Baccini e autore per i tipi della Paggi di una serie di letture per le classi elementari destinate a un grande successo per tutto l'Ottocento; approvate dal CSPI in quanto «libri [...] buoni e scritti bene»⁴⁰⁵, esse riguardano essenzialmente tre grandi sfere tematiche, la natura, i buoni sentimenti e le virtù civili, che riproducono uno schema ricorrente in questo genere di testi⁴⁰⁶.

Un breve giudizio complessivo su alcuni degli autori fin qui menzionati fu pronunciato dall'ispettore scolastico Raffaele Belluzzi, presidente della Commissione di Bologna per la revisione dei libri di testo adottati nella città, nell'articolo *Libri scolastici di lettura*, pubblicato sulla «Scienza dell'educazione» (febbraio 1883). Critico su impostazione, stile, errori e sui troppi esempi agiografici del *Giannetto*, egli elogiò le pubblicazioni facenti parte della *Biblioteca scolastica* dei Paggi⁴⁰⁷, schierandosi a favore del toscano come modello di lingua nazionale, purché ripulito da un toscanismo affettato, e riconobbe i meriti linguistici anche degli scrittori non toscani come Tarra:

⁴⁰⁴ Sull'«operazione *Giannettino*», per usare l'espressione di Cambi sopra riportata, si vedano Cambi (2004: 106-108); Boero - De Luca (2009: 22-23); Lombello (2009: 159-161); Biernacka-Licznar (2012: 36-37); Ascenzi - Sani (2018, II: 125-127). Sulla lingua dei testi scolastico-educativi di Collodi si vedano le osservazioni di Sardo (2011: 285-287; 289); i contributi sulla *Grammatica di Giannettino* indicati nella n. 204; soprattutto il lavoro di Prada (2018) sulla struttura e sulla lingua del *Giannettino*, comparata con quella della *Grammatica di Giannettino*, e sulla dinamica correttoria che emerge raffrontando l'*editio princeps* e l'ed. 1889 (l'ultima vivente l'autore).

⁴⁰⁵ Cit. in Cecconi (2007: 92).

⁴⁰⁶ Su Dazzi si vedano Cecconi (2007: 92); Bandini (2007: 154; 156).

⁴⁰⁷ Sulla quale si veda Cecconi (2007: 83-92).

nel Dazzi una forma sostenuta, ma facile e precisa: nel Thouar tersa come un cristallo: nel Collodi piena di vivacità e di brio fino ad oltrepassarne il segno fanfulleggiando di spesso: nella signora Ida Baccini una scorrevolezza, una affettuosità, un'onda di poesia che inamora, per il che si dimenticano e si perdonano certe frasi in qua e là che peccano di troppo romanticismo [...]. E il secondo libro del Tarra non è forse un gioiello?⁴⁰⁸

Tra la fine degli anni Settanta e i primi del nuovo secolo entra in campo una generazione di autori e autrici per la scuola – incluse quelle prescelte per il nostro corpus – molto spesso attivi contemporaneamente nel settore dei testi ameni e divulgativi: nelle loro opere si assiste a un aumento dei brani e a un ampliamento degli argomenti, lo stile sembra divenire più leggero e vivace, meno moralistico e più aperto verso una dimensione colloquiale che esprime la ricerca di una maggiore sintonia con l'universo espressivo-comunicativo dei bambini⁴⁰⁹. Permangono tuttavia gli aspetti seguenti: i temi della letteratura educativa propri del secolo dell'Unità; i toni sentimentali e patetici, atti a persuadere sollecitando le emozioni dei fanciulli anche attraverso una studiata retorica della sofferenza, della povertà e della morte, visti come momenti “educanti”⁴¹⁰; il ricorso a un linguaggio infantilistico, volto a ingentilire l'animo dei lettori e ricco di diminutivi e vezzeggiativi in *-ino*, *-ello*, *-etto*, *-uccio*, *-uolo*, ricorrenti nei titoli (ad es. *Cuoricini d'oro*, titolo di un volume del nostro corpus), nei nomi propri (*Carlino*, *Lisetta*, *Rosetta*, ecc.), nelle descrizioni fisiche e di ambienti (*berrettino*, *casuccia*, *manine*, *praticello*, *boschetto*, *vesticciuola*, ecc.)⁴¹¹.

⁴⁰⁸ Cit. in D'Ascenzo (2013: 136).

⁴⁰⁹ Cfr. Bacigalupi - Fossati (1986: 28-29); D'Ascenzo (2013: 17).

⁴¹⁰ Cfr. Raicich (2005a).

⁴¹¹ Sull'innesto degli insegnamenti morali nella narrazione, lo stile, il linguaggio e il tono delle letture per bambini di tipo didascalico e ameno ma in ogni caso mosse da intenti pedagogici tra Ottocento e primo Novecento si veda Blezza Picherle (2004: 47-63).

CAP. II. LE AUTRICI E IL CORPUS

2.1. Il corpus

Come si è anticipato nell'*Introduzione*, questo studio prende in considerazione un campione di otto libri di lettura graduati per classe, indicati nella *Bibliografia primaria* ma qui elencati con il corredo completo delle informazioni presenti in copertina e nel frontespizio. I primi quattro e quello di Emma Perodi si rivolgono alle classi elementari inferiori – con quello di Felicita Morandi specificamente indirizzato a fanciulle –, gli altri alle classi quarta femminile e quinta e sesta maschili:

- LR = Ida Baccini, *Lezioni e racconti per i bambini*, Con incisioni nel testo, Nuova Biblioteca Educativa ed Istruttiva per le Scuole (Pubblicazione periodica. Esce il 20 d'ogni mese), Milano, Libreria Enrico Trevisini - Torino, Libreria Grato Scioldo, 1882¹;
- PA = Ginevra Speraz, *Primi anni*, Milano, Libreria Editrice Galli di C. Chiesa e F. Guindani, 1891²;
- FE = Felicita Morandi - Edvige Salvi, *La fanciulla educata ed istruita (seguito alla Bambina). Libro di lettura per la seconda e terza classe elementare secondo i recenti programmi governativi*, Milano, Tipografia e Libreria Ditta Giacomo Agnelli, 1891;
- RI (= Risorgimento italiano) = Onorata Grossi Mercanti, *Come si è fatta l'Italia. Storia del Risorgimento italiano narrata ai fanciulli. Brevi racconti per la terza classe elementare*, Libro di testo per molte scuole del Regno, Sesta edizione riveduta approvata dal Consiglio Scolastico Provinciale con illustrazioni originali di E. Mazzanti, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1897 (rist. anastatica Bologna, Forni, 2010);
- GI = Onorata Grossi Mercanti, *Giovane Italia. Libro di lettura per la 6^a classe elementare maschile*, con numerose vignette e tavole a colori, Firenze, R. Bemporad & Figlio Librai-editori (s.d. ma 1910, come si apprende dalla consultazione del catalogo della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze³);

¹ Accessibile online: <<https://archive.org/details/BacciniLezioni/page/n1/mode/2up>> (consultato il 19.09.2020).

² Accessibile online:

<<http://www.internetculturale.it/jmms/objdownload?id=oai%3A%2Fwww.braidense.it%3A%2FAMI0185%3ATO01182468&teca=Braidense&resource=img&mode=all>> (consultato il 19.09.2020).

³<https://opac.sbn.it/opacsbn/opaclib?db=solr_iccu&nentries=1&select_db=solr_iccu&searchForm=opac%2Ficcu%2Ffree.jsp&resultForward=opac%2Ficcu%2Ffull.jsp&do_cmd=search_show_cmd&format=xml&rpnlabel=+Tutti+i+campi+%3D+Grossi+Mercanti+Giovane+Italia+%28parole+in+AND%29+&rpnquery=%2540attrset%2Bbib-

- CO = Emma Perodi, *Cuoricini d'oro II. Libro di lettura per la seconda classe maschile e femminile*, Approvato dal Ministero per tutte le scuole d'Italia, Nuova edizione riveduta e corretta Con illustrazioni dell'artista fiorentino Anichini, Letture educative per le cinque classi elementari maschili e femminili secondo i nuovi programmi governativi del 29 Novembre 1894 e le ultime istruzioni ministeriali, Palermo, Salvatore Biondo (s.d. ma 1900, come si apprende dalla consultazione del catalogo della Biblioteca Sormani di Milano⁴);
- ANM = Anna Vertua Gentile, *Un'allegria nidiata. Libro di lettura per la 5^a classe elementare maschile*, con illustrazioni del pittore fiorentino C. Sarri, Lanciano, Rocco Carabba, 1902;
- FV = Rosa Errera, *La famiglia Villanti. Libro di lettura per la quarta classe elementare femminile*, Nona edizione Nuovamente riveduta ed arricchita dall'Autrice e illustr. da G. Crotta. Approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione e da molte Commissioni Scolastiche Prov. del Regno, Milano, Casa editrice Ditta Giacomo Agnelli (s.d. ma 1913, come si apprende dalla consultazione del catalogo della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze⁵).

Per qualche osservazione sulle differenze tematiche e, in misura minore, linguistiche tra due versioni di uno stesso testo rivolte rispettivamente alle classi maschili e femminili dello stesso livello (la quinta classe) e l'indagine pragmatica sull'evento comunicativo "lezione scolastica" rappresentato negli episodi che fungono da cornice a nozioni e lezioni morali, si è preso in considerazione anche il seguente volume:

- ANF = Anna Vertua Gentile, *Un'allegria nidiata. Libro di lettura per la 5^a classe elementare femminile*, con illustrazioni dei pittori C. Agazzi, G. G. Bruno, C. Chiostrì, C. Sarri, Programmi 29 gennaio 1905, Libro di testo già approvato dal Ministero della P. I. e da molti Consigli Scolastici Provinciali, Lanciano, R. Carabba, 1907.

Di ANF si è tenuto anche conto per rilevare, come per il resto del corpus, il livello di accoglimento delle soluzioni fonomorfolologiche manzoniane in concorrenza con varianti della lingua tradizionale e letteraria: di questo sondaggio si dà conto nel cap. III. A differenza che per gli altri libri, però, dal momento che della Vertua Gentile si è spogliato interamente il testo per la classe maschile (ANM), di ANF

[1%2B%2B%2540attr%2B1%253D1016%2B%2540attr%2B4%253D6%2B%2522Grossi%2BMer canti%2BGiovane%2BItalia%2522&totalResult=13&saveparams=false&fname=none&from=12>](#) (consultato il 19.09.2020).

⁴ <<https://milano.biblioteche.it/opac/detail/view/mi.catalog:358320>> (consultato il 19.09.2020).

⁵ <[118](https://opac.sbn.it/opacsbn/opaclib?saveparams=false&db=solr_iccu&select_db=solr_iccu&searchForm=opac%2Ficcu%2Ffree.jsp&resultForward=opac%2Ficcu%2Ffull.jsp&do_cmd=search_show_cmd&nentries=1&rpnlabel=+Tutti+i+campi+%3D+Errera+La+famiglia+Villanti+%28parole+in+AND%29+&rpnquery=%40attrset+bib-1++%40attr+1%3D1016+%40attr+4%3D6+%22Errera+La+famiglia+Villanti%22&fname=none&from=8> (consultato il 19.09.2020).</p>
</div>
<div data-bbox=)

ci si è limitati ad analizzare, riguardo alla ricezione del modello manzoniano e a qualche altro tratto degno di nota, un campione costituito – secondo un comodo criterio statistico – da alcune pagine iniziali (6), centrali (13) e finali (6), che copre circa il 10% dell’opera.

In questo cap. vengono presentati i profili biografici, l’attività editoriale e gli orientamenti linguistici delle autrici, dando conto, per quanto sia possibile dedurre dai loro scritti, delle loro posizioni esplicite sull’italiano oggetto d’insegnamento. A tali medaglie segue la presentazione dei testi del corpus dal punto di vista paratestuale⁶, strutturale, tematico-testuale, delle strategie allocutive adottate nei riguardi dei lettori (per le quali però si rimanda soprattutto ai §§ 3.3.6 e 4.7). Si fa cenno, inoltre, ai dati sul successo scolastico di tali volumi, emergenti dai documenti ministeriali e da altre eventuali testimonianze d’epoca, comprese le dichiarazioni di conformità ai programmi governativi vigenti (§ 1.1.5) presenti nelle copertine di alcuni testi, anche se queste attestazioni potrebbero avere un comprensibile scopo pubblicitario e, considerate isolatamente, non sono molto informative. Si valuta, infine, l’effettivo grado di conformità delle letture alle indicazioni contenutistiche e formali offerte dai programmi ministeriali: delineare il livello di adesione a tali prescrizioni è molto utile in quanto può contribuire a far luce sulla fortuna scolastica dei nostri libri e quindi sul loro possibile impatto linguistico sugli scolari e anche sui docenti.

2.2. Ida Baccini: alla ricerca di una lingua per bambini e giovinette

Definita «scrittrice feconda e geniale: forse la più feconda tra quelle che consacrarono [...] l’opera e gli scritti loro alla scuola»⁷, la Baccini (Firenze, 1850 - Firenze, 1911) si distingue nel panorama editoriale educativo e ameno del suo tempo per la vastità e varietà delle sue pubblicazioni, rivolte a un pubblico variegato di lettori⁸. Lettrice appassionata sin dalla più tenera età e, per un breve

⁶ Utilissimo in merito Genette (1989).

⁷ Martinazzoli (s.d.: 115).

⁸ Numerosi contributi nei settori della storia dell’educazione e della letteratura infantile, ma anche in ambito storico-linguistico, testimoniano il crescente interesse nei confronti di una scrittrice a lungo messa in ombra da più celebri personalità maschili del suo tempo quali Collodi e De Amicis. Oltre alle voci compilate da Martinazzoli (s.d.), Scolari Sellerio (1963) e Cantatore (2013a), si segnalano soprattutto il breve ricordo in Boero - De Luca (2009: 29-31); Salviati (2002); i saggi raccolti in Cambi (2013); le osservazioni sulla sua scrittura per l’infanzia di Cini (2013a); i profili tratteggiati da De Roberto (2016: 91-94) e da Ascenzi - Sani (2018, II: 257-261); l’“intervista impossibile” alla scrittrice di Cini (2013b); il carteggio pubblicato da Cini (2014), utile a

periodo (1871-1878), maestra nelle scuole elementari di Firenze, collaborò con numerosi editori e scrisse romanzi e racconti per bambini (tra i quali spicca il *bestseller Memorie di un pulcino*, Firenze, Paggi, 1875), romanzi per adulti, raccolte di novelle, commedie per l'infanzia, letture educative in forma narrativo-precettistica per giovinette (tra le quali *Come vorrei una fanciulla*, Milano, Trevisini, 1884), libri di lettura per le classi elementari, prevalentemente graduati per classe, sillabari e manualetti scolastici di argomento storico e linguistico-grammaticale (come le *Nozioni di grammatica italiana esposte secondo il metodo intuitivo ad uso delle scuole elementari*, Firenze, Paggi, 1882), nonché un'autobiografia⁹ e opere minori, che comprendono poesie, traduzioni dal francese, un libro di cucina e un paio di galatei. Nel 1884 la Baccini assunse la direzione della rivista «Cordelia. Giornale per le giovinette», rivolta a signorine di buona condizione socioculturale e spesso interessate anche a un'eventuale attività di scrittrici; fondò e diresse il «Giornale dei bambini» (1895-1906) e collaborò a numerose testate per adulti, famiglie e giovinette, nonché a riviste educative e ricreative per l'infanzia e la gioventù e ad altre pedagogiche e magistrali come «La Rassegna Scolastica»¹⁰.

Ricordando nell'autobiografia l'infanzia trascorsa a Genova, la Baccini vanta il suo sicuro possesso del toscano, il ruolo di piccola maestra dei suoi coetanei assegnatole già a otto anni e la sua abilità nel sostituire nelle scritture dei compagni regionalismi genovesi con le corrispondenti forme tosco-italiane¹¹. In riferimento alla Baccini autrice di libri di testo, nota De Roberto (2016: 94) che

illuminare le relazioni amicali, professionali e politiche della scrittrice. Fonte preziosa per la ricostruzione della vita e del prestigioso profilo culturale dell'autrice è la sua autobiografia, ripubblicata da Cantatore (Baccini, 2004). Sulla pedagogia linguistica della Baccini, desumibile anche dalle rubriche linguistiche della rivista «Cordelia», in particolare da quelle dedicate alla composizione scritta, e dunque a correzioni e suggerimenti di buona scrittura indirizzati alle lettrici, si veda De Roberto (2016); utile anche Monastra (2017). Sulla lingua del manualetto *Come vorrei una fanciulla* si veda Argenziano (2016).

⁹ *La mia vita*, Roma - Milano, Società Ed. Dante Alighieri, di Albrighi, Segati & C., 1904, sulla quale si veda Cantatore (2014).

¹⁰ Tra queste riviste ricordiamo «La Vedetta», «La Nazione», «Gazzetta d'Italia», «Rivista europea», «Giornale per i bambini», «Giornale dei fanciulli», «Mondo piccino», «Cenerentola». Un elenco delle pubblicazioni bacciniane si legge in Salviati (2002: 80-87).

¹¹ «In brevissimo tempo riuscii a capire benone il dialetto [genovese] [...]: e ciò senza perdere menomamente il puro accento toscano e la proprietà del linguaggio che mandavano in visibilo i miei insegnanti, e il direttore, letteralmente innamorato della "sua piccola italiana". Dopo pochi mesi di scuola io fui inalzata quasi dalla dignità d'insegnante d'italiano, e non avevo che ott'anni. Leggevo ad alta voce, facevo fare gli esercizi di nomenclatura, correggevo le dettature e i brevissimi componimenti delle terze e quarte classi elementari d'allora. Sotto la mia agile

nell'opera [= la produzione didattica] della Baccini risulta pressoché assente ogni riferimento al problema della dimensione diatopica: la questione della varietà da proporre agli scolari sembra infatti del tutto risolta. Probabilmente l'indifferenza a tale tema è dovuta alla fiorentinità della sua vicenda biografica, che non la portò concretamente a confrontarsi con l'ampio problema della dialettologia e della variazione dialettale.

Fa parziale eccezione a quanto riportato appunto questo soggiorno genovese, vissuto però in un'età ancora troppo acerba, tra i sette e i dieci anni. Anche nella grammatica bacciniana la questione della differenziazione diatopica dei discenti non trova alcuno spazio; come nota sempre De Roberto (2016: 98), tale assenza è quasi generale nei testi scolastici del periodo, in virtù del criterio educativo patriottico-monolingvistico che li sottende¹², e nel caso particolare della nostra autrice va anche ricondotta al suo essersi rapportata, da maestra, a scolari sostanzialmente italo-foni in quanto fiorentini. Va ricordato, tuttavia, che, con un atteggiamento differenziato in base all'utenza, la scrittrice mostra una certa attenzione verso le forme dialettali: ora, nel caso di interventi correttivi indirizzati alle giovinette che inviavano testi alla «Cordelia», con un approccio censorio¹³; ora, nel caso della rubrica *Lingua italiana*, inclusa nel supplemento didattico della «Rassegna Scolastica», consigliando agli insegnanti di scuola elementare un comportamento comprensivo nei riguardi degli usi dialettali dei bambini delle prime classi, che bisognava accompagnare gradualmente all'acquisizione dell'idioma nazionale¹⁴.

Sempre nell'autobiografia, la Baccini accenna alle letture giovanili, comprendenti «i manzoniani, dal Grossi al Carcano, da Massimo d'Azeglio al Cantù»¹⁵, che sicuramente dovettero influenzare le sue future scelte linguistiche e stilistiche di scrittrice e giornalista. Nell'ammettere, poi, la sua insofferenza per le «aridezze grammaticali»¹⁶, ossia per le rigidità classificatorie riguardanti l'analisi del periodo, fa presagire il suo metodo intuitivo, dialogico e funzionale riguardo all'insegnamento della grammatica. Grazie alla mediazione di Pietro Dazzi, esaminatore d'italiano della giovane all'esame per la patente di maestra,

calligrafia, gli *scossàli*, i *mandilli*, i *màntili*, i *papier*, i *briquetti* venivan mutati in grembiuli, fazzoletti, tovaglie, muratori, fogli di carta, fiammiferi, ecc.» (Baccini, 2004: 67, corsivo nel testo).

¹² Cfr. il § 1.1.3.

¹³ Cfr. De Roberto (2016: 113).

¹⁴ Cfr. Monasta (2017: 55-56).

¹⁵ Baccini (2004: 102).

¹⁶ Baccini (2004: 121).

nel 1875 gli editori Paggi pubblicano il romanzo *Memorie di un pulcino*, che riscuote uno strepitoso successo e viene più volte rivisto linguisticamente¹⁷. I tratti formali fondamentali della scrittura bacciniana per bambini e ragazzi emergono già in questo testo, cui la stessa autrice attribuisce purezza e semplicità di stile, qualità riconosciute anche dall'amico filologo e accademico della Crusca Atto Vannucci in un suo biglietto di ringraziamento per aver ricevuto il volumetto: «Il nuovo stile è semplice, elegante, grazioso e schiettamente italiano»¹⁸. La lingua del *Pulcino* e in generale dei testi per l'infanzia della Baccini risulta, infatti, chiara, colloquiale, briosa, vicina al parlato corrente di matrice fiorentina, caratterizzata da periodi brevi e prevalentemente paratattici¹⁹, attraversata, nel quadro di una sintassi sorvegliata, da dislocazioni, ripetizioni enfaticanti e locuzioni esclamative, insaporita da idiomatismi toscani, proverbi e modi di dire popolari; il discorso diretto, ampiamente presente, tende a creare l'impressione del vissuto reale²⁰. Si tratta di una lingua che vuole essere accattivante per i bambini, capace di veicolare moniti morali e buoni sentimenti con scioltezza di stile e una buona dose di umorismo²¹.

Coerentemente all'orientamento che ispira tali soluzioni, la Baccini avrebbe mostrato insofferenza verso le letture scolastiche maggiormente in uso a quei tempi, giudicate aride e farraginose carrellate di letture nozionistiche, prive di linearità, incapaci di rispondere alle curiosità del bambino e di sollecitarne la fantasia, e carenti di quel linguaggio immaginifico e affettivo e di quell'approccio intuitivo, esperienziale e basato sulla comunicazione dialogica che, meglio rispondenti all'indole puerile, avrebbero sortito, a suo avviso, maggiore efficacia

¹⁷ Sugli interventi correttori intervenuti tra sei edizioni delle *Memorie* si veda Nacci (2001).

¹⁸ Il biglietto è riportato nell'autobiografia (Baccini, 2004: 139). Vi sono altresì trascritte (Baccini, 2004: 166-168) alcune lettere dello scrittore Vittorio Bersezio, che mostra di esser rimasto colpito dal garbo elegante e dalla naturalezza, libera da affettazione e idiotismi vernacolari, del toscano vivo usato con «simpatico stile» dalla Baccini: in virtù di tali meriti linguistici egli chiederà proprio a quest'ultima di rivedere alcune sue traduzioni di opere teatrali straniere.

¹⁹ Come ricorda Robustelli (2011b: 50).

²⁰ Si vedano, in merito, soprattutto Nacci (2004) ma anche Boero - De Luca (2009: 30); Cambi (2013: 48-50; 52); Bacchetti (2013: 67).

²¹ Fanciulli - Monaci Guidotti (1940: 55) notano che le opere della Baccini mostrano punti di contatto con la soavità di scrittura di Thourar e l'arguzia di Collodi, ma ella rimane «ben lontana sia dalla compostezza misurata e un po' grave dell'uno sia dal sorriso sbarazzino e talvolta amaro dell'altro. Essa è fundamentalmente dominata dal sentimento, vede il male e il bene, ma è un'ottimista e da buona toscana non le sfugge mai il senso di umorismo che nasce dalle cose».

didattica²². Affinché i libri di lettura fossero approvati occorreva, come si è visto, che venissero ritenuti, almeno ufficialmente, rispondenti alle indicazioni ministeriali; ma un ossequio asettico a tali norme congiunto a una sensibilità educativa spesso non all'altezza delle istanze di apprendimento degli alunni, portatrici di un'aspettativa di gradevolezza oltre che di conoscenza, portava ad allestire compilazioni ibride in cui venivano ammassati contenuti disparati. Da parte sua la Baccini avrebbe cercato di smussare tale impostazione nei suoi testi di lettura, pur non potendo eluderla del tutto, essendo essa suggerita, anzi «imposta»²³, come avrebbe lei stessa lamentato, nei programmi ministeriali. La critica al taglio delle letture scolastiche adottate in quegli anni si fa aperta in due luoghi significativi, una *Prefazione* e un'*Avvertenza* a due testi per la scuola, «il che la dice lunga sulla determinazione di Ida, ma anche sul suo desiderio d'incidere sia sul piano didattico sia su quello politico-pedagogico»²⁴. Eppure, riferendosi all'organizzazione apparentemente caotica delle sue *Seconde letture per le classi elementari*, in cui ella si era sforzata di calibrare storie e nozioni sull'esperienza quotidiana dei bambini, nella suddetta *Prefazione* (scritta per l'ed. 1884 delle *Seconde letture* ma ripubblicata nell'ed. 1893, da cui si cita), la Baccini scrive di aver volutamente perseguito un «disordine [...] naturale e confacente all'indole eminentemente capricciosa dei fanciulli [...]»²⁵. L'autrice si ritrova così a giustificare una strutturazione dei testi che non condivide con una motivazione vagamente psicologica, ossia il disorganico interesse dei bambini per tutto ciò che li circonda, facendo emergere la contraddizione tra l'aspirazione a una scrittura scolastica più ariosa e adeguata al livello di apprendimento dei bambini e lo sforzo malcelato di trovare una giustificazione pedagogica alla struttura pluritematica in cui è “costretta” a calare gli insegnamenti scolastici.

²² Queste critiche ai libri di lettura in circolazione ricordano quelle presenti nei programmi Baccelli e Orestano (§ 1.1.5). La polemica bacciniana investiva più in generale i metodi educativi adottati nelle scuole elementari del tempo, basati su un insegnamento autoritario, mnemonico, dogmatico e ripetitivo, con cui l'autrice stessa dovette confrontarsi durante l'esperienza di tirocinio e insegnamento nelle scuole fiorentine (Baccini, 2004: 122-125). Uno dei motivi del suo abbandono del posto di maestra (sui quali si veda Baccini 2004: 148) fu proprio la disapprovazione di tali modalità didattiche.

²³ Cit. in Marciano (2004: 128).

²⁴ Betti (2013: 80).

²⁵ Baccini (1893: 3).

Nell'Avvertenza al *Primo anno di scuola. Letture educative per la prima classe elementare maschile e femminile* (Firenze, Bemporad, 1891)²⁶ la Baccini ricorda di aver polemizzato contro il cosiddetto *libro omnibus*, in cui sono ammassate cognizioni disparate (dalla lezione sui mammiferi a un sonetto di Clasio, dall'inno di Garibaldi all'allevamento dei bachi da seta, dalle stelle ai cani, dagli eroi all'elettricità, ecc.), che creano gran confusione negli scolari. Seguono la suddetta accusa ai programmi per le elementari («come bandirlo, come condannarlo ad un solenne *auto de fé*, questo tremendo *libro omnibus* se anche da chi sta in alto ci viene imposto?») e quindi una nota di rassegnata accettazione del taglio enciclopedico, associata, però, all'intento di ingentilire i toni del libro pluridisciplinare, rendendolo così più accettabile («Ma almeno riscaldiamolo, il povero libro, con un alito d'affetto; ma almeno ingentiliamolo con un profumo di grazia e di soavità»). A questo punto ricorre il motivo del «disordine cercato» di cui si è parlato poc'anzi: dalla constatazione che i fanciulli conoscono il mondo mediante «impressioni svariatissime» e tra loro slegate «deriva l'apparente disordine con cui nei primi due volumetti di questo corso, sono esposte le varie materie d'insegnamento. È un disordine cercato, *volut*o, che si confà all'indole capricciosa dei bambini: indole strana, che ama e cerca oggi quello che la tedierà domani».

All'inizio degli anni Novanta, pertanto, nonostante l'avanzamento pedagogico auspicato dai programmi Gabelli per le elementari, secondo la Baccini i testi di lettura continuavano a essere disorganici *libri omnibus*, come lei stessa li definisce sprezzantemente. Tuttavia ella s'impegnerà realmente a rinnovare dall'interno il libro di lettura e in tal senso non rimarrà estranea alla novità rappresentata dal *Giannettino* di Collodi, al quale l'accomunano la ricerca di una dimensione dialogico-narrativa atta a vivacizzare l'esposizione didattica, l'impiego di un toscano vivo e forbito e il ricorso all'ironia, in lei però più lieve, e all'espressività. Più deamicisiana, ma ispirata anche all'«educazione del cuore» di matrice pestalozziana, risulta, invece, la sua scelta di un linguaggio emotivo che mette in risalto i sentimenti a scopo morale²⁷.

Anche nei suggerimenti su come «scrivere con affetto e con garbo» offerti a fanciulle di quarta elementare in uno dei suoi libri di lettura, l'educatrice sostiene

²⁶ Citata in Marciano (2004: 128-129, corsivo nel testo).

²⁷ Cfr. Cambi (2013: 54-55); Cini (2013a: 116-117).

che il segreto per scrivere bene consiste soprattutto nel sentire e nell'osservare, cioè nel coltivare affetti nobili che ispirino pagine capaci di parlare al cuore, e nell'osservare con sensibilità la vita intorno a sé, in particolare la natura²⁸. Una visione spiritualistica, quindi, ispirata dalla pedagogia romantica, che intende la scrittura come «mezzo di espressione e di oggettivizzazione di pensieri e sentimenti interiori (possibilmente veri, onesti e buoni, in linea con la profonda impostazione morale dell'insegnamento ottocentesco)»²⁹. Tuttavia, come mostrano chiaramente le osservazioni rivolte nella rubrica *Piccola posta* del settimanale «Cordelia» alle giovani lettrici che inviano componimenti per partecipare ai concorsi di scrittura banditi su tale rivista³⁰, la scrittrice mette in guardia, anche con critiche pungenti, dalla retorica debordante, dall'enfasi non pertinente, dagli stereotipi poetizzanti, da stilemi metaforici logori, dallo stridore tra traslati di tono solenne e riferimenti a realtà quotidiane: lingua dei sentimenti non equivale affatto, dunque, per la Baccini a scrittura inutilmente magniloquente. L'ideale espressivo dell'educatrice che viene fuori da questo spazio dedicato alla didattica dell'italiano scritto consiste nella «predilezione per una scrittura chiara e lineare, che ricalchi il parlato corretto. Lo “scrivere come si parla” è l'antidoto allo stile arcaizzante»³¹. L'autrice non fornì un'organizzazione sistematica alle sue idee di educazione linguistica; non partecipò ai colti dibattiti del suo tempo sui possibili modelli di lingua unitaria; nei libri educativi e per la scuola, pur numerosi, non ebbe modo di esporre in modo ampio e articolato indirizzi e metodi di didattica linguistica – se non in modo episodico nelle prefazioni (come si è visto) o nelle pagine dedicate alla pratica della composizione –, anche perché i libri di testo dovevano adattarsi alle disposizioni ministeriali e presentavano una struttura abbastanza rigida, che non lasciava molto spazio a digressioni teoriche. Eppure dai libri scolastici e dalle pagine in cui la giornalista mostra la sua vena d'insegnante d'italiano si deduce che a suo avviso qualità fondamentali di una lingua funzionale a esprimere il vero e il pensiero in modo credibile nonché dotata di versatilità comunicativa sono la spontaneità, la semplicità espressiva, la

²⁸ Baccini (1894: 21-23).

²⁹ De Roberto (2016: 98).

³⁰ Sulla «Cordelia» si vedano Stival (2000); Cini (2013c); Bloom (2013). Sull'attività giornalistica della Baccini si veda Salviati (2013).

³¹ De Roberto (2016: 106).

proprietà e tersità dell'espressione³², dipendenti dalla rispondenza di parole e unità fraseologiche a un preciso concetto (dunque la precisione semantica). Siamo di fronte all'ideale della proprietà espressiva³³ caro anche, come si è già detto nel cap. precedente, a De Amicis, a Gabelli e ancor prima a Bonghi, anch'egli polemico verso l'artificiosità e l'eccesso di parole presenti in tanta produzione letteraria italiana. Questo valore implica altresì il principio della *mediocritas* e del buon senso nelle scelte stilistiche³⁴.

2.2.1. I libri di scuola di Ida Baccini³⁵

Come si è anticipato, la Baccini cercherà di realizzare le sue idee in fatto di lingua, educazione linguistica e didattica per fanciulli anche nei tanti libri di testo scritti per le classi elementari. Per quanto riguarda l'insegnamento linguistico esplicito, vanno ricordate le *Nozioni di grammatica italiana*³⁶, presentando le quali l'autrice mostra di esser vicina alle posizioni dei già menzionati grammatici teorico-pratici³⁷ e di ritenere l'apprendimento della norma funzionale allo sviluppo di abilità cognitive e comunicative³⁸. Questa grammatica è caratterizzata da una vivace dialogicità: le lezioni sono chiamate *conversazioni* e la scrittrice imbastisce quadretti di vita scolastica nei quali la maestra interpella gli alunni con la seconda pers. plur. e in qualche caso singolare, se si rivolge a singoli scolari chiamati per nome. Usando un metodo induttivo (esempio – spiegazione – regola) e maieutico, l'autrice-maestra presenta situazioni specifiche aventi lo scopo di legare le nuove nozioni a esperienze di vita reale e alle possibilità conoscitive del

³² Apparentemente ispirate da tale criterio-guida, talora le correzioni della Baccini sono mosse, tuttavia, da preferenze puristiche e percezioni arbitrarie, come sottolinea De Roberto (2016: 114).

³³ Sul dibattito postunitario intorno al quale si vedano i già citati studi di Polimeni (2011b; 2011c, in part. 153-168; 2014).

³⁴ Si veda De Roberto (2016: 104-108; 114-115). Anche nella rubrica *Lingua italiana* della «Rassegna Scolastica», nell'offrire consigli per la stesura di una buona lettera, la nostra palesa posizioni simili a favore di una lingua funzionale e concreta: «siccome la *lettera* non è altro che la parola *scritta*, bisogna che essa sia semplice, naturale, senza arzigogoli di frasi, senza sfaccettio di aggettivi inutili, di avverbi pesanti e di punti ammirativi» (1896, cit. in Monastra, 2017: 56, corsivo nel testo bacciniano). Di «ricerca di apparente mediocrità» la Baccini (2004: 188) parla anche a proposito del tono né troppo serio o dotto né frivolo che volle imprimere alla «Cordelia», al fine di assicurarne una maggiore diffusione; sotto la sua direzione il periodico assunse uno stile più fresco e spigliato e il «dialogo» con le lettrici si fece più confidenziale rispetto agli anni precedenti.

³⁵ Il contributo più specifico ed esauriente sul tema è al momento quello di Betti (2013), ma si vedano anche Marciano (2004: 58-60); Bandini (2007: 161-164).

³⁶ Sulle quali si veda De Roberto (2016: 94-98).

³⁷ Sui quali si veda Catricalà (1995: 57-59).

³⁸ Cfr. il passo della prefazione alla terza ed. (1890) delle *Nozioni* citato in De Roberto (2016: 95).

bambino. Le definizioni rispecchiano una visione pragmatico-funzionale delle categorie grammaticali e i brevi racconti che seguono le spiegazioni degli elementi del discorso hanno lo scopo di mostrare esempi di uso concreto di questi ultimi.

Consapevole di cimentarsi con una disciplina generalmente considerata ostica, la Baccini dichiara di aver voluto portare originalmente «un po' di sorriso anche nella Grammatica», adoperando di fatto un «fraseggiare amicale e lieve»³⁹. Una simile affabilità di toni l'autrice avrebbe introdotto anche nei suoi testi di lettura, in linea con l'auspicio espresso nell'*Avvertenza* sopra riportata (in cui si parla di «alito d'affetto» e di «profumo di grazia e di soavità»). Raccontando di aver accettato prontamente l'invito dell'editore palermitano Sandron a scrivere un corso completo di libri di lettura per le scuole rurali (siamo negli anni Novanta), in riferimento ai bambini la Baccini afferma: «ho tanto l'abitudine di parlare con loro spiritualmente, che il mio linguaggio si foggia si adatta, starei per dire si piega alla loro intelligenza, che le immagini più limpide e le forme più serene vengono spontaneamente al mio spirito». L'avvertire poi che la sua empatia nei riguardi dei piccoli lettori è ricambiata dalla loro simpatia la spingerebbe a comporre «presto e bene, e non per sete di pronti e lautì guadagni [...] ma per ispontaneità di sentimento»⁴⁰. Nei suoi libri di lettura è facile rintracciare, in effetti, «una vena intimistica ed esaltatrice degli affetti familiari»⁴¹, un linguaggio affettuoso ed edificante che mira alla commozione, a sollecitare sentimenti di benevolenza, a suggerire modelli di bambini perbene⁴². Tali scelte sono in sintonia con quella di rivolgere i testi espressamente agli allievi e non agli insegnanti, stabilendo con loro un dialogo immaginario dal tono cordiale e talvolta garbatamente umoristico, attraverso cui li invita a interrogarsi sulla funzione di un oggetto domestico, su un fenomeno naturale, su flora e fauna, su metalli e materiali vari, su procedimenti riguardanti lavori femminili. Il dialogo è animato lettura dopo lettura dalla proposta di un nuovo argomento, da domande e inviti all'osservazione della realtà circostante che vogliono risvegliare conoscenze pregresse e stimolare la curiosità, da interrogative fittizie che rendono evidente lo

³⁹ Cit. in Betti (2013: 88).

⁴⁰ Baccini (2004: 249-250).

⁴¹ Bandini (2007: 162).

⁴² Cfr. Betti (2013: 82); Cini (2013a: 109) a proposito del volumetto *Prime letture composte da una mamma ad uso delle prime classi elementari* (Firenze, Paggi, 1887).

scopo didattico, da richieste di *feedback* e fatismi. A condurlo possono essere l'autrice, che comunica direttamente con i lettori (*bambini, cari figliuoli, bambini miei, ecc.*), oppure la maestra o i genitori che se ne fanno portavoce nelle scenette di vita scolastica o familiare, parlando rispettivamente con gli alunni e i figli. Betti (2013: 82) definisce «semi-majeutico» tale registro problematizzante e discorsivo, in quanto è affidato all'educatrice, in ogni caso, il compito di fornire definizioni e spiegazioni corrette e di gestire il rapporto tra domande e risposte date dagli allievi nei brani in cui è adottata la finzione narrativa.

Su quest'impostazione dialogico-narrativa si tornerà nel cap. IV a proposito del libro bacciniano prescelto per questa ricerca. Intanto è utile anche ricordare che i temi dei libri di lettura della Baccini non di discostano da quelli diffusi nella produzione scolastico-educativa ottocentesca: oltre alle nozioni disciplinari che spaziano dalla storia alla geografia, dalle scienze naturali all'economia domestica, vi troviamo l'esaltazione dei valori familiari e amicali, la funzione formativa delle esperienze dolorose, la povertà accettata con dignità, il culto della patria, l'importanza dello studio e del risparmio, la fiducia nella possibilità di migliorare pacificamente la propria condizione sociale attraverso l'impegno e il sacrificio personali (il motivo self-helpistico). Patetismo e pedanteria vanno spesso a braccetto con simili argomenti moraleggianti, ma la Baccini inserisce solitamente questi ultimi in novelle dotate di un essenziale sviluppo narrativo, mediante le quali si augura di catturare più efficacemente l'attenzione degli scolari, facendo leva sulla loro inclinazione all'intrattenimento affabulatorio⁴³, come si sarebbe raccomandato nei programmi ministeriali del 1905 (§ 1.1.5). Nelle sue letture si alternano dunque novelle, dialoghi, lezioni di taglio più trattatistico-espositivo, ma l'orientamento fatico nei riguardi dei lettori appare costante⁴⁴. Spesso i brani sono seguiti da domande finalizzate ad accertare la comprensione del testo e l'acquisizione delle nozioni⁴⁵.

Come ha evidenziato De Roberto (2016: 99-102) analizzando un corpus di libri di lettura per le prime e quarte classi elementari, i testi scolastici bacciniani

⁴³ Cfr. Betti (2013: 82-83); Bandini (2007: 162; 164).

⁴⁴ Cfr. De Roberto (2016: 96). Similmente il taglio dialogico, segno di emulazione dell'oralità colloquiale, domina in *Come vorrei una fanciulla*, «subentrando spessissimo sia nelle sezioni narrative (nelle quali la Baccini inserisce spesso dialoghi tra i personaggi dei raccontini edificanti), che in quelle più propriamente espositive» (Argenziano, 2016: 280).

⁴⁵ Gli aspetti testuali, pragmatici e tematici fin qui richiamati si rilevano in gran parte anche in LR (§ 2.2.2).

presentano una lingua sostanzialmente moderna, semplice e colloquiale; una sintassi snella, che richiama il parlato anche tramite dislocazioni e ridondanze pronominali; una vena ironica e briosa che consente di evitare eccessi di stile «lezioso-infantilistico»⁴⁶ e che è assicurata anche da forme espressive e locuzioni idiomatiche tratte dall'uso vivo ma non popolare basso. Il registro, infatti, si mantiene medio, e accanto a tratti che simulano il parlato ve ne sono altri più tradizionali e pre-manzoniani, come la presenza di *egli / ella* pron. sogg. e la comparsa dell'enclisi pronominale. L'uso corrente cui la scrittrice guarda è quello toscoflorentino⁴⁷, della cui disinvolta e garbata padronanza, data dal suo essere fiorentina nativa, va fiera, come si è visto, anche in virtù dei lusinghieri apprezzamenti ottenuti (da Dazzi a Vannucci a Bersezio). Toscanismi fonomorfolgici e lessicali e soprattutto voci toscane di diffusione panitaliana figurano pertanto anche nei suoi testi per la scuola, sebbene non manchino sull'asse diafasico scelte arcaizzanti e forme di sapore aulico.

Dal punto di vista editoriale, la Baccini iniziò le sue pubblicazioni scolastiche con i fratelli Paggi, probabilmente giovandosi anche in questo caso della mediazione di Dazzi⁴⁸, oppure per iniziativa degli stessi editori, incoraggiati dal successo delle *Memorie*, o sfruttando le proprie doti d'intraprendenza e autopromozione⁴⁹. I suoi lavori assicurarono floridezza economica alla casa editrice ed ella ne ricavò una grande fama, tanto che, come ricorda Cecconi (2007: 93), sul catalogo editoriale del 1884 si dichiarò che «un suo libro può presentarsi senza corredo di raccomandazioni né di elogi»⁵⁰. Quasi tutti i sedici libri pubblicati nella collana *Biblioteca scolastica* fino all'inizio degli anni Ottanta erano testi di lettura: ciò confermerebbe la più spiccata propensione dell'autrice verso questo genere didattico, al quale seppe conferire un progressivo miglioramento in termini di alleggerimento dei toni assertivi e moralistici e di tendenza narrativo-dialogica⁵¹. Non mancarono momenti di minor fortuna e frustrazione, dovuti agli ostacoli e ai rifiuti, non motivati in modo trasparente,

⁴⁶ Blezza Picherle (2004: 55).

⁴⁷ Cfr. Serianni (2013: 133); Argenziano (2016: 275).

⁴⁸ Come ritiene De Roberto (2016: 94).

⁴⁹ Queste le due ipotesi alternative avanzate da Betti (2013: 76).

⁵⁰ La stessa autrice racconta con orgoglio che, mentre si dedicava con tenacia alla direzione della «Cordelia», rivedeva e modificava i libri di testo, che, «stampati dai fratelli Paggi, correvano trionfalmente in migliaia di copie, tutte le scuole d'Italia» (Baccini, 2004: 197).

⁵¹ Si veda in merito Betti (2013: 77; 89-90).

opposti ai suoi libri di testo dalla Commissione centrale per la revisione delle proposte di testi scolastici. La Baccini dovette recarsi più di una volta personalmente a Roma per chiedere delucidazioni in sede ministeriale, finché, grazie anche all'interessamento dell'onorevole Pasquale Villari, i suoi testi furono approvati⁵². Ella riuscì anche ad attivare ulteriori collaborazioni editoriali da Nord a Sud, continuando altresì a pubblicare libri educativi e ameni con i Bemporad – successori dei Paggi dalla fine degli anni Ottanta –, editori dinamici in fatto di promozione delle vendite e distribuzione dei propri prodotti⁵³: essi vedevano ancora nella Baccini una garanzia di successo, dal momento che il suo nome come scrittrice per l'infanzia e per la scuola era ormai molto noto e apprezzato. Numerosi suoi libri scolastici vennero pubblicati più volte con aggiornamenti sollecitati anche dai nuovi programmi ministeriali, e ne uscirono altresì di nuovi e qualitativamente più maturi. Fino alla fine dell'Ottocento le pubblicazioni didattiche della Baccini godettero di grande fortuna e si può affermare che «per quasi tre decenni, molti figli del popolo e anche delle altre classi sociali, si sono formati sui suoi libri che, va detto, erano fra i migliori dell'epoca»⁵⁴.

La Baccini compilò spesso le sue letture distinguendo, quanto all'utenza, tra classi maschili e femminili; le differenze tra due volumi recanti lo stesso titolo e rivolti alla stessa classe ma distinti in base al sesso dei destinatari sono talvolta meramente formali, ossia riguardano il passaggio di alcuni termini, come descrittori personali e allocutivi, dal masch. al femm. Va detto, però, che l'autrice dedicò sempre alla specificità dell'educazione femminile una singolare attenzione, riflessa generalmente anche nei testi di scuola, alcuni dei quali adottabili comunque in classi sia maschili che femminili, come si evince dai titoli. Nei libri o nei brani diretti a un'utenza femminile compaiono, prevedibilmente, temi come la pulizia domestica, il corredo, il cucito, il bucato, descrizioni di ambienti ritenuti tipici del “regno” della donna come la cucina, e tecnicismi – alcuni di largo impiego nella lingua comune, altri più settoriali – propri di tali aree semantiche⁵⁵.

⁵² Si veda Baccini (2004: 140-142).

⁵³ Sulla casa editrice Bemporad si vedano, oltre al volume curato da Salviati (2007) e allo studio di Turi (2008), già ricordati, la scheda di Bacchetti (2003) e quella di Brogi (2009).

⁵⁴ Betti (2013: 91).

⁵⁵ Le posizioni della scrittrice nei riguardi della condizione femminile si colgono nella *Mia vita*, in «Cordelia» e in diverse opere educative e narrative; vi si registra un orientamento favorevole all'istruzione delle fanciulle e propenso con prudenza ad accettare le emergenti professioni femminili, ma tale da non mettere in discussione la predilezione per le funzioni tradizionali della

2.2.2. Lezioni e racconti per i bambini (LR)

Già menzionato a proposito del labile confine tra testi dichiaratamente scolastici e produzione parascolastica educativo-istruttiva (§ 1.2.1), il testo della Baccini fu pubblicato da Trevisini nella collana «Nuova Biblioteca Educativa ed Istruttiva per le Scuole»⁵⁶.

Il titolo indica l'organizzazione formale conferita al libro e dunque l'alternanza ma anche la possibile contaminazione tra brani più spiccatamente espositivo-didascalici e altri narrativi; si fa menzione dei destinatari ma senza indicare una specifica classe di scuola. Nel *Supplemento al catalogo completo dell'Editore Enrico Trevisini*⁵⁷, contenuto nel *Catalogo Collettivo della Libreria Italiana 1891* dell'Associazione Tipografico-Libreria Italiana⁵⁸, esattamente a p. 1012, corrispondente alla p. 2 del *Catalogo della Casa Editrice Enrico Trevisini. Parte Prima. – Libri per le Scuole Elementari*, si precisa, però, che il libro è rivolto alla terza classe maschile, oltre a menzionarlo come *Nuova edizione interamente rifatta*. Negli elenchi di libri di testo pubblicati dal Ministero dell'Istruzione LR è inserito tra i volumi destinati alle classi elementari inferiori, che comprendevano appunto la terza classe. Nell'elenco del *Supplemento*, inoltre, subito dopo il titolo dell'ed. per la classe maschile, figura quello del corrispondente volume per bambine, anch'esso illustrato (*Lezioni e racconti per le bambine, ad uso della 3^a classe femminile. Edizione interamente rifatta*), sebbene anche LR, come si dirà, contenga letture indubbiamente pensate per un'utenza femminile⁵⁹.

donna quale custode del focolare domestico. Solo con il passare degli anni, continuando a oscillare tra progressismo e moderatismo, la scrittrice si avvicina sempre più decisamente a posizioni emancipazioniste, senza comunque abbracciare esiti ideologici radicali. Sul femminismo bacciniano si vedano Stival (2000); Salviati (2002: 74-79); D'Agostino (s.d.a); Muratore (2006: 61-137); Turchi (2013: 36-44); Cambi (2013: 52-54; 56-57); Bacchetti (2013: 68-71); Betti (2013: 84-86; 91); Cantatore (2013b); Cini (2013c). Sulla visione della donna in *Come vorrei una fanciulla* e sui riverberi delle controverse posizioni della Baccini "femminista prudente" in ambito linguistico cfr. Argenziano (2016: 271-274; 287-291).

⁵⁶ Per un'analisi strutturale e tematica di LR nel quadro della scrittura per bambini di fine Ottocento si veda D'Agostino (s.d.b). Sulla casa editrice Trevisini si veda la scheda di Sani (2003c, in part. 601 in merito alla suddetta collana).

⁵⁷ Esattamente nella *Parte Prima - Libri di testo approvati dai Consigli Scolastici Provinciali per le scuole elementari, 1891-1892*.

⁵⁸ Nuova Edizione per la Esposizione Nazionale del 1891-92 in Palermo, vol. III, Milano, 1891.

⁵⁹ Si è appurato, inoltre, che il volume è inserito anche nel *Catalogo Generale 1891* delle pubblicazioni dell'editore milanese Battezzati Successore, a p. 17, corrispondente alla p. 69 del vol. I del *Catalogo Collettivo* sopra citato. Evidentemente il testo sarebbe stato pubblicato anche

Il volume presenta una copertina illustrata con una cornice naturalistica e un putto alato che scrive circondato da libri, mappamondo, righello e squadretta, ed è corredato di 22 incisioni riguardanti scene di vita domestica e scolastica, momenti salienti dei racconti, lavori maschili, ma anche gli animali descritti, un fiume, un grappolo d'uva. Le immagini degli uccelli, in particolare, permettono una più efficace comprensione delle corrispondenti descrizioni.

Le letture si presentano ora in forma di racconto dialogato ora in forma nozionistica, ma queste ultime sono vivacizzate, come si è già ricordato, da appelli al lettore come domande fittizie con funzione didattica o richieste di attenzione nonché dall'uso della prima pers. da parte dell'autrice, che assume il ruolo di educatrice e guida morale addolcendolo con tonalità affettuose e comprensive. L'evento comunicativo "lezione scolastica", evocato dal titolo, non è direttamente riprodotto mediante una cornice narrativa esplicita con uso della terza pers. in riferimento al docente e di espressioni che aprano il discorso diretto, come invece accade in altri volumi del corpus, ma è appunto richiamato dalla costante modalità discorsiva garantita dalle espressioni fatiche e in un caso anche dall'ingresso in scena di alunni che interagiscono con l'autrice-maestra (*La storia d'un grappolo d'uva*)⁶⁰. In alcuni brani, invece, sono il padre o la madre a fare da maestri ai loro bambini, traendo spunto da un episodio capitato a scuola (*Il bove*), dall'osservazione dei campi dalla finestra (*Per un chicco di grano*), da una gita al fiume (*I Pesci*)⁶¹.

I racconti contengono esempi di virtù e sentimenti esemplari, che indulgono spesso al patetismo e occupano la prima e più ampia parte del libro, nella quale sono inframmezzati da lezioni sulla lavorazione del grano, dell'uva e delle olive, su metalli e sostanze come ferro e fosforo, su uccelli e insetti. Quasi tutti i brani-lezione sono seguiti da una lista di domande di comprensione del testo e che richiedono la memorizzazione di termini e nozioni; alcune sono formulate alla seconda pers. plur., come se l'insegnante si stesse rivolgendo alla classe (ess.:

da un'altra casa editrice, benché negli elenchi ufficiali del Ministero compaia sempre e solo l'ed. Trevisini.

⁶⁰ LR: 103; 106.

⁶¹ LR: 16-22; 42-47; 53-62.

«Ditemi il nome di qualche pietra»⁶²; «Raccontatemi la storia d'un pezzetto di pane»⁶³; «Descrivetemi la cicogna o ditemi qualche cosa delle sue abitudini»⁶⁴).

La seconda parte di LR (*Lavori e balocchi*) è chiaramente rivolta a piccole lettrici in quanto descrive, inserendola in cornici narrative, l'esecuzione di lavori di cucito e del bucato da parte di bambine guidate dalla maestra o dalla mamma⁶⁵. In questa sezione, ampi passaggi, non sempre perspicui, forniscono, in forma impersonale, istruzioni con ampio uso di tecnicismi, molti dei quali in corsivo, e rientrano dunque nel tipo testuale regolativo o tecnico-operativo⁶⁶. In due passi, calato il sipario sui momenti di dialogo e vita domestica occupati da tali lavori, fa capolino la voce dell'autrice che si rivolge amichevolmente alle lettrici, ora per invitarle alla lettura delle regole di cucito che, nella finzione narrativa, la maestra aveva scritto per una sua alunna⁶⁷, ora richiamando la loro esperienza personale⁶⁸.

La terza parte (*Chiacchiere*) consta di lezioni tecnico-scientifiche su materiali come la carta⁶⁹, il tabacco, il carbone e sui cinque sensi. Il titolo allude alla dimensione dialogica e colloquiale mediante cui l'autrice-maestra intende alleggerire l'esposizione.

⁶² LR: 30.

⁶³ LR: 47.

⁶⁴ LR: 99.

⁶⁵ Come ricorda Raicich (2005b: 251-252), poteva capitare realmente che sia le maestre che le alunne si dedicassero in classe ai lavori femminili di maglia e cucito, mentre le prime spiegavano la grammatica o l'aritmetica; «pesava notevolmente su questa situazione la cultura delle famiglie, poco propense a mandare le bambine a studiare cose "inutili" e ben contente che esse imparassero qualcosa che poteva essere sicuramente messa [*sic*] a frutto. [...] Dunque la scuola, nel quadro di una precisa divisione dei ruoli, cominciava molto presto a preparare la futura "regina" della casa».

⁶⁶ Una delle tipologie testuali «molto vincolanti» (Sabatini, 2011b, citato in Palermo, 2013: 244). I testi in questione (LR: 129-134; 142) riguardano rispettivamente l'allestimento di un paio di calze e di una federa; a proposito del primo la Baccini dichiara in nota (LR: 134) di essersi avvalsa del *Manualetto di lavori femminili* di Emilia Thomas Fusi. Ecco un passo esemplificativo tratto dal primo brano: «Ora le 47 maglie bisognerà dividerle per fare il calcagno del pedule. Si dovranno tenere nel mezzo 27 maglie, cioè 13 per parte della costura e rimarranno 10 maglie per ciascun lato, le quali verranno strette una per volta coll'ultima maglia alla fine di ciascun ferro del calcagno, che si farà lavorando le 27 maglie. Fatti 10 rovescini, o venti ferri, chè tanti ne occorrono onde stringere le 10 maglie ai lati, si prenderanno sui ferri, come altrettante maglie, i 23 rovescini che si sono fatti ai lati della staffa, e con questi avremo in seguito i gheroncini, che dividono la staffa di dietro da quella davanti» (LR: 132).

⁶⁷ «Ditemi un po', fanciulle: se io vi ricopiassi, qui sul libro, le regole date alla Gemma dalla maestra, non farei una cosa santa? Io vedo già parecchie bambine che vanno dal merciaio a comprare... Basta! Non voglio essere indiscreta. So però di certo che questo raccontino vedrà fare molte paia di calze. Ecco le regole [...]» (LR: 129).

⁶⁸ «Bambine, mi fate il piacere di dirmi se la vostra bambola è vestita come quella della Matilde e della Sofia [= le bambine protagoniste del brano precedente]?» (LR: 137).

⁶⁹ Per la presentazione del processo produttivo di questo materiale la nostra dovette consultare il volume *Le grandi invenzioni antiche e moderne* (Milano, Treves) di Beniamino Besso, citato in nota; la lezione comprende anche una lunga citazione tratta da una memoria di Giuseppe Giusti (LR: 152-154), consistente in una puntuale descrizione della trasformazione dei cenci in carta.

Come sottotitoli di alcuni brani figurano tra parentesi le seguenti indicazioni: *Novella*⁷⁰ (in *Fuoco e Fiammiferi*), *Dal quaderno d'una fanciulla*⁷¹ (in *Un Baratto*), *Dagli appunti d'una maestra* (in *Amaro!*), *Ricordi di un bambino* (in *La seggiolina*), *Racconto d'una sorella* (in *Vestito bianco*; racconto potrebbe intendersi come presunta 'confidenza' rilasciata dalla sorella del protagonista del racconto), *Imitato dalla signora Pape-Carpentier*⁷² (tra parentesi alla fine del bozzetto *Ombrello ridicolo*). Le diciture dalla seconda alla quinta, indicando la presunta provenienza dei brani, paiono voler attribuire a questi ultimi la verosimiglianza dell'esperienza diretta degli ipotetici scriventi.

Il libro è introdotto da due prefazioni, una di Dazzi⁷³ in forma di lettera all'editore cui egli stesso aveva presentato l'autrice⁷⁴, l'altra della stessa Baccini⁷⁵, verosimilmente rivolta ai maestri – vi si parla dei fanciulli alla terza pers. – e finalizzata a difendere le ragioni ispiratrici del testo. Nella lettera di Dazzi la «funzione di raccomandazione»⁷⁶, caratteristica delle prefazioni allografe, nei riguardi dell'editore è attenuata dal rivelare che è stato proprio quest'ultimo a chiedere al letterato toscano di scrivere «quattro righe di prefazione» per il nuovo volumetto della Baccini, che dunque Trevisini aveva già deciso di pubblicare. Attraverso l'espedito della lettera Dazzi intende, in realtà, presentare le qualità dell'opera agli educatori che potrebbero farne un uso scolastico, e a tal fine ricorre anche alla *diminutio*: ammette cioè la superfluità del proprio omaggio, definito «opinione espressa così alla buona», di fronte a un buon libro che, in quanto tale, non necessita di raccomandazione e può farsi strada da sé a scuola e nelle famiglie, uscendo vincitore dalle ingiuste polemiche opposte dai potenziali detrattori. Nel dire ciò l'amico dell'autrice allude probabilmente alle difficoltà che

⁷⁰ Nel brano, dopo aver evocato il ricordo d'infanzia delle novelle fantastiche orali raccontate dalla mamma durante le sere d'inverno, la narratrice precisa che sta per raccontare «una storiella vera», che si rivelerà, però, essere una lezione, astutamente spacciata per novella: «Eccoci alla fine della nostra lezioncina. Mi perdonate se ve l'ho battezzata per una novella? Avevo tanta paura che la saltaste a pie' pari! [...] Ma se vi ripetevo i casi di Berlinda e le bricconate di Barbablù, che cosa avreste imparato? Ditemelo!» (LR: 68; 72-73).

⁷¹ Si potrebbe intendere *quaderno* come 'diario di memorie', in un'accezz. metonimica (l'oggetto per l'uso che se ne fa) confortata dai dizionari del tempo (TB, RF, PE, s.v. *quaderno*) e qui giustificata dal contenuto autobiografico del brano.

⁷² Marie Pape-Carpentier (1815-1878) fu un'educatrice e pedagogista francese, sostenitrice del metodo pedagogico naturale-intuitivo e autrice di una nutrita serie di guide per maestri.

⁷³ LR: 5-7.

⁷⁴ Si veda Baccini (2004: 172).

⁷⁵ LR: 9-10.

⁷⁶ Genette (1989: 263).

quest'ultima dovette affrontare per ottenere l'approvazione ministeriale dei propri libri educativi, ma che non riuscirono in sostanza a minare la diffusione e il successo di questi ultimi. Senza dubbio a scopo pubblicitario ma senza allontanarsi troppo da dati che anche altre fonti confermano, come il sopra ricordato catalogo Bemporad, il prefatore testimonia che i libri di scuola bacciniani avevano ricevuto un'accoglienza positiva da parte degli scolari ed erano già adottati «in moltissime scuole italiane». I loro pregi consistono – si afferma – nel «puro e gentile idioma toscano» e nella capacità di dilettere, istruire all'osservazione del mondo ed educare alla moralità, in virtù di uno linguaggio a misura di fanciullo. L'efficacia dei testi della Baccini sarebbe dovuta anche all'esperienza di maestra dell'autrice e quindi alla conoscenza diretta del mondo infantile, supportata dalla familiarità con la pedagogia moderna e da una naturale sensibilità artistica e materna. Il professore si professa, infine, decisamente fiducioso che il libro avrebbe ottenuto riscontri felici.

Dopo una breve panoramica sulla letteratura scolastico-educativa per l'infanzia, di taglio ora ameno, “patetico” e moraleggiante ora nozionistico-disciplinare, a gran parte della quale si riconosce il merito di una «forma snella e schiettamente italiana», nella sua prefazione l'autrice constata la pochezza di testi scolastici autenticamente educativi, ossia graduati e calibrati sull'effettivo livello di maturità affettiva del bambino. Prova della diffusa inadeguatezza di tali strumenti è lo stridore tra solenni esempi storici di virtù proposti prematuramente agli scolari (come Cincinnato, il primo Bruto, la matematica e filantropa Gaetana Agnesi) e gli effettivi comportamenti di costoro nella vita quotidiana, improntati alla monelleria. In questo quadro, l'originale criterio che ha ispirato il volumetto in questione è riassunto dal motto «Facciamoci piccoli coi piccoli». L'autrice intende, infatti, formare buoni fanciulli senza ricorrere a modelli di comportamento e a una retorica celebrativa inadatti alla loro età. Al motivo della nobile finalità morale sono associati il *topos* della modestia riguardante il volumetto stesso (*libriccino, umile cosa, paginette*) ma anche l'*amplificatio*, mediante una similitudine iperbolica, dell'effetto che l'autrice, nonostante la semplicità dei suoi mezzi, si augura di ottenere⁷⁷: «Con questi intendimenti mi sono ingegnata di mettere insieme il mio nuovo libriccino. È un'umile cosa: ma se

⁷⁷ Cfr. Genette (1989: 195-197; 204-205; 218).

la lettura di queste paginette potesse far buono un fanciullo, o se cattivo, correggerlo, a me parrebbe di avere inalzato una piramide».

Infine, nel *Commiato*⁷⁸, rivolgendosi ai piccoli lettori («A voi, creature intelligenti, destinate alla vita, ho voluto insegnare la vita») quale «questa vostra amica», con un deittico che marca la vicinanza ai fanciulli e il volersi mettere al loro livello, l'autrice si scusa apparentemente con i destinatari se il suo «libriccino» ha suscitato qualche malinconia (data la presenza di storie commoventi e struggenti, che ruotano intorno alla malattia, la povertà, il dolore della perdita di un figlio). Ma si tratta di scuse fittizie, come si comprende dal tono ironico del paragone contrastivo con pratiche di addestramento che fanno pensare a un circo: «Perdonate a questa vostra amica, che non sa risolversi a usare con voi le blandizie giocose con le quali si addestrano dai saltimbanchi e bertucchie e orsacchiotti». Quindi, sottolineando la propria distanza dai modi rosei in cui l'editoria puramente amena («i giornalotti della domenica e i libriccini moderni») presenta la vita, la Baccini fa cenno a indizi (le lacrime di una madre, i mendicanti, gli ammalati, i carcerati) che permettono di comprendere che vivere «non è un giuoco». Seguono la similitudine antica dell'esistenza come viaggio per il quale bisogna partire preparati e una domanda retorica che introduce la giustificazione dell'intento che ha ispirato il testo: «Che direste d'un incauto che, accingendosi alla traversata di oceani sconosciuti, non si provvedesse della bussola? Ecco perchè con queste pagine ho cercato di prepararvi, più che all'esame, alla vita: ecco perchè parlandovi della terra, vi ho fatto intravedere il cielo». Chiudono il commiato una serie di congiuntivi esortativi alla prima pers. plur. con cui i lettori sono invitati alla fiducia nella vita, ad amare il bene, a fare tesoro dell'esperienza inevitabile ma formativa del dolore. Come quasi tutti gli autori di libri per bambini dell'Ottocento, anche la nostra lega strettamente l'istanza didattica a quella socio-etica, e lo fa ricorrendo al motivo ottocentesco della sofferenza educante e a un linguaggio che oscilla, come in questo congedo, tra lirismo e retorica edificante.

Sulla fortuna di LR in termini di adozione scolastica aiutano a far luce i documenti ministeriali cui si è fatto cenno nel cap. precedente, dove si è anche precisato che il conseguimento dell'approvazione da parte della Minerva non era

⁷⁸ LR: 189-190.

di per sé sufficiente a garantire l'adozione di un libro nelle scuole: questa poteva essere compromessa da fattori contingenti (scelte arbitrarie dei maestri locali, uso di libri già presenti a casa dei bambini, impiego di letture non specificamente scolastiche a scopo didattico) che disattendevano i dettami ufficiali. Tuttavia, l'assenso da parte della Commissione centrale costituiva sicuramente un vantaggio per l'autore e l'editore nonché un potenziale incentivo alla fortuna del testo. Già il *Supplemento al catalogo completo dell'Editore Enrico Trevisini* del 1891 attesta che LR rientrava tra i libri approvati dai Consigli Scolastici Provinciali per le scuole elementari. Successivamente il volume comparirà, nella sesta ed. illustrata e aggiornata secondo i programmi del 1888, negli elenchi dei testi consigliati per letture domestiche, per le biblioteche scolastiche e come libri di premio per alunni delle classi elementari inferiori, emessi dal Ministero dell'Istruzione negli anni 1896-1900 tramite apposite circolari⁷⁹. Dunque è certo che almeno fino al 1900 ne venne autorizzato l'impiego: se non come libro di testo, senz'altro come lettura parascolastica di tipo educativo. Il mancato inserimento del volumetto tra i libri di testo propriamente detti si deve molto probabilmente alla constatazione di un'aderenza non convincente ai programmi Coppino (1867), ancora in vigore nel 1882, anno di pubblicazione della prima ed., oggetto del nostro studio. Eppure, in ossequio a quelle indicazioni, come è già stato evidenziato, la Baccini cerca di coniugare istruzione dell'intelletto ed educazione del cuore e della coscienza, e tenta di applicare al suo lavoro le raccomandazioni concernenti contenuti e requisiti del libro di lettura, in particolare la massima della semplicità e della concretezza nell'esposizione e quella dell'adattamento delle nozioni al livello di apprendimento degli alunni. Quest'ultima anzi è menzionata dall'autrice nella prefazione come qualità in cui gran parte dei testi per la scuola in circolazione difettano: «Di libri [...] che nell'analisi dei sentimenti osservino quella eterna e quasi sempre dimenticata legge di gradazione, senza l'osservanza della quale cresceremo alla società non

⁷⁹ Si tratta dei seguenti documenti: *Elenchi da inserirsi nei calendari scolastici* (Barausse, 2008, I: 237-243); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1897, n. 58 - Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 263-296); *Circolare Ministeriale 3 settembre 1898, n. 74 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 298-338); *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477); l'ed. 1889 di LR è menzionata in Barausse (2008, I: 241; 293; 333; 398; 464).

degli uomini, ma delle caricature, pare a me sia tuttora difetto grande»⁸⁰. Anche il proposito di *farsi piccoli coi piccoli* scaturisce proprio da tale istanza di gradualità didattica. I termini di base, settoriali e tecnici, spesso in corsivo, presenti nei brani didascalici e in quelli sui lavori femminili di LR dovevano, infine, contribuire alla trasmissione di una nomenclatura tecnico-scientifica di base, alla cui acquisizione i programmi Coppino raccomandavano di riservare esercizi accurati.

2.3. Ginevra Speraz e la scrittura del cuore

Nata a Bologna (o a Mantova)⁸¹ nel 1865 da una relazione extraconiugale della prolifica scrittrice slavo-italiana Beatrice Speraz con il triestino Giuseppe Levi, Giuseppina Levi Speraz diviene nota come scrittrice per l'infanzia con lo pseudonimo di Ginevra Speraz⁸². Insegnante di Letteratura Italiana nelle scuole superiori di Bologna, si dedicò alla stesura di racconti e novelle per un pubblico giovanile, collaborò a diverse testate per l'infanzia, tra le quali «Mondo piccino», e fu traduttrice di narrativa dall'inglese e dallo spagnolo. Dopo la pubblicazione di PA, il volumetto inserito nel nostro corpus, sarebbero apparsi *Piccoli cuori* (1895)⁸³ e il saggio *Le donne dei Promessi Sposi* (1897), che testimonia l'interesse per Manzoni e in cui viene analizzato il profilo psicologico delle figure femminili del romanzo. Dopo la morte del marito, la Speraz si trasferì a Buenos Aires, dove morì nel 1936.

Viene ricordata in Boero - De Luca (2009: 48) a proposito di un brano strappalacrime, tratto da *Primi anni* (pp. 81-86), dal titolo *Solo* e con tema la morte della madre e del povero asinello del ragazzo protagonista. Il racconto è un esempio, secondo i due studiosi, del tono mesto, rassegnato e commovente che caratterizza tanta narrativa per l'infanzia del secondo Ottocento anche dopo la svolta culturale positivista.

⁸⁰ LR: 9-10, corsivo mio.

⁸¹ A Bologna per Assirelli (2013) e Marin (2015), a Mantova secondo la voce contenuta in Farina (1995: 629).

⁸² Sulla Speraz non esistono studi al momento; si rimanda alla voce in Farina (1995) e a quella di Assirelli (2013), dove si fornisce qualche altro riferimento bibliografico.

⁸³ Con dicitura che richiama un'immagine, quella del cuore, di matrice deamicisiana, presente con molta frequenza nei titoli di letture educative per bambini insieme ad agg., locuz. aggettivali o suffisso alterativo denotanti piccolezza, dolcezza o buon senso. Cfr. i titoli di alcuni volumetti (libri di lettura e romanzi per bambini) di Emma Perodi: *Cuoricini d'oro*, *Cuoricino ben fatto*, *Cuore del popolo*.

2.3.1. Primi anni (PA)

Anch'esso già ricordato nel § 1.2.1 trattando il rapporto tra libri scolastici e parascolastici, PA fu pubblicato dalla libreria editrice Galli di C. Chiesa e F. Guindani, prevalentemente orientata alla letteratura di consumo e di massa⁸⁴. In copertina figurano un bambino e una bambina intenta a leggere un libriccino, e all'interno del volume, in corrispondenza della lettera iniziale di ogni lettura, compaiono illustrazioni semplici, meramente decorative o che richiamano vagamente personaggi, oggetti o ambienti di cui si parla nei testi. Il titolo sembrerebbe ellittico del sintagma *di scuola* e molto probabilmente indica che l'opera, una raccolta di racconti ora prevalentemente diegetici ora più vivacemente dialogati, è stata pensata per le classi elementari del ciclo inferiore. Essa compare, nella seconda ed. pubblicata nello stesso 1891, in tre elenchi di testi consigliati per letture domestiche, biblioteche scolastiche e per premio, pubblicati nel 1899 e nel 1900 dal Ministero dell'Istruzione⁸⁵. Non dovette dunque essere ritenuta accettabile come testo scolastico da adottare nelle ore curricolari.

Nei programmi per le elementari emanati nel 1888 e quindi in vigore nell'anno di pubblicazione di PA, si raccomanda al maestro la scelta di un libro di lettura contenente racconti morali⁸⁶: il nostro libro soddisfa in effetti questo requisito, constando di 15 racconti per lo più bozzettistici dalla finalità decisamente moralistica ed edificante e dalle tonalità frequentemente toccanti e patetiche.

I titoli dei brani sono in quattro casi accompagnati da un sottotitolo indicante il genere testuale: *Racconto* (in *Mario e Carluccio, Il ventaglio della nonna, La conversione di Paolina, Il cane del babbo*) e *Novella fantastica* (in *Nuvole d'oro*). Più vaga, dal punto di vista testuale, è l'indicazione *Ricordi di collegio*, associata al racconto in prima pers. di sapore autobiografico *La ruota del convento*. Tre sottotitoli introducono i tre episodi in cui è scandito il divertente racconto *Le*

⁸⁴ Cfr. Ragone (1999: 45).

⁸⁵ *Terzo Elenco suppletivo dei libri consigliati per letture domestiche, per biblioteche scolastiche e per premio* (1899, in Barausse, 2008, I: 349-351); *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477); il libro è menzionato in Barausse (2008, I: 351; 407; 475).

⁸⁶ Civra (2002: 193).

*cognizioni della piccola Lina*⁸⁷, che riguarda alcune basilari conoscenze apprese per esperienza diretta da una bambina di tre anni, alle prime armi anche con alcune particolarità grammaticali: *Lina impara a lavare le mani e scopre una legge fisica; Lina scopre che tutte le teste non sono uguali a quella del babbo; Lina intravede le difficoltà della grammatica.*

In sei testi la narrazione è condotta in prima pers.: questa scelta pare finalizzata ad accrescere il coinvolgimento dei piccoli lettori in situazioni che sembrano riferite direttamente da chi le ha vissute durante l'infanzia⁸⁸ o le vive nell'arco di tempo che include il momento del racconto⁸⁹, o ne è venuto a conoscenza⁹⁰.

Sono pochissimi i casi in cui l'attenzione dei lettori è richiamata in modo diretto attraverso la seconda pers. plur. (due ess., dei quali il primo con fatismo colloquiale: «È vero che nell'orto avevo tante volte rubacchiata la frutta, ma, *che volete?* mi pareva che la cosa fosse un po' diversa»⁹¹; «*dovete sapere* che nel mio collegio c'era una bella e piacevole usanza»⁹²). Degno di nota è l'impiego, tuttavia isolato, dell'interrogativa fittizia seguita da auto-risposta, propria del discorso scolastico e qui vivacizzata dalla locuz. informale *dire (qualcosa) in due parole*: «Sapete voi, bambini, che cosa sia la ruota di un convento? Se non lo sapete ve lo dirò io in due parole. La ruota è una cassetta cilindrica [...]»⁹³.

I quadri narrativo-dialogici includono in alcuni casi nozioni elementari su aspetti della vita quotidiana. Nella *novella fantastica Nuvole d'oro*⁹⁴ il genio alato che conduce con sé un bambino tra le nuvole, per soddisfare la sua curiosità di vederle da vicino, aiuta quest'ultimo a comprendere visivamente e quasi autonomamente che le nubi sono formate da nebbia e acqua e che appaiono dorate solo quando illuminate dal sole. Il brano contiene verbi come *vedere, vedere dappresso, mirare dritto, guardare*, che rimandano al campo semantico dell'osservazione, fondamento conoscitivo caro alla pedagogia positivista, come

⁸⁷ PA: 135-139.

⁸⁸ Si veda come es. l'*incipit* della *Ruota del convento*: «A questo curioso strumento sono uniti molti lieti ricordi della mia infanzia, passata felicemente in un grazioso paesetto della Toscana, dove trovavasi appunto il mio piccolo collegio» (PA: 69).

⁸⁹ All'inizio di *Una sera di estate* si legge: «Già da una settimana ho il piacere d'ospitare in casa mia Tilde Rodi e suo fratello Ugo» (PA: 119).

⁹⁰ «Ho conosciuto una volta due bimbe, due belle bimbe che avevano due bei nomi e che erano sorelle» (PA: 45); così inizia *Il ventaglio della nonna*.

⁹¹ PA: 157, corsivo mio.

⁹² PA: 165, corsivo mio.

⁹³ PA: 70.

⁹⁴ PA: 61-66.

si evince chiaramente dai programmi Gabelli vigenti in quegli anni. Si noti in particolare l'anafora di *guardare*, seguito da *vedere*, nel passo seguente (l'angelo si rivolge al fanciullo): «*Guarda* le altre compagne sue [= le nuvole] che da lungi ti apparivano così belle e lucenti, *guardale* da vicino ora che il sole non le illumina più coi suoi raggi. *Vedi* come son fatte grigiastre e fosche?»⁹⁵. Nella *Lezione di cucito*⁹⁶, in modo simile a quanto si è visto nella sezione *Lavori e balocchi* di LR, si leggono istruzioni su come cucire camicie alle bambole, offerte, anche qui in forma prevalentemente impersonale e con corredo di tecnicismi, da una madre alle sue tre bambine, che intervengono con osservazioni e domande. Nel brano *Perchè le rondini fanno i nidi sotto i tetti?*⁹⁷, sul quale si tornerà nel § 4.8.1.2, è una bambina a rispondere nel suo dialetto alla domanda sulla peculiare collocazione del nido delle rondini posta dall'ispettore scolastico in visita in una quarta elementare femminile; quindi quest'ultimo offre una spiegazione un po' più dettagliata. Gli episodi con tema *Le cognizioni della piccola Lina* permettono di accennare alla legge fisica dell'«*impenetrabilità dei corpi*»⁹⁸ – scoperta da Lina immergendo la mano in un bicchiere e facendone fuoriuscire il contenuto –, ai principi di buona educazione secondo cui «certe domande non si devono fare»⁹⁹ e «non bisogna essere sgarbati»¹⁰⁰, e agli errori grammaticali in cui una bambina può incorrere applicando procedimenti analogici di regolarizzazione: in base alla regola generale, acquisita in modo naturale da un parlante nativo, secondo cui il plur. delle parole italiane in *-o* è in *-i*, Lina, infatti, crea il plur. *mii* da *mio*, e quando viene corretta, riformula il singolare nella forma *mieo*¹⁰¹.

In modo abbastanza conforme ai programmi per le elementari ispirati dal Positivismo, PA propone conoscenze semplici e fondate sull'osservazione della realtà, evitando decisamente una formalizzazione disciplinare e un rigore

⁹⁵ PA: 65, corsivo mio. Dotata di una valenza allegorica, la novella è anche un apologo, il cui insegnamento esistenziale, esplicitato nella chiusura, concerne la triste vanità delle apparenze e delle illusioni, smentite dalla conoscenza effettiva del reale.

⁹⁶ PA: 99-109.

⁹⁷ PA: 113-116.

⁹⁸ PA: 136, corsivo nel testo.

⁹⁹ PA: 137.

¹⁰⁰ PA: 138.

¹⁰¹ L'autrice non menziona apertamente il processo mentale che sta alla base dell'errore né dice che tali forme sono peculiari, essendo PA un volumetto di letture per bambini delle classi inferiori e non un libro di grammatica o una guida per insegnanti o un saggio sull'acquisizione linguistica; sceglie, però, esempi realistici di errori grammaticali dotati di una loro logica.

terminologico (eccezion fatta per i tecnicismi riguardanti i lavori femminili e per la locuz. *impenetrabilità dei corpi*) ritenuti inadatti all'età infantile. Tuttavia il taglio nettamente più narrativo e ameno che scolastico-espositivo dovette penalizzare il volume agli occhi dei valutatori ministeriali, che infatti lo inserirono tra i libri da destinare alle biblioteche scolastiche e alla lettura domestica. Il linguaggio appare scorrevole e lineare, di livello medio ma non immune da qualche vocabolo di tono più ricercato e da pezzi di lirismo descrittivo né da movenze lessicali e sintattiche più colloquiali e spontanee.

Il protagonismo dei bambini, del loro candore e dei loro errori vuole suscitare l'immedesimazione di chi legge, in modo da trasmettere con maggior efficacia gli immancabili messaggi educativi.

2.4. Emma Perodi: scelte linguistiche di un'autrice versatile

Scrittrice e giornalista prolifica e poliedrica, coetanea della Baccini e, come lei, autrice infaticabile di una diversificata gamma di testi per bambini e adulti, Emma Perodi (Cerreto Guidi [Firenze], 1850 - Palermo, 1918) ha attirato negli ultimi anni l'interesse di diversi studiosi di letteratura per l'infanzia, incuriositi dalla sua sterminata produzione giornalistica, narrativa ed educativa, ma anche dalla sua biografia, attraversata da non poche zone d'ombra¹⁰². Esigenze di guadagno, dinamismo inventivo, tenace desiderio di affermazione letteraria e una «travolgente aspirazione alla scrittura»¹⁰³ spinsero la Perodi a collaborare con

¹⁰² Dopo sporadici riferimenti postumi alla scrittrice in antologie e storie di letteratura infantile, risulta ben più significativa e quasi pionieristica la sua riscoperta da parte di Faeti (1972: 48-62), curatore per Einaudi di un'ottima edizione del suo capolavoro, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna* (1974). Più che l'esile e riduttivo ricordo di Boero - De Luca (2009: 74-75) e i diffusi riferimenti in Bernardini Napoletano (1998), si segnalano soprattutto le raccolte di saggi biografici e critici sulla Perodi narratrice e giornalista a cura di Depaolis - Scancarello (2006; chiude questa miscellanea la prima utilissima, anche se inesaustiva, bibliografia delle opere della e sulla scrittrice) e di Scancarello (2015); l'aggiornamento di Depaolis - Scancarello (2012) sulle ricerche biografiche; l'"intervista impossibile" ad Alice Perodi, figlia della scrittrice, di Depaolis - Scancarello (2013); i lavori di Carli (2006; 2007a; 2007b; 2011; 2013a; 2015), incentrati sulla Perodi fiabista, narratrice per un pubblico infantile e popolare, e giornalista per l'infanzia, nonché sulla sua formazione pedagogica e letteraria; le voci di Carli (2013b) e Ciminari (2015); i profili tratteggiati da Di Francesca (2013) e Ascenzi - Sani (2018, II: 262-265); i contributi sulla scrittura fiabistica e sulla vita dell'autrice in De Martin - Depaolis - Scancarello (2018); il carteggio curato da Depaolis - Scancarello (2019), che fa luce prevalentemente sulla carriera professionale dell'autrice e sul contesto storico-culturale in cui essa si delinea.

¹⁰³ Depaolis (2018: 23).

numerosi editori e testate¹⁰⁴, spesso parallelamente, e a scrivere sia per grandi che per piccini e giovani, rivolgendosi a un pubblico borghese e popolare, con particolare e costante riguardo, trasversale quanto a età, per la componente femminile. Pur in presenza di un intento estetico-educativo generale, l'attività della Perodi mostra un ibridismo di interessi e di *target* e una correlata capacità di adattamento tematico, linguistico e stilistico davvero notevoli.

Quanto al giornalismo per l'infanzia e la gioventù, va ricordato che la nostra inizierà a scrivere dal 1881 sul «Giornale per i bambini»¹⁰⁵, che dirigerà prima con Collodi e poi da sola (1887-1889), e sul quale riverserà, come autrice di fiabe e racconti, la sua vivace e stilisticamente innovativa ispirazione fantastica ma anche realistico-drammatica¹⁰⁶. La Perodi dirigerà altresì «Il Messaggero della Gioventù» e la «Rivista della Moda», nella cui rubrica *Istantanee*, da lei firmata, troviamo ritratti di donne incontrate nel corso di serate mondane o a passeggio che l'avessero positivamente colpita per il vestiario, l'acconciatura, l'eleganza o per un contegno singolare, e che furono già all'epoca apprezzati per la vividezza e l'efficacia di una scrittura lineare e scorrevole¹⁰⁷.

Passando alla Perodi scrittrice, i suoi lavori comprendono romanzi e raccolte di novelle per adulti; un romanzo autobiografico, utile a ricostruire la fanciullezza della scrittrice¹⁰⁸; libri di novelle e racconti¹⁰⁹ e romanzi per fanciulli; raccolte di

¹⁰⁴ Tra i quotidiani e le riviste per adulti con cui collaborò ricordiamo la «Gazzetta d'Italia», la rivista letteraria ed educativa femminile «Cornelia», nella quale ella mostra un vivido interesse per la questione del riscatto della donna dai tradizionali vincoli socio-familiari, il «Fanfulla della domenica», il «Corriere della Sera», «Roma letteraria», «L'Italia artistica e industriale».

¹⁰⁵ Va riconosciuto a questo periodico di successo (1881-1889), sede della pubblicazione a puntate (1881-1883) della *Storia di un burattino* di Collodi, il merito, dovuto anche alla Perodi, di aver introdotto in Italia un giornalismo espressamente dedicato ai bambini, ancorato alla moralistica pedagogia dell'esempio tipicamente ottocentesca ma aperto al mondo moderno e mirato a promuovere il connubio di passione educativa, piacevolezza di scrittura ed estro letterario. Su di esso si vedano almeno Lollo (2003: 25-26; 37-40); Boero - De Luca (2009: 49-54); Carli (2006: 131-135; 139-140); soprattutto la monografia di Loparco (2016).

¹⁰⁶ Altre riviste per fanciulli la videro fervida collaboratrice: il «Giornale illustrato per i ragazzi», «Il Paradiso dei bambini» e il supplemento settimanale di quest'ultimo «Il Tesoro dei bambini», per un periodo diretto da lei stessa.

¹⁰⁷ Si veda in merito Depaolis (2015b: 190-191; 2018: 28-29).

¹⁰⁸ *Diciotto mesi in convento. Romanzo educativo* (Milano, Trevisini, 1892), sul quale si veda Depaolis (2015a).

¹⁰⁹ Come la raccolta *A veglia. Per i bambini* (Milano, Trevisini, 1883), pubblicata nella collana «Nuova Biblioteca Educativa ed Istruttiva per le Scuole», la stessa in cui è incluso, come si è visto, LR. Pur ponendo l'esigenza di distinguere tra produzione per bambini di tipo letterario e produzione di tipo culturale-educativo, Carli (2015: 48) nota che la scelta di Trevisini d'inserire l'antologia della Perodi in questa collana «non fa che confermare ancora una volta il rapporto fra certa letteratura per l'infanzia e l'istituzione scolastica. Si tratta di coniugazioni socio-economiche

fiabe (la più nota e fortunata delle quali è *Le Novelle della nonna. Fiabe fantastiche*, Perino, 1892-1893); serie di libri di lettura graduati per le classi elementari (tra le quali *Cuoricini d'oro. Letture educative per le cinque classi elementari maschili e femminili*, 1897-1898), pubblicate a più riprese, con aggiornamenti dovuti anche ai più recenti programmi ministeriali, dal palermitano Biondo e comprensive di sillabari per la prima classe; un *reportage* sugli stili di vita dei bambini di diversi Paesi del mondo (*I bambini delle diverse nazioni a casa loro*, Firenze, Bemporad, 1890); traduzioni da inglese, francese e tedesco.

Durante l'adolescenza, la Perodi trascorrerà quattro anni di studio a Berlino, dove si era recata, grazie al supporto di due colte animatrici di vivaci salotti fiorentini, per apprendere dal vivo il sistema educativo di Fröbel¹¹⁰ applicato ai giardini d'infanzia (i *Kindergarten*) e trasmetterlo quindi a giovani maestre "giardiniera" che avrebbero dovuto adottarlo in Italia. Tuttavia la consapevolezza delle difficoltà di adattamento al sistema educativo italiano di strategie didattiche pur apprezzate avrebbe indotto la Perodi, dopo il ritorno in patria, a rinunciare alla carriera magistrale e a scegliere risolutamente quella letteraria, che comunque avrebbe profondamente risentito della sensibilità pedagogica originaria, frattanto affinatasi. Scrive giustamente Depaolis (2015b: 184-185):

L'insegnamento non le basta, l'interesse nei confronti dell'infanzia e dell'educazione sono destinati a trasformarsi in letteratura. Progettualità pedagogica e intenti letterari saranno infatti il cuore, il cardine dell'intera sua produzione letteraria, un mix di tante tensioni in cui ci sono il riscatto e i diritti della donna, l'alfabetizzazione del popolo, lo slancio verso la letteratura popolare, la volontà di avere un doppio canale di espressione e un doppio pubblico: bambini e adulti. Insomma Emma sta per compiere la scelta della sua vita: diventare giornalista e scrittrice.

Risultano finora poco o quasi per nulla studiate le scelte formali dell'autrice, né si conosce molto delle sue idee in fatto di lingua e di educazione linguistica. L'aspirazione a rendersi cordiale educatrice di un pubblico di piccoli lettori anche di provenienza umile e il desiderio di contribuire alla diffusione del consumo di libri a scopo di diletto e acculturazione insieme possono comunque contribuire a spiegare la generale predilezione per una lingua che, anche a una prima lettura di diversi testi, appare tanto espressiva e affettiva quanto trasparente, agile e lineare.

(e non soltanto) che addolciscono l'idea di una netta divisione, anzi, di una contrapposizione fra l'ambito letterario e l'ambito pedagogico di secondo Ottocento».

¹¹⁰ Al quale si è fatto cenno nel § 1.1.3.

Una donna aggiornata sui problemi socioculturali della sua epoca come la Perodi dovette, inoltre, essere sensibile all'istanza di popolarizzazione dell'idioma nazionale a base toscana. Lo studio di Brezzi (2015) sulla lingua delle *Novelle della nonna* supporta l'impressione che la lingua della prosatrice rifugga, tuttavia, da un toscanismo appariscente, come quello perseguito da certi imitatori troppo entusiastici di Manzoni e in realtà difficilmente accostabili alla *medietas* mai demotica del romanziere. Raccolta l'esigenza di una prosa scorrevole capace catturare lettori di giovane età e / o media cultura, la nostra rifiuta altresì un'adesione pedissequa alle innovazioni linguistiche proposte nei *Promessi Sposi*, rimanendo condizionata da «un modello di italiano “colto” e “letterario”»¹¹¹, non immune da una buona dose di arcaismi e aulicismi, da Manzoni per lo più respinti o sostituiti con varianti più comuni. Tuttavia, all'occorrenza, ella sa integrare armonicamente a un dettato complessivamente spigliato e colloquiale – privo di eccessi virtuosistici e di eccessive spinte verso il basso – termini letterari, modi di dire e proverbi toscani ed espressioni vernacolari, soprattutto toscoflorentine, richieste da particolari esigenze narrative, diafasiche e diastratiche (come quelle peculiari delle fiabe popolari) e atte a creare «una caratteristica patina folklorica»¹¹². Anche alla Perodi, peraltro, si può estendere quanto detto nel § 1.1.4 a proposito della differenza linguisticamente più evidente tra la scrittura fiabistica e quella per la scuola di Collodi: come costui, nei testi di lettura scolastici ella sembra limitare fortemente il toscanismo colorito dei fraseologismi e delle voci più spiccatamente regionali, che, invece, insaporiscono le sue stesse fiabe con l'ingrediente dell'oralità e della saggezza vernacolari, e predilige in essi una lingua di livello medio, garbatamente colloquiale, punteggiata di toscanismi dell'uso panitaliano, cioè compresi e magari usati anche fuori dalla Toscana e rintracciabili anche in autori non toscani.

Tale fisionomia lessicale è stata riscontrata nel volumetto di argomento geoculturale *I bambini delle diverse nazioni a casa loro*¹¹³. Pur non pensato come libro di lettura propriamente scolastico bensì come lettura divulgativa e a tratti moraleggiante, da poter offrire come libro di premio a scolari meritevoli, questo

¹¹¹ Brezzi (2015: 25).

¹¹² Brezzi (2015: 27).

¹¹³ Per un'analisi a più livelli dell'opera, nel quadro della produzione divulgativa per bambini del secondo Ottocento, sia permesso rimandare a Russo (2017-2018b, in part. 194-199 per le scelte linguistiche, richiamate nelle righe seguenti).

testo¹¹⁴ ha permesso di osservare che anche la prosa educativa della Perodi presenta i tratti della linearità, della semplicità, della chiarezza. Si apprezzano anche una buona precisione definitoria, adeguata al livello di apprendimento dei potenziali lettori, e una concretezza descrittiva e organicità illustrativa non appesantite dal nozionismo caricato proprio di certi libri scolastici mal riusciti. Nei *Bambini* predominano periodi semplici, ma anche quelli più estesi e articolati, spesso a struttura elencativa o isocolica, appaiono ben scanditi al loro interno e quindi armoniosi e chiari. Sul piano fonografemico e morfologico sono state rilevate tendenze oscillanti tra fiorentinismo modernizzante e filomanzoniano e tratti della tradizione, che paiono, limitatamente a questi livelli, prevalenti¹¹⁵. Accanto alle tante voci e agli idiomatismi dell'uso fiorentino dotati di diffusione nazionale e dunque non demotici¹¹⁶, nel *reportage* la Perodi impiega, isolatamente o in modo infrequente, forme ed espressioni regionali più tipicamente toscane, ma talora presenti anche in prosatori toscaneggianti di origine non toscana¹¹⁷. Mentre risulta massiccia la quantità di esotismi dovuti alla tematica multiculturale, esigui ma degni di nota sono i termini aulici, libreschi o di gusto arcaizzante¹¹⁸: il loro grado di formalità o letterarietà doveva spiccare ancora di più in un'opera per bambini, ed essi denunciano il fascino esercitato dalla lingua letteraria anche sulle penne più innovatrici e aperte ai tratti colloquiali. In sostanza, tuttavia, viene proposta a bambini di età scolare, ma anche a possibili fruitori adulti (insegnanti o genitori in veste di mediatori culturali), una varietà d'italiano tanto spigliata e familiare quanto accurata, scevra di eccessi popolareschi e aulici ma altresì rispettosa di una norma grammaticale influenzata dalla tradizione colta.

¹¹⁴ Che qui è ricordato anche ai fini di una comparazione con la veste linguistica di *Cuoricini d'oro*, di cui ci si occupa nelle pagine seguenti.

¹¹⁵ Forme monotongate del parlato fiorentino come *movere* o *sonare* si alternano ad altre dittongate come *giuoco*, *spagnuolo*, *barcaiolo*; di matrice colta è l'enclisi del pron. atono, i pron. sogg. sono quelli tipici dell'italiano scritto (*egli / ella*) e tradizionale e letterario è anche l'uso del participio passato concordato con l'oggetto.

¹¹⁶ Ess.: *babbo*, *balocco*, *baloccarsi*, *chiasso*, *desinare*, *guanciale*, *sudicio*, *sudiciume*, *per burla*, *fare delle burle*.

¹¹⁷ Come *ciarpa*, *cotesto*, *diaccio*, di sapore pop., *doventare*, *grondon grondoni*, l'avv. *punto* e la locuz. avverbiale *né punto nè poco*, *scuffia*, variante arcaica e pop. di 'cuffia', *spengere*, *stiacciato*.

¹¹⁸ Ess.: *altero*, *cupidigia*, *ineffabile*, *maestrevolmente*, *piaggia*, *provvigione*, arcaismo isolato per 'provvisione'.

2.4.1. *La Perodi e i libri scolastici; i Cuoricini d'oro e il volumetto per la seconda classe (CO)*

L'incontro che segnerà intensamente l'ultima fase della carriera della Perodi, trasferitasi in Sicilia, sarà quello con l'editore Biondo, che aveva scelto d'investire decisamente nel redditizio settore delle pubblicazioni educative, dedicandosi prevalentemente a testi per le classi elementari quali libri di lettura e manualetti di varie discipline¹¹⁹. L'autrice pubblicherà per Biondo libri di lettura ma anche manuali per le scuole rurali e per quelle serali per adulti, sarà incaricata della supervisione dell'intero ambito dei testi didattici, dirigerà la collana «Bibliotechina aurea illustrata», che includerà suoi racconti ma anche opere della Baccini e della Vertua Gentile, e collaborerà alle riviste dell'editore: «Psiche», sulla quale curerà la rubrica *Tra scuole e maestri*, e quelle riguardanti il mondo della scuola quali «Rassegna pedagogica» e «Avanguardia magistrale».

Quanto ai libri di lettura, tra le serie destinate a un notevole successo e al «plauso di insegnanti, scrittori, pedagogisti»¹²⁰ rientra quella che include il libriccino oggetto di questo studio, rivolto alla seconda classe: *Cuoricini d'oro*. Il titolo generale della serie, oltre a richiamare quello del celebre romanzo deamicisiano, sembra alludere metonimicamente ai destinatari dei volumetti, i bambini di età scolare (da qui il diminutivo), più precisamente all'auspicio di farne, attraverso le numerose letture edificanti, dei «piccoli cuori d'oro». Supporta quest'interpretazione un passo della recensione encomiastica che un tale Raffaele Enrico Scala dedicò all'opera sulla sopra citata rivista «Psiche»:

È così, con questi esempi vivi, con queste pagine, con queste parole, nate e trovate nell'anima, che i cuoricini de' nostri ragazzi, divengon *cuoricini d'oro*. Nessun sentimento è trascurato, nessuna virtù, nessun buono [*sic*] esempio; tanto i maschi che le femmine, sono avviati nella lor via, lungo la quale sono stati gittati dalle mani gentili dell'autrice, tutti que' fiori di virtù che devono ornare e arricchire gli uni e le altre¹²¹.

Nel suo articolo, Scala, dopo aver auspicato una maggiore sensibilità da parte dei grandi giornali e riviste per adulti verso la promozione dei testi educativi per bambini e la loro missione di educazione alla virtù, passa a esaminare i pregi della nostra serie, non senza aver fatto prima cenno alle qualità di scrittrice per bambini della Perodi, definita capace di scrivere «col cuore» libri dal tono efficacemente

¹¹⁹ Sulla casa editrice Biondo si veda la scheda di Todaro (2003).

¹²⁰ Depaolis (2018: 31).

¹²¹ Scala (1905: 132, corsivo nel testo).

affabile aventi lo scopo di esortare al bene, intrattenere, incuriosire e commuovere¹²². Si augura quindi che i *Cuoricini*, «nella loro veste elegante, recanti in testa il bel titolo d'oro – nitidi, rifatti e ristampati»¹²³ (e qui si allude alle ristampe e agli aggiornamenti dei volumetti, riproposti alle scuole per diversi anni), possano raggiungere le varie province del Regno d'Italia e concorrere alla formazione di una generazione che raccolga degnamente il sogno di unità e prosperità degli eroi risorgimentali. I libri vengono poi paragonati ai talismani distribuiti dalle fate agli eroi delle fiabe perché li aiutino a superare le avversità che intralciano la loro missione¹²⁴: Scala spera, infatti, che essi giungano nelle mani di coloro che hanno ruoli educativi, cioè mamme e insegnanti, e che questi, al pari delle fate dei racconti fantastici, se ne servano per indirizzare i fanciulli al bene.

Segue una sommaria descrizione della struttura dei *Cuoricini*, i cui brani consistono in lezioni disciplinari (Sala fa riferimento a storia, geografia e nozioni di fisica) inserite in quadretti dialogico-narrativi ambientati in famiglia o a scuola, ossia in contesti collegati dalla funzione educativa che, in modo differente ma complementare, genitori e maestri sono chiamati a svolgere. Sala nota che i temi affrontati nei racconti e nelle spiegazioni degli adulti sembrano scaturire spontaneamente da ciò che accade intorno ai bambini e soprattutto dalla loro curiosità; questi ultimi sono mostrati come ascoltatori attivi che interagiscono con domande e richieste di chiarimenti, mostrando un vivace desiderio di apprendere. Anche nel libro per la seconda classe è adottata un'impostazione simile. I brani nozionistici consistono quasi sempre in discorsi della maestra o, più raramente, dei genitori (e in tre brani di un'anziana zia¹²⁵) aperti e inframmezzati da brevi scambi dialogici con i bambini, e sono pensati principalmente per trasmettere una basilare nomenclatura su svariati argomenti, come evidenziato anche dall'uso del corsivo per i termini di base e tecnici dei diversi campi tematici¹²⁶. L'evento

¹²² Scala (1905: 130-131).

¹²³ Scala (1905: 130).

¹²⁴ L'autrice stessa è definita «la famosa Fata de' bambini» e sarà nota anche come la «signora delle fate», per la copiosa produzione di fiabe fantastiche.

¹²⁵ *Nel regno [= l'orto] della zia Balbina; Nel pollaio della zia Balbina; Nella stalla della zia Balbina* (CO: 81-88).

¹²⁶ Seguono alcuni ess. Nei brani *La cucina e i suoi arredi* e *La lezione continua* (CO: 17-19) sono in corsivo, tra altri, i seguenti termini: *camino, fornelli, pentole, tegami, cazzaruole, girarrosto, ghiotta, spiede, gratella, tortiere, tagliere, mezzaluna, spianatoio, colabrodo, setaccio, bricchi, lattiere, mestoli, ramaioli, scolatore, acquaio, catini*. Nelle lezioni *Gli alberi* e *Il legname* (CO:

“lezione”, sul quale si tornerà più diffusamente nel cap. IV, può dunque trarre spunto da iniziative della maestra (compresa la proposta di scendere in giardino per una lezione all’aperto sugli alberi¹²⁷ basata sull’osservazione diretta, cioè su un approccio metodologicamente tanto caldeggiato dalla cultura e dai programmi positivisti) o di una figura adulta alternativa (la zia che conduce i pronipoti nell’orto, nel pollaio e nella stalla, o i genitori che presentano ai figli le figure dei benemeriti sovrani di casa Savoia nel brano *Il cuore di Vittorio Emanuele II*¹²⁸, nell’ultima parte dell’episodio *L’arrivo del Re* e nel successivo aneddoto *La bontà del Re Umberto*¹²⁹), nonché da domande poste dall’insegnante agli alunni per accertarsi delle loro conoscenze pregresse e ricollegare a esse nuovi argomenti. Anche nel corso dell’esposizione gli scolari sono coinvolti dalla docente con domande, e dalle loro risposte o anche dai loro silenzi scaturisce il prosieguo della lezione con nozioni ulteriori, correzioni, chiarimenti. Sebbene molto raramente, dato il loro ruolo sostanzialmente passivo di apprendenti, in qualche caso sono i bambini stessi a chiedere informazioni e spiegazioni (come nei brani che vedono protagonisti la zia Balbina e i pronipoti).

Senza una divisione tematica ben definita, in CO si susseguono quindi brevi lezioni su argomenti quali gli arredi della cucina, la vendemmia, le monete, la coltivazione del grano e la preparazione del pane, gli alberi e la lavorazione del legno, le piante, le verdure dell’orto, gli animali del pollaio e della stalla, le divisioni temporali dell’anno, le virtù dei Savoia, il tricolore e il concetto di patria, i colori, la neve, le parti del corpo umano, la luce naturale e artificiale, i cinque sensi, le parti e gli arredi della classe scolastica, le parti della casa e i tipi di abitazioni, i nomi di alcuni mestieri, gli animali, i minerali. In ottemperanza al duplice imperativo didattico puntualmente sottolineato nei programmi

59-62) sono in corsivo, ad es., *cipressi, erbaceo, legnoso, foglie, frutti, autunno, sempreverdi, còccole, ghiande, ciliegi, albicocchi, peri, mandorli, travi, affissi, stipiti, telai, finestre, mobili, carrozze, botti, tini, bastimenti, legna, fornaci, carbone dolce*. Alle pp. 141-142 (*I mestieri*) sono elencati e brevemente glossati parecchi nomi di professioni manuali, tra i quali *stipettaio, ramaio, fabbro, imbianchino, lavandaia*. Nella lezione sui *Minerali* figurano termini come *minerali, ferro, pietre, marmi, rame, oro, cave, filoni, vene, miniere, minatori, rena, carbon fossile* (CO: 152).

¹²⁷ CO: 59-61.

¹²⁸ CO: 97-100. Il racconto del padre si ricollega al brano precedente, cioè alla lezione su Vittorio Emanuele II tenuta in classe dalla maestra e scaturita dalla spiegazione del motivo per cui la scuola il 9 gennaio sarebbe rimasta chiusa, ossia l’anniversario della morte del sovrano.

¹²⁹ CO: 116-117. Il breve racconto della signora Persico nasce dall’esigenza di “ammazzare il tempo”, ovvero d’intrattenere i figli e i loro amici durante l’intervallo tra il primo e il secondo passaggio del corteo costituito dal re, dalla regina e dagli ufficiali dalla via in cui la famiglia Persico abitava.

ministeriali, ossia istruire da un lato ed educare la coscienza e gli affetti dei fanciulli dall'altro, il testo della Perodi contiene altresì numerosi raccontini dialogati finalizzati a esemplificare, in modo semplificato ma narrativamente efficace, sani principi e sentimenti esemplari – talvolta messi in contrasto con comportamenti deprecabili –, anche mediante la figura dell'adulto educatore (genitore, insegnante, persona anziana) o confronti tra bambini virtuosi e controesempi negativi¹³⁰. I primi 8 brevissimi brani, scanditi da numeri romani, con frasi essenziali, molto brevi e dense di ripetizioni, addirittura divise da trattini fino al testo VI, sembrano pensati per basilari esercizi di lettura d'inizio anno scolastico e contengono indicazioni di buona condotta infantile, ammonimenti¹³¹, storielle elementari, per invitare i piccoli al buon senso, alla bontà, alla prudenza, all'ubbidienza.

Gran parte delle lezioni e dei racconti è seguita da domande, talvolta formulate alla seconda pers. plur., volte ad accertare la comprensione del testo e l'assimilazione delle nozioni e ad attivare le capacità riflessive degli allievi (ess.: «A che cosa servono le monete?»¹³²; «Perchè Gino era tutto premure per Piero?»¹³³; «Dite che cosa fanno il gatto e il cane»¹³⁴). Molto spesso al breve questionario che segue la lezione segue una riflessione moraleggiante in corsivo, costituita da *sententiae* concise e incisive, che provano ulteriormente come l'autrice, ligia alle raccomandazioni ministeriali, avesse a cuore soprattutto l'educazione morale, affettiva e alle sane abitudini dei suoi lettori¹³⁵.

Arricchiscono il nostro volume 10 poesie rimate, prevalentemente rivolte a un pubblico infantile, di autori contemporanei¹³⁶ (tra i quali Ulisse Poggi, Marianna Giarrè Billi ed Enrico Nencioni; fa eccezione una famosa arietta di Metastasio sull'onnipresenza di Dio nel mondo, anch'essa comunque di facile comprensione

¹³⁰ Cfr. Marciano (2006: 47; 51; 53-54).

¹³¹ Nel brano II alla seconda pers. plur. e in corsivo (ess.: «*Amate Iddio – Onorate la patria – Vogliate bene ai vostri genitori*» [CO: 6]).

¹³² CO: 45.

¹³³ CO: 72.

¹³⁴ CO: 155.

¹³⁵ Un es.: «*I giovani dabbene debbono dimostrare sempre, in ogni occasione, molta deferenza e molti riguardi per i vecchi. Questi, che hanno lavorato e sofferto e sentono approssimarsi la morte, hanno bisogno di cure, di attenzioni e di affetto. È dovere dei giovani di aiutare i vecchi a portare il peso degli anni*» (CO: 79). Due letture si chiudono con due scambi dialogici: quello tra un ragno e un baco da seta, che contrappone al lavoro dell'altro il proprio (CO: 147), e quello favolistico tra la cicala e la formica (CO: 150).

¹³⁶ Di due testi non è indicato l'autore, da identificare probabilmente con la stessa Perodi.

e di agile musicalità). Con linguaggio complessivamente semplice e ritmo vivace, esse sono finalizzate forse a esercizi di memorizzazione e a riproporre in forma artistica e con toni briosi e affettuosi temi trattati quasi sempre nei contigui brani in prosa (l'affetto per la mamma, la vita dei campi, le stagioni, le ricorrenze del Natale e del Capodanno viste come momenti in cui riscoprire i buoni sentimenti e il valore del nido familiare, le bellezze dell'Italia, l'ammirazione delle bambine per la regina, i versi degli animali).

CO è altresì corredato di 18 figure di Giuseppe Anichini¹³⁷, che rappresentano passaggi importanti dei racconti, ai quali rimandano tramite didascalie che sono citazioni dal testo, i volti di due bambini, un momento della vendemmia, una spiga, due piante, un albero di Natale, i ritratti del sovrano regnante e della moglie: si va pertanto da illustrazioni narrative a immagini prive di contesto¹³⁸.

È molto probabile che l'augurio di un'estesa diffusione in Italia dei *Cuoricini* espresso da Sala (1905: 130; 132) abbia trovato riscontro nella scuola del primo Novecento. Lo fanno pensare la notorietà nazionale della Perodi come autrice per bambini, il pregio didattico dei suoi testi per la scuola, il cui grado di complessità ella cerca di adeguare al potenziale livello di apprendimento e formazione alla lettura dei destinatari delle varie classi, nonché qualità come la tersità linguistica, la leggerezza di stile e la costante attenzione agli aspetti socio-etici dell'educazione, particolarmente cari alle istituzioni preposte all'istruzione e alla cultura pedagogica del periodo. La copertina di CO attesta che tali letture sono conformi ai «nuovi programmi governativi del 29 novembre 1894 e [al]le ultime istruzioni ministeriali» e che il libro è stato «approvato dal Ministero per tutte le scuole d'Italia» e consiste in una «nuova edizione riveduta e corretta». Le stesse informazioni, riferite all'intera serie, sono riportate in quarta di copertina.

Dati più sicuri sul successo dei *Cuoricini* emergono dai documenti ministeriali, che tuttavia, come si è già detto, non vanno letti come garanzia di un'effettiva adozione di un volume nelle scuole. CO risulta inserito negli elenchi dei libri di lettura approvati per la seconda classe elementare, pubblicati dal Ministero

¹³⁷ Il pittore collaborò con Bemporad, Salani e Biondo e con il settimanale «Il giornalino della Domenica»; su di lui si vedano Assirelli (1985: 318); Torresi (1996: 39); Pacini - Scancarello (2013: 177-178; 186).

¹³⁸ Nel frontespizio la scritta *Cuoricini d'oro* compare all'interno di una cornice decorativa contenente l'immagine di due uccelli, richiamati all'interno del libro dalla famiglia di pettirossi che figura in un breve apologo di tono favolistico sull'utilità dell'obbedienza ai genitori (CO: 56-57). L'ultima immagine, tre pulcini, è firmata da Corrado Sarri (sul quale si veda la n. 219).

dell'Istruzione, mediante specifiche circolari, dal 1897 al 1900¹³⁹. Inoltre, a seguito dell'istituzione delle Commissioni provinciali di valutazione e approvazione dei nuovi libri di testo per le elementari (1905), le quali sostituirono la Commissione centrale¹⁴⁰, ritroviamo la serie dei *Cuoricini*, e dunque anche l'ed. di CO aggiornata secondo i programmi Orestano, negli elenchi dei sillabari, compimenti e libri di lettura valutati positivamente, emessi da parecchie di tali Commissioni, attive in province settentrionali, centrali e meridionali, a riprova dell'apprezzamento riservato ai testi della Perodi in tutto il Paese¹⁴¹.

In linea con le indicazioni dei programmi del 1894, che raccomandavano di finalizzare l'esercizio della lettura al miglioramento dell'«animo per virtù degli esempi contenuti nel libro»¹⁴², in CO, come è stato notato, viene dato grande risalto alla formazione etica dell'allievo. La nostra dovette essere altresì consapevole del fatto che l'uso di un linguaggio chiaro, sobrio, privo di affettazione, forbito, attento alla precisione terminologica, quale risulta essere quello di questo testo, avrebbe potuto incentivare nel parlato e nello scritto dei discenti l'abitudine alla proprietà espressiva auspicata nelle raccomandazioni ministeriali del 1888 e del 1894. Sono in sintonia con i programmi Baccelli anche l'importanza che nella cornice narrativa di alcune letture viene attribuita all'osservazione diretta e occasionale accompagnata dalla riflessione quale primo

¹³⁹ Ecco le circolari in questione: *Circolare Ministeriale 24 settembre 1897, n. 58 - Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 263-296); *Circolare Ministeriale 3 settembre 1898, n. 74 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 298-338); *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477). Nel primo elenco (1897), il volume per la seconda classe (ed. 1898), menzionato in Barausse (2008, I: 284), compare tra i «libri di lettura dei quali è concesso l'uso nella seconda Classe elementare per il solo anno 1897-98» (Barausse, 2008, I: 283-284), con autorizzazione, pertanto, concessa *pro tempore*. Quanto alle successive circolari, l'ed. 1899 di CO figura in Barausse (2008, I: 318; 375; 436-437).

¹⁴⁰ Si veda in merito Barausse (2008, I: 71-76).

¹⁴¹ Si riporta l'elenco delle province di riferimento delle Commissioni che approvarono la nuova ed. di CO, con tra parentesi i numeri delle pagine di Barausse (2008, I e II) in cui il volumetto è menzionato: Palermo (500); Genova (515); Venezia (529); Ascoli Piceno (550); Potenza (562); Reggio Calabria (572); Piacenza (579); Massa-Carrara (582); Como (590); Parma (607); Pesaro-Urbino (651); Siracusa (660; la casa editrice indicata per tutta la serie è, stranamente, Sandron, anch'essa comunque palermitana); Cremona (669); Catania (674); Lecce (682); (da qui in poi le pagine si riferiscono al II vol. di Barausse, 2008) Caltanissetta (724); Mantova (752; stranamente compare come anno di pubblicazione dei *Cuoricini* il 1902 e non il 1905 o il 1906); Sassari (764); Sondrio (785); Aquila (810); Ravenna (824; l'editore indicato è Salò e Biondo; mancano i volumi per la quinta classe); Livorno (837); Rovigo (847); Teramo (865); Ferrara (878); Avellino (906).

¹⁴² Civra (2002: 229).

passo dell'apprendimento¹⁴³, la riduzione all'essenziale degli insegnamenti (ovviamente motivata anche dal fatto che CO è rivolto alla seconda classe)¹⁴⁴, volta a evitare un carico didattico pesantemente "enciclopedico", la tipologia degli argomenti (in CO sono presenti brani sulla maggior parte delle *nozioni varie* enumerate nelle istruzioni e nei programmi del 1894: «1. Nome ed uso degli oggetti più comuni; 2. Divisione del tempo; 3. Corpo umano e cure igieniche; 4. Alimenti [...], abitazione e norme igieniche; 5. Animali, piante e minerali; 6. Proprietà fisiche dei corpi; 7. Fenomeni più comuni riguardanti [...] l'acqua, la luce [...]; 8. Arti [...]»¹⁴⁵).

Dal motivare agli scolari la chiusura della scuola il 9 gennaio, dal passaggio di un corteo di ufficiali presieduto dal re e dalla moglie, dalla visione del tricolore durante la sfilata di un reggimento di fanteria scaturiscono, come si è detto sopra, le lezioni sui Savoia e sulla bandiera italiana; riguardo a queste pagine, la Perodi sembra aver adeguato al contesto narrativo dei suoi brani le seguenti indicazioni, leggibili nelle istruzioni speciali di Baccelli sull'insegnamento della storia e dell'educazione civica:

L'aver assegnato la storia, la geografia, i diritti e i doveri del cittadino alle ultime tre classi, non vuol significare che i maestri delle prime due debbano astenersi dal *prendere occasione* da letture fatte, *da feste nazionali*, da monumenti visitati per dare un certo avviamento a quella educazione morale e civile che alla fine del corso elementare sarà ben salda e compiuta¹⁴⁶.

Il livello di adesione ai programmi vigenti risulta, in definitiva, molto convincente e tale da costituire un indizio significativo della fortuna di questo volume, come degli altri della serie. Ecco, infine, una breve descrizione promozionale, e dunque volutamente entusiastica ma non falsante, dello stile della scrittrice, offertaci dall'editore Perino a proposito del romanzo *La tragedia di un*

¹⁴³ Come si osserva nelle lezioni svolte in giardino, nell'orto, nel pollaio, nella stalla, in quella che trae spunto dall'osservazione in classe di alcuni chicchi di grano, nel caso della breve spiegazione riguardante l'arcobaleno osservato dalla finestra della classe durante la lezione sui colori, nella lezioncina della mamma sulla neve e sui passaggi di stato della materia, comprensiva di un esperimento: «Intanto la tazza, posta sul davanzale, si era empita di neve e la mamma aveva tolta per posarla sul tavolino. Nell'aria calda della stanza la neve non tardò a liquefarsi. – Vedi che cos'è la neve? – Acqua – rispose Bice» (CO: 110).

¹⁴⁴ Nelle istruzioni speciali riguardanti le *Nozioni Varie* dei programmi Baccelli si legge: «L'istruzione sia ristretta, ma non superficiale; poca, ma solida e capace di produrre buoni effetti per tutta la vita» (Civra, 2002: 240).

¹⁴⁵ Civra (2002: 239-240; 249-250).

¹⁴⁶ Civra (2002: 237, corsivo mio).

cuore (Roma, Perino, 1892): «Il suo stile facile, piano, brioso affascina e il suo dialogo naturale è spigliato ed arguto»¹⁴⁷.

2.5. Felicita Morandi: una scrittura a servizio della vocazione educativa

Tanto l'intensa vita professionale di fondatrice, illuminata riorganizzatrice e direttrice di istituti educativi femminili (da Piacenza a Milano) quanto la fervida e multigenere vocazione letteraria di Felicita Morandi (Varese, 1827 - Milano, 1906) furono costantemente orientate, nel loro sviluppo parallelo e spesso intrecciato, alla formazione etica e culturale di bambine e giovinette¹⁴⁸. Insofferente ai metodi costrittivi adottati nei collegi frequentati tra gli otto e gli undici anni, la fanciulla proseguirà da autodidatta la sua istruzione letteraria, leggendo il Manzoni romanziere e tragediografo¹⁴⁹, Cesare Cantù (ricordato nel § 1.2.3 come autore di libri edificanti per fanciulli), i poeti Giuseppe Giusti e Arnaldo Fusinato: quest'ultimo, conosciuto di persona, la incoraggerà, insieme a Ippolito Nievo, a pubblicare la prima raccolta di poesie nel 1857.

La Morandi seppe risollevar e riformare profondamente l'Orfanotrofio femminile della Stella di Milano, del quale assunse la direzione, mirando a un rinnovamento pedagogico che consentisse alle orfane d'inserirsi nella società e nel mondo dell'industria o dell'istruzione elementare (come maestre). Il suo ideale educativo non debordava sostanzialmente dagli assetti socio-etici e di genere della

¹⁴⁷ In Perodi (1892: 86).

¹⁴⁸ Ancora pochi gli studi su quest'operosa educatrice e scrittrice. Riccamente documentata è la raccolta di contributi sulla Morandi e il contesto storico-culturale e scolastico del suo operato curata dalla Direzione Didattica Varese 6 - Centro Studi del Varesotto (2008); utili anche i profili delineati da Mariani (s.d.), Bertilotti (2012), Lollo (2013) e Ascenzi - Sani (2017, I: 103-104), e la voce in Farina (1995). Per le scelte linguistiche operate in una commedia per fanciulle, nel quadro della lingua del teatro educativo femminile del secondo Ottocento, si veda Fresu (2016a: 95-125). Si rimanda anche alle brevi osservazioni introduttive di Polimeni (2012a: 113-114; 195; 209-210) ad alcuni passi antologizzati, tratti da un epistolario educativo, una commedia per educande e un libro di lettura per bambine: i brani della Morandi risultano interessanti per le riflessioni linguistiche che contengono e gli esercizi di nomenclatura proposti.

¹⁴⁹ Ci si limita a citare due soli casi che lasciano trasparire l'influenza del milanese sulla scrittura dell'educatrice: la figura del marchese prepotente contrapposta a due giovani innamorati nella novella romantica *Le capanne dell'addio*, contenuta nei *Componimenti poetici* (Varese, Ubicini, 1859), fa pensare a Don Rodrigo; la sofferenza d'amore della protagonista di un'altra novella in versi, *La muta pazza*, appartenente alla stessa silloge, rimanda, invece, alla forza dell'eros che tormenta Ermengarda nel coro del quarto atto della tragedia *Adelchi*. In generale, la scelta degli umili come protagonisti delle rime, i temi della Provvidenza, dell'accettazione del dolore sostenuta dalla fede, del perdono e del sacrificio, della carità cristiana, nonché il descrittivismo sentimentale applicato al paesaggio lombardo mostrano la sensibilità della nostra alla poetica manzoniana. Si veda in merito Nocera (2008: 118-131).

società del tempo, ma auspicava per le fanciulle pratiche didattiche più stimolanti, prive di formalismi, opportunamente ludiche, adeguate all'età e funzionali a rendere la donna più consapevolmente partecipe delle nuove dinamiche sociali e lavorative. L'appassionata dedizione ai problemi dell'istruzione femminile e popolare le valse due medaglie d'onore e il conseguimento dell'incarico d'ispettrice ministeriale degli educatori femminili laici e religiosi dell'Italia settentrionale.

Collegata agli uffici didattici via via assunti fu la produzione di opere letterarie ed educative prevalentemente destinate all'infanzia e alla gioventù, soprattutto ma non solo femminili, la cui varietà di generi coesiste con un vigile e costante intento pedagogico. Esse comprendono raccolte di poesie; commedie educative da recitare negli istituti femminili; un apprezzato epistolario che raccoglie e rielabora lettere scambiate tra educande e madri (*Storia di un anno. Epistolario educativo*, Milano, Carrara, 1860, più volte ripubblicato), «adottato come testo di lingua e di amena lettura [molto probabilmente anche come libro di premio] in molte scuole»¹⁵⁰; una raccolta di lettere scritte da un'ipotetica anziana zia per maestre, spose e madri, che sottende una visione della donna quale potenziale fonte di saggezza e incivilimento sia a casa che a scuola; racconti e romanzi ameni ed edificanti insieme; una raccolta di proverbi per bambini (*I proverbi della zia Felicità*, Milano, Ufficio del periodico educativo «Le prime letture», 1872)¹⁵¹; un *reportage* sulle principali città italiane; una raccolta di vite di uomini illustri dell'antichità greco-romana; un'antologia per giovinette di scritti moraleggianti di autori moderni; alcuni testi di lettura per le classi elementari (come quelli pubblicati con l'editore milanese Agnelli: *La bambina italiana. Primo libro di lettura*, 1876; con Edvige Salvi [1858-1937, allieva e amica della Morandi]; FE, inserito nel nostro corpus; sempre con E. Salvi, *La giovinetta studiosa. Libro di lettura per la quinta classe elementare*, 1894¹⁵²) e libri parascolastici di lettura e di premio (tra i quali *L'età felice. Libro di lettura e di premio per le prime classi*

¹⁵⁰ Mariani (s.d.: 784).

¹⁵¹ Gli interessi paremiologici della Morandi sono testimoniati dalle sue spiegazioni di proverbi milanesi sulla rivista per bambini «Le prime letture» (1870-1878), sulla quale si veda Lollo (2003: 23-25); il lavoro della nostra sui proverbi verrà poi raccolto in volume nel 1872.

¹⁵² Si tratta di un volume composito, comprendente riflessioni morali, biografie di autori italiani come Goldoni, Berchet, D'Azeglio, Erminia Fuà Fusinato, proverbi, poesie, lezioni scientifiche e lettere: siamo di fronte al consueto ibridismo tematico e testuale proprio dei libri di lettura. Cfr. Nocera (2008: 117-118).

elementari, Milano, Vallardi, 1887¹⁵³). Sia le opere in versi che le prose e le commedie educative furono molto apprezzate e ricevettero premi ai Congressi pedagogici di Genova (1868) e Napoli (1871) e alle Esposizioni didattiche di Torino (1869), Bologna (1874), Parigi (1878) e Roma (1880). Mariani (s.d.: 784) testimonia che i volumetti parascolastici della nostra dovettero risultare «assai graditi ai fanciulli e utili alle maestre, a cui offrono argomento di lezioni pratiche», e che FE e *La giovinetta studiosa* furono «pure operette adottate nelle scuole con esito felice».

Aiutano a far luce sulle idee della Morandi in materia di educazione linguistica alcune considerazioni leggibili nell'*Epistolario. Operetta educativa* (seconda ed., Milano, Messaggi, 1869). Dal dialogo epistolare tra una maestra e un'allieva, cui è stata affidata una ragazza da istruire, trapela l'auspicio dell'autrice che dalle fanciulle vengano letti pochi libri scelti, raccomandati da accorti intenditori e finalizzati tanto all'educazione intellettuale che a quella del cuore; emerge anche l'adesione a una prassi educativa che tragga spunto da locuzioni, massime, frasi usate dagli autori per far comprendere al discente il valore delle opere lette e per verificare la comprensione e la capacità di rielaborazione personale da parte di quest'ultimo, attraverso la richiesta di riformulazioni dei concetti con parole proprie¹⁵⁴. Se in un passo della commedia *L'imprudenza* (Milano, Agnelli, 1873) le protagoniste del dialogo discutono dei vantaggi e svantaggi dell'apprendere l'italiano¹⁵⁵, nel libro di lettura *La bambina italiana* la Morandi esplicita il suo approccio glottodidattico proponendo esercizi di nomenclatura in cui si chiede alle piccole lettrici di chiarire il senso di alcune voci incontrate nei brevi racconti morali proposti; anche il capitoletto su *Arti e mestieri* presenta domande simili,

¹⁵³ Come ricorda Nocera (2008: 117), il libro, in due volumi, consta essenzialmente di racconti didascalici ed esercizi linguistici graduati.

¹⁵⁴ Si vedano il brano in questione e il commento che lo precede in Polimeni (2012a: 113-117). La maestra suggerisce inoltre all'allieva di educare la ragazza affidatale a coltivare nella scrittura l'ideale della proprietà e della limpidezza espressiva (di cui si è già detto), consistente nell'evitare tanto abbassamenti grossolani quanto leziosaggini che generano un'esposizione confusa.

¹⁵⁵ Ecco i contro e i pro menzionati nel passo antologizzato da Polimeni (2012a: 195-198, in part. 196): la presunta inutilità della lingua per chi, non dovendo svolgere lavori qualificati o avendo scarse probabilità d'imbattersi in connazionali di altri posti, userà prevalentemente il dialetto; il rischio di esporsi al ridicolo parlando italiano in modo affettato vs il vantaggio di padroneggiare l'idioma nazionale al fine di non essere raggirati, nelle faccende economiche e burocratiche della vita quotidiana, da chi lo conosce; il beneficio di cui godono, nell'apprendimento della letto-scrittura, i figli di una donna istruita; la possibilità di comunicare, all'occorrenza, con cittadini di altre regioni; l'utilità del parlare italiano con regolarità anche allo scopo di mettere per iscritto più agevolmente i propri pensieri; l'argomento del "prestigio", basato sull'associazione tra uso della lingua nazionale e garbo ed eleganza nei comportamenti, in contrasto al legame dialetto - rozzezza.

vertenti su termini specifici e usi sintagmatici dei lavori elencati¹⁵⁶. La nostra educatrice caldeggia in sostanza una formazione linguistica basata sulla riflessione puntuale sul lessico – ambito fondamentale del progetto d’italianizzazione delle masse postunitarie – e sulla riformulazione personale delle nozioni apprese da parte dell’allievo, ritenuta inscindibile dall’acquisizione concettuale.

Le opinioni della Morandi sui libri di testo diffusi nelle scuole si leggono, invece, nei *Ricordi postumi* (Milano, Rubini, 1906), in cui, in veste d’ispettrice degli istituti settentrionali, ella denuncia, avvalendosi anche delle testimonianze di alcune ex allieve, l’inutilizzo durante l’anno scolastico dei libri esibiti durante le ispezioni. In sintonia con la concezione pedagogica già menzionata, l’autrice sostiene poi che il problema fondamentale di tantissime scuole è la mancanza di «metodi razionali e intuitivi, per cui le allieve di rado sapevano spiegare con le proprie parole i concetti che leggevano meccanicamente, non essendo abituate alla riflessione, al raziocinio»¹⁵⁷. Segue quindi la denuncia della qualità scadente dei libri di scuola: alcuni appaiono aridi e inappropriati al livello cognitivo di bambine ancora incolte, altri noiosamente moraleggianti e per di più scritti «in cattiva lingua», altri ancora caratterizzati da stili e argomenti troppo elevati per l’età delle apprendenti e pertanto buoni solo a confonderne le idee. Pure gli esercizi di composizione delle educande, secondo la nostra, presentano limiti che fanno pensare a quelli evidenziati sulla «Cordelia» dalla Baccini riguardo ai modi espressivi delle giovani lettrici che inviavano alla direttrice della rivista i loro componimenti. Anche la Morandi, infatti, parla di sbavature poetizzanti, metafore pretenziose, toni enfatici e fumosi che scimmiettano quelli di certi brani dei libri di lettura, insieme a «pedestri concetti espressi con volgare e dilombato linguaggio, [...] contorsioni acrobatiche della sintassi e [...] licenze ortografiche»¹⁵⁸. A ispirare giudizi così severi è, ancora una volta, il rilevamento del mancato rispetto di quel principio di adeguatezza e tersità espressiva propugnato dai più avveduti educatori del tempo, ma evidentemente non inculcato con opportuni metodi dagli insegnanti. L’autrice lamenta altresì il sovraccarico disciplinare imposto dai programmi governativi, stridente con i brevi percorsi formativi effettivamente portati a termine dalle fanciulle, e causa di un’educazione

¹⁵⁶ Si vedano i brani riportati in Polimeni (2012a: 210-213).

¹⁵⁷ Morandi (1906: 92).

¹⁵⁸ Morandi (1906: 92).

farraginosa e meramente ornamentale, che suscita presunzione nelle giovinette e ne compromette la chiara assimilazione di ciò che è necessario sapere per adempiere al tradizionale ruolo muliebre e materno¹⁵⁹.

Nei suoi testi educativi ella propone temi morali, in forma riflessivo-argomentativa o attraverso racconti, e nozioni disciplinari con un linguaggio che persegue la chiarezza, la linearità e l'efficacia persuasiva, uno stile «piano, facile e vivamente descrittivo»¹⁶⁰ e movenze dialogiche quali appelli alle lettrici e fatismi che tendono a stabilire un'intesa tra autrice-maestra ed educande fondata sulla condivisione di valori ed esperienze di vita. Nella ricerca di una ragionevole eleganza e di pertinenti innalzamenti stilistico-retorici di registro, la lingua della Morandi accoglie comunque voci auliche e libresche, pur tendendo a evitare l'affettazione. Nelle sezioni didattiche dei libri di testo l'autrice ricorre all'espedito vivacizzante della cornice narrativa, inserendo la trattazione degli argomenti scientifici nel contesto della classe scolastica. È quanto si osserva nella parte del nostro volumetto riservata all'*Insegnamento oggettivo*, in cui i brani-lezioni sono animati e alleggeriti da un dialogo tra la docente e le allieve, spesso indicate per nome. Tale dialogo è costituito da domande e osservazioni bidirezionali che fanno procedere la trattazione degli argomenti; richieste di conferma da parte delle alunne delle conoscenze già possedute; domande di verifica delle conoscenze pregresse delle discenti, conferme di accordo con quanto da loro detto, precisazioni e correzioni da parte della maestra, le cui esposizioni e spiegazioni occupano ovviamente gran parte degli episodi¹⁶¹.

Sul piano linguistico, a proposito della commedia educativa *La strega* (Milano, Agnelli, 1873), Fresu (2016a: 95-125) ha rilevato la duplice tendenza dell'autrice al toscanismo, sostenuta in qualche caso da affinità con il suo sostrato lombardo¹⁶², e a usi arcaizzanti e propri della tradizione letteraria¹⁶³, accanto a

¹⁵⁹ Morandi (1906: 93).

¹⁶⁰ Mariani (s.d.: 784).

¹⁶¹ Nella seconda lezione sui legni di FE, un passaggio mostra come questo taglio interattivo possa ammettere la scelta parzialmente "democratica" di uno degli argomenti della lezione da parte di un'alunna, su sollecitazione dell'insegnante, all'interno dell'ambito tematico prestabilito (le varietà di alberi): «[La maestra:] Dunque passiamo ad un altro albero; chi me ne suggerisce uno?» "Il bidollo," gridò Rita. "Ebbene, esaminiamo il bidollo o bêtula» (FE: 49-50).

¹⁶² Si notano costrutti impersonali toscani ma anche settentrionali quali *gli è* + agg. / avv. / sost. / complemento di luogo + *che* e *gli è* + agg.; l'uso tosco-settentrionale del pron. *la* come femm. o sogg. neutro; i dimostrativi *codesto* e *cotesto*; l'avv. *punto*, anche duplicato, come rafforzativo di negazione; l'uso tosco-settentrionale dell'articolo davanti a nome proprio femm.; la frequenza di voci e locuzioni toscane.

tratti prevedibili in base al genere testuale quali dislocazioni e frasi scisse, indicatori fatici, battute esclamative, iterazioni e tic linguistici. Il fascino esercitato sulla Morandi – l'autrice più anziana del nostro corpus – dalla lingua tradizionale non compromette la freschezza e la modernità comunicativa di una scrittura che, teatrale e non, non insensibile al manzonismo, mira alla tersità e alla dialogicità, motivate dall'obiettivo di adeguare lingua e stile al presumibile livello delle destinatarie nonché al loro bisogno di apprendere senza annoiarsi.

2.5.1. La fanciulla educata ed istruita (*FE*)

Pubblicata da Agnelli¹⁶⁴, l'opera allude sin dal titolo all'auspicio di concorrere alla formazione delle destinatarie dal duplice punto di vista morale-comportamentale (*La fanciulla educata*) e culturale (*ed istruita*). Nel frontespizio troviamo la dichiarazione di conformità ai programmi ministeriali vigenti e l'immagine di un mappamondo e di alcuni fogli, che rimanda chiaramente al mondo della scuola.

Introdotta da una breve prefazione degli editori, sulla quale si tornerà più avanti, il libro consta di tre parti. La prima comprende letture moraleggianti riguardanti le virtù della buona fanciulla, l'utilità d'impiegare proficuamente il tempo, l'amor di patria quale motivo di fratellanza tra gli italiani di regioni diverse, la disapprovazione di lamenti e pianti dovuti a giuste e utili ammonizioni da parte dei superiori, la condanna della paura, il vantaggio di essere cortesi, e inoltre un brano sulla bellezza del mese di maggio e un altro sul dono divino del linguaggio. Non manca in queste pagine qualche allocutivo (*care fanciulle, (oh,) fanciulla*) teso a coinvolgere più direttamente le lettrici. La seconda sezione consiste in cinque semplici racconti atti a suscitare, ancora una volta, riflessioni morali sulla valenza affettiva dei ricordi e del dolore che essi possono cagionare,

¹⁶³ Come i pron. *egli, ei* ed *ella*, che alternano comunque con i minoritari *lui* e *lei*, qualche rara attestazione di voci dell'imperfetto con diletto della labiodentale, l'enclisi pronominale, vocaboli antichi e / o letterari.

¹⁶⁴ Casa editrice di libri religiosi e scolastico-educativi nel primo Ottocento e dagli anni immediatamente successivi all'Unità sempre più concentrata sui settori delle pubblicazioni per le scuole e della letteratura e pubblicistica per l'infanzia e la gioventù, la Ditta Agnelli conobbe un cambio d'indirizzo a partire dagli anni Novanta, soprattutto a causa della crescente concorrenza di altre grandi case milanesi dedite al comparto scolastico. La produzione di libri di testo fu ridotta, ma ciò non avrebbe impedito la (ri)pubblicazione di alcuni apprezzati volumetti di letture, come quello della Morandi, e la loro comparsa negli elenchi ministeriali dei libri per la scuola primaria. Sull'impresa Agnelli si veda la scheda di Sani (2003b).

sui vizi della noia, dell'imitazione dei cattivi esempi e della trascuratezza, sullo svantaggio del far dispetti¹⁶⁵. La terza parte, complessivamente intitolata *Insegnamento oggettivo*, include dieci lezioni di scienze naturali, dedicate ai tipi legni e alberi, ai metalli, alle pietre, alla meteorologia e al termometro¹⁶⁶.

Alle tre sezioni di FE corrispondono altrettante tipologie testuali: il testo riflessivo-argomentativo, con passaggi in modalità deontica realizzata indirettamente con il verbo *dovere*, con strutture impersonali o appelli diretti alla lettrice¹⁶⁷; il racconto edificante; la lezione scientifica, presentata con l'impostazione dialogico-narrativa sopra richiamata. In quest'ultima parte l'adesione dell'autrice all'approccio esperienziale raccomandato dalla pedagogia positivista si coglie nel far scaturire alcune lezioni dall'osservazione, nella finzione narrativa, della realtà circostante: la domanda della maestra sul materiale di cui sono fatti i banchi offre lo spunto per intraprendere il discorso sui legni¹⁶⁸; la manna ingerita da una bambina per curare un'indigestione suggerisce all'insegnante l'accenno al frassino orniello, da cui tale sostanza si ricava¹⁶⁹; il richiamo della maestra al cancello della scuola, contro il quale le scolarette avranno talvolta urtato, dà avvio alla lezione sui metalli¹⁷⁰; lo scambio di battute tra due bambine sull'identità dibattuta della sostanza che una mattina ricopre i tetti (neve o brina?) porta queste ultime a sottoporre la questione all'insegnante, cui viene così offerto l'argomento per la lezione del giorno¹⁷¹; infine, l'ultima lezione è interamente basata sull'osservazione e sull'uso da parte delle alunne di un termometro che la docente tira fuori da un cassetto¹⁷². In quest'ultimo brano gli inviti a osservare da vicino il funzionamento dello strumento, comprendenti anche

¹⁶⁵ Questi racconti presentano un doppio titolo: il primo indica il genere testuale (*Racconto 1° / 2° / 3° / 4° / 5°*), il secondo l'argomento (es.: *La noia*).

¹⁶⁶ Anche le letture di questa parte hanno un titolo "testuale" (*Lezione I-X*), ma sono raggruppate in sezioni designate da titoli tematici (*Legni, Metalli, Pietre, Metereologia, Il termometro*). Sulla partizione di FE cfr. Nocera (2008: 115-116).

¹⁶⁷ Ess. (corsivo mio): «Ella [= la buona fanciulla] sa che le spettano nuovi doveri, e che *deve quindi mettersi con tutto l'impegno* per adempierli con esattezza» (FE: 1); «L'amor nostro *non deve restringersi al paesuccio od alla città in cui nascemmo*. No, il nostro amore *deve espandersi al di là della nostra terra natale [...]; deve abbracciare tutta l'Italia*» (FE: 6-7); «Oh, poni ogni cura nel frenare il tuo ingiusto dispetto, nel vincere l'infantile debolezza di un pianto che non prova certamente la bontà del tuo carattere» (FE: 13); «*Bisogna fare l'abito all'affabilità*; e per acquistarla, è d'uopo frenare certe parole aspre, certi moti sgarbati, certi sorrisi ironici, certe occhiate burbere» (FE: 18).

¹⁶⁸ FE: 37-38.

¹⁶⁹ FE: 51-52. ««La Rita oggi ci ha dato materia per la nostra lezione.»» (FE: 51).

¹⁷⁰ FE: 58; 61.

¹⁷¹ FE: 82-83.

¹⁷² FE: 91-93.

l'uso di verbi come *vedere* e *guardare* e seguiti da domande didattiche, semplici deduzioni e quindi più approfondite spiegazioni, rimandano ancor più chiaramente a un metodo educativo d'ispirazione positivista e di taglio modernamente interattivo, come risulta da questa sequenza dialogica:

[La maestra:] *Attente*: nel cannello di vetro posto su questo regolo di legno, tutto segnato da piccole lineette che si dicono gradi, v'è del mercurio: *lo vedete?*»

«Sissignora.»

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

«A nove,» rispose Rita, dopo aver contato.

«Dunque la temperatura della nostra classe è di nove gradi. Ora io metto la mano sulla piccola sfera che finisce il tubetto di cristallo....»

«Oh bello, bello,» gridò Rita, «il mercurio va in su; è già a dieci gradi, ora va ad undici.»

«Ebbene, che vuol dire questo?»

«Che lei è più calda della camera,» rispose Lucia.

«Cioè che la temperatura della mia mano è più alta di quella dell'aria di questa stanza. E perché sotto il calore della mia mano il mercurio si inalta nel piccolo tubo?»

Le fanciulle si guardarono e non seppero dir sillaba.

«Perché il calorico ha la proprietà di dilatare i corpi [...]. Avete capito?»

«Sissignora.» (FE: 91-92, corsivo mio).

Il tasso di colloquialità e dialogicità delle lezioni di scienze s'innalza in corrispondenza di qualche battuta spiritosa delle alunne e dei rimproveri di tono bonario e affabile della maestra¹⁷³.

Nota Nocera (2008: 116) che la modalità espositiva prescelta per l'*Insegnamento oggettivo* doveva anche contemplare

l'obiettivo di indirizzare didatticamente le maestre ad affrontare gli argomenti scientifici attraverso il dialogo costante con le allieve, rendendo così più piacevole la lezione. Con questa proposta didattica si propone di abbattere quella pedanteria di certi maestri di cui Felicita conservava ovviamente un pessimo ricordo.

Lorenzi (2008: 201) mette in evidenza l'aspirazione dell'autrice a «una didattica che risvegli le menti delle allieve», resa evidente in FE dai «dialoghi che stimolano nelle lettrici l'abitudine a porsi domande». Suggerendo e applicando

¹⁷³ Es.: «[La maestra:] vorreste dirmi di qual legno è questo povero tavolino sbilenco, che minaccia di passare un dí o l'altro in qualche bottega da rigattiere a finire miseramente i suoi giorni?» “Se ci arriverá!...” esclamò quel follettino della Rita. “Ha le gambe così logore ed i piedi così malati!” “Poveretto, ha fatto anch'esso le sue battaglie e porta con orgoglio le sue ferite,» aggiunse Imelda. “E che ferite! buttano sangue ancora e non si rimargineranno mai!” concluse la Rita, indicando una cavità profonda, praticata dal tarlo [...]. La maestra dovette ridere colle sue allieve: ma fu pronta a riprendere la gioviale serietà, che la rendeva tanto rispettata da quelle trenta creature, non sempre tenere della disciplina» (FE: 41-42). Con la sua serietà affabile, che la rendeva capace di farsi rispettare, la maestra sembra costituire il modello d'insegnante vagheggiato dall'autrice, implicitamente contrapposto alla durezza sterile di certi maestri del tempo e di quelli avuti dalla Morandi stessa.

quest'approccio educativo, la Morandi sembra anticipare il punto di vista espresso nella *Relazione* ministeriale del 1910, ricordata nel § 1.1.2, dal funzionario Corradini riguardo alla proficuità delle lezioni-conversazioni "oggettive". Altra finalità di questa parte di FE doveva, infine, essere quella d'invitare le maestre a insegnare e le scolare ad apprendere una nomenclatura tecnico-scientifica di base, come mostra anche l'uso del corsivo, comunque non sistematico, per alcuni termini e locuzioni¹⁷⁴.

Il libro è illustrato da 33 incisioni, che riguardano prevalentemente scene di vita quotidiana e scolastica, situazioni evocate dalle riflessioni morali o momenti dei racconti, mentre nella sezione scientifica, corredate di semplici didascalie nominali, illustrano alcuni tipi di alberi, la raccolta della manna, i lavori nelle miniere, nelle cave e nelle grotte, e fenomeni meteorologici quali le nubi e la tromba marina.

In una breve e sobria prefazione (*Il perché di questo libro*), gli editori raccontano di aver ricevuto sollecitazioni dalle insegnanti alla pubblicazione di un seguito ai due «utili libretti» costituenti il libro di lettura per la prima classe della Morandi (*La bambina italiana. Primo libro di lettura*), evidentemente molto apprezzato. Da qui la richiesta alla nostra e alla sua amica Edvige di allestire un secondo volumetto. Con intento pubblicitario quest'ultimo è definito capace di soddisfare «perfettamente» i «bisogni delle classi II e III elementare» e «riuscito discretamente» nelle illustrazioni e dal punto di vista tipografico¹⁷⁵. Sulla base delle «qualità didattiche, letterarie e tipografiche», se ne auspica quindi il successo scolastico, che incoraggerebbe la pubblicazione di un successivo testo per la quinta classe (che in effetti uscirà con il titolo *La giovinetta studiosa*) e di altre opere per le giovinette dedite agli studi¹⁷⁶.

Si è accennato sopra alla fortuna dei volumi educativi della Morandi, alla quale anche la prefazione a FE pare alludere. Qualche dato sul molto probabile successo dell'opera è fornito dalla documentazione ministeriale. L'ed. 1892 di FE compare

¹⁷⁴ Come *acqua ragia* (FE: 40), *abete eccelso* (FE: 41), *formelle* (FE: 46), *Acciaio di ghisa* (FE: 63), *calamina* (FE: 67), *platino* (FE: 70), «*manganese [...]*, assai più conosciuto sotto il nome di *sapone de' vetrai*» (FE: 71), «*feldspato, quarzo e mica*», *pietra focacia* (FE: 72), *basalto, pietra calcare* (FE: 74), «*tufo o travertino*» (FE: 77), *alabastro gessoso* (FE: 78), «*terra detta da pipa*» (FE: 82), *némbi* (FE: 84), *metéore àcquee* (FE: 86), *vènti alisèi* (FE: 87), *monsone, trombe di terra* (FE: 88).

¹⁷⁵ FE: VII.

¹⁷⁶ FE: VIII.

in quattro elenchi di volumi consigliati per letture domestiche, biblioteche scolastiche e per premio, pubblicati tramite apposite circolari ministeriali dal 1897 al 1900¹⁷⁷. Stupisce che il testo non sia stato ritenuto accettabile come libro scolastico propriamente detto, nonostante l'adesione abbastanza fedele alle istruzioni e ai contenuti riguardanti l'*Insegnamento oggettivo* proposti nei programmi del 1888. Va aggiunto che, in seguito all'istituzione delle Commissioni provinciali di valutazione dei libri di testo per le elementari, ritroviamo FE nell'elenco dei libri di lettura emesso dalla Commissione di Avellino¹⁷⁸.

L'inserimento nel volume di cinque racconti morali sembra corrispondere a un'indicazione contenuta nei programmi Gabelli¹⁷⁹. Anche la proposta di essenziali nozioni di storia naturale ispirate, nella cornice dialogica della terza parte, dall'osservazione della realtà quotidiana e da spunti occasionali di riflessione rimanda alle prescrizioni del 1888; la docente «che non si lasciava sfuggire occasione per istruirle [= le allieve]»¹⁸⁰, ad es., pare seguire il seguente suggerimento di Gabelli, leggibile nelle istruzioni inerenti al libro di lettura: «alcune semplicissime nozioni relative [...] alla storia naturale devono essere somministrate prendendone occasione»¹⁸¹. I pretesti di avvio delle lezioni sopra ricordati sono in linea con quanto si legge nelle istruzioni per l'insegnamento della fisica e delle scienze naturali, definito appunto, nei programmi della seconda e terza classe, «insegnamento oggettivo»¹⁸²: «L'insegnamento di [...] scienze naturali non deve fornire al maestro che il mezzo di attirare l'attenzione degli alunni sul mondo reale. La materia gli è offerta, si può dire, dai fenomeni e dai fatti, che gli alunni videro tante volte, ma non osservarono»¹⁸³. Anche l'ideale educativo antiformalistico della Morandi, che si desume dal taglio interattivo dei

¹⁷⁷ Queste le circolari di riferimento: *Circolare Ministeriale 24 settembre 1897, n. 58 - Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 263-296); *Circolare Ministeriale 3 settembre 1898, n. 74 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 298-338); *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477). FE figura in Barausse (2008, I: 295; 336; 405; 472).

¹⁷⁸ Come attesta Barausse (2008, II: 905).

¹⁷⁹ «Egli [= il maestro] farà ottimamente scegliendo un libro di lettura, in cui non manchino i racconti morali» (Civra, 2002: 193).

¹⁸⁰ FE: 83.

¹⁸¹ Civra (2002: 197-198).

¹⁸² Civra (2002: 204).

¹⁸³ Civra (2002: 200).

brani disciplinari, si pone in sintonia con l'auspicio, espresso da Gabelli nelle suddette istruzioni, che il maestro sappia «dare varietà, vivacità e freschezza alla sua istruzione, liberandola da quelle forme convenzionali e pedantesche, donde vengono agli alunni stanchezza e noia»¹⁸⁴, ed evitando formalismi definitivi didatticamente improduttivi. L'impostazione dei brani-lezione si può anche leggere, pertanto, come la proposta, mediata dalla trasposizione narrativa nel libro di lettura, del modello "progressista" d'insegnamento caro sia all'autrice sia all'estensore dei programmi positivisti. Pur essendo FE rivolto alla seconda e alla terza classe elementare, la Morandi non inserisce nella sezione dell'*Insegnamento oggettivo* del suo testo gli argomenti indicati nei programmi per la seconda classe¹⁸⁵ (fu forse questo il motivo per cui il volumetto non venne accolto negli elenchi dei libri di testo approvati?), bensì solo quelli previsti per la terza: «Insegnamento oggettivo. – Legni, metalli e pietre di maggiore uso nella vita. – Fatti comunemente osservabili che rivelano alcune proprietà dei corpi. – Fenomeni naturali: il vento, la pioggia, la rugiada, la brina, la neve. – Misurazione della temperatura fatta vedere col termometro»¹⁸⁶. Eccezion fatta per la molto vaga indicazione concernente le proprietà dei corpi deducibili da «fatti comunemente osservabili», questi temi sono in FE tutti presenti, come si è visto. Infine, la maestra rifiuta di trattare le pietre preziose, come si legge in FE: 82¹⁸⁷, avendo preferito offrire una panoramica su quelle «di maggiore uso nella vita»¹⁸⁸, alle quali si fa cenno appunto nei programmi del 1888.

2.6. Onorata Grossi Mercanti tra insegnamento e scritture educative

Appare ancora poco conosciuta questa solerte educatrice livornese (Livorno, 1853 - Livorno, 1922), che su invito di Vamba collaborò come apprezzata narratrice al periodico fiorentino «Il giornalino della Domenica». Similmente ad altre contemporanee maestre-scrittrici¹⁸⁹, ella divise la sua vocazione educativa tra

¹⁸⁴ Civra (2002: 201).

¹⁸⁵ Nomenclatura e caratteristiche di frutti, verdure, piante, arti e mestieri più comuni, indumenti (si veda Civra, 2002: 204).

¹⁸⁶ Civra (2002: 204-205).

¹⁸⁷ [Una scolara:] «E le pietre preziose?» [La maestra:] «Oh, quelle lasciamole da parte, per ora [...]. Voi dovete ora conoscere ciò che a noi torna utile, non ciò che può servire d'ornamento: senza un monile chiunque può campar vecchio; senza tetto chi potrebbe durarla?».

¹⁸⁸ Civra (2002: 204).

¹⁸⁹ Sulle quali si veda Marazzi (2015).

l'insegnamento nella scuola elementare, seguito dall'assunzione della direzione di una scuola normale femminile a Firenze e poi ad Arezzo, e la stesura, soprattutto in collaborazione con la casa editrice Bemporad, di numerosi libri di testo per le elementari, di racconti e biografie di storia patria per l'infanzia e la gioventù, di racconti e novelle per bambini nutriti della tradizione popolare e rusticale toscana testimoniata dai proverbi, e di una raccolta di poesie per fanciulli¹⁹⁰.

Definitasi in una lettera una «coscienziosa, benché umile, operaia della penna che non tira via, ma si studia di fare meglio che può»¹⁹¹, nei suoi numerosi ma non originali libri di lettura per la scuola primaria, comprendenti serie graduate per classe, la Grossi Mercanti aderisce all'ibridismo tematico-testuale proprio del genere, concede ampio spazio alle nozioni tecnico-scientifiche, accoglie numerosi brani antologici, in prosa e in versi, di autori contemporanei, e con essi i valori socio-etici, civici e patriottici di cui l'editoria scolastica postunitaria si fece tenace promotrice. Come ricorda Magazzeni (2016), sulla «Cordelia» la Baccini elogiò la prosa e l'attività educativa della Grossi Mercanti, denunciando al contempo l'inadeguatezza delle retribuzioni accordate dagli editori a lei come ad altre antologiste, della quale la stessa autrice si era lamentata in una lettera indirizzata proprio a tale rivista.

Di quest'autrice, come si è visto, sono stati scelti due volumi, pubblicati da Bemporad: un libro di lettura che esemplifica gli aspetti or ora rapidamente segnalati, e un più interessante testo di storia risorgimentale, che fa luce sull'inclinazione della Grossi Mercanti all'insegnamento della storia in chiave pedagogica, civile e identitaria.

2.6.1. *La retorica scolastica dell'Italia unita; Come si è fatta l'Italia (RI)*

Negli anni postunitari la didattica della storia persegue l'obiettivo della formazione di una coscienza nazionale e acquista comprensibilmente una spiccata finalità patriottica¹⁹². Come si è accennato nel § 1.2.3, sono i programmi Gabelli

¹⁹⁰ Ancora pochi ed esili gli studi sulla Grossi Mercanti, sulla quale si vedano le pagine di Bandini (2007: 156-161), riguardanti i suoi libri di lettura e in particolare quelli dedicati all'insegnamento della storia; De Leo (2010); il breve profilo di Ascenzi (2013b); il rapido ricordo in Ascenzi - Sani (2018, II: 267).

¹⁹¹ In Bandini (2007: 157).

¹⁹² Sull'insegnamento della storia patria nella scuola primaria dalla legge Casati alla fine dell'Ottocento, alla luce dei programmi ministeriali, del dibattito pedagogico e della storia

(1888) a introdurre l'insegnamento sistematico della storia a partire dal terzo anno delle elementari (l'ultimo obbligatorio secondo la legge Coppino), con la trattazione degli eventi principali riguardanti la formazione del Regno d'Italia. La prima ed. di RI risale al 1890¹⁹³ e l'opera, rivolta proprio alla terza elementare, sembra voler rispondere all'esigenza di dedicare alle vicende risorgimentali un volumetto autonomo¹⁹⁴. Nel frontespizio si leggono la dichiarazione dell'approvazione da parte del Consiglio Scolastico Provinciale (probabilmente fiorentino¹⁹⁵) e il nome dell'illustratore: il fiorentino Enrico Mazzanti¹⁹⁶. Le sei immagini del volume illustrano alcuni momenti "d'azione" della storia risorgimentale (dall'incontro tra Carlo Alberto e i Carbonari all'imbarco dei Mille), ai quali rimandano mediante una didascalia nominale e un'altra che è una citazione dal testo; una cartina iniziale mostra la situazione politica dell'Italia prima del 1859.

Il libro tratta la storia italiana dal 1815 (l'Italia dopo il Congresso di Vienna) all'apertura della breccia di Porta Pia (1870) e dedica toni encomiastici, ma anche compassionevoli, agli eroi che in modi diversi concorsero, anche sacrificando la vita, alla lotta contro l'oppressione dei dominatori stranieri e alla liberazione e unificazione del Paese¹⁹⁷. I brani presentano quindi ora profili biografici esemplari dei protagonisti (e anche di alcune eroine come Anita Garibaldi e Giuditta Tavani Arquati¹⁹⁸) del Risorgimento, ora episodi memorabili dai quali si tenta di far emergere la dedizione appassionata dei patrioti alla causa italiana e il loro valore. Tre poesie patriottiche sono definite *inni* già nel titolo che le introduce: *Inno di*

editoriale, si vedano Ascenzi (2003; 2009b); Ascenzi - Sani (2003), dove la riflessione, più generale, riguarda i manuali di storia per le scuole primarie e secondarie. Si veda, inoltre, lo studio di Ascenzi (2011) sul manuale di storia per le prime classi elementari (1882) del maestro e pedagogista marchigiano Lorenzo Bettini.

¹⁹³ L'ed. da me usata è la sesta, come si legge nel frontespizio del volume.

¹⁹⁴ Nota Chiosso (2013: 106) che «con l'individuazione della storia e della geografia come discipline a sé stanti si verifica la parziale reimpostazione dei libri di lettura, in specie quelli per la terza classe, con la riduzione delle pagine dedicate a tematiche storiche e geografiche (in particolare alle biografie esemplari) e, nel contempo, si moltiplica la pubblicazione di piccoli libretti di storia e di geografia nazionale. Nei dieci anni che seguono le nuove norme del 1888 si registra una notevole produzione di questi volumetti con l'uscita di oltre un centinaio di testi rispettivamente di storia e di geografia».

¹⁹⁵ Come si legge nel frontespizio dell'ed. 1893, citata in Bandini (2007: 160, n. 29).

¹⁹⁶ Collaboratore dei Paggi e poi dei Bemporad, Mazzanti illustrò opere scolastiche scientifiche, libri di viaggi e testi per ragazzi, tra i quali la prima ed. di *Pinocchio*. Sulla vita e l'attività di quest'artista nell'ambito dell'illustrazione giornalistica e libraria per ragazzi nel tardo Ottocento si veda Carbognin (2012); cfr. anche Faeti (1972: 6-9).

¹⁹⁷ Per un approfondimento tematico su RI si rimanda a Faggioli Saletti (2011).

¹⁹⁸ Indicate come esempi di virtù civili e di adesione all'ideale patriottico; cfr. Ascenzi (2009a: 35).

Carlo Alberto, L'inno di Garibaldi, Inno del Re. Questi e altri passi in versi, dal tono retorico, ora esortatorio-trionfalistico ora drammatico, dal lessico spesso aulico e arcaizzante e dal ritmo di marcia, sovente messi in musica e divenuti popolari durante il Risorgimento – come ricorda la stessa autrice –, contribuiscono al fine generale dell'opera: stimolare gli scolari all'amor di patria¹⁹⁹ e a un'affettuosa riconoscenza nei confronti dei prodi che hanno costruito l'Italia²⁰⁰. La Grossi Mercanti invita in qualche caso i suoi lettori a imparare *a mente* queste strofe, per onorare la memoria degli eroi risorgimentali; riconosce la difficoltà di comprensione dell'inno di Mameli (presumibilmente del suo linguaggio poetico nonché delle metafore, dei simboli e delle allusioni storiche) da parte dei piccoli lettori («Voi non lo intenderete certamente, ora»), ma esorta comunque questi ultimi a memorizzarlo e «sentirlo nel cuore», «pensando ai prodi che morirono cantandolo», fiduciosa che essi potranno capirlo «quando saranno grandi»²⁰¹. È evidente come l'istanza patriottica prenda il sopravvento sull'esigenza didatticamente prioritaria di comprendere linguisticamente e concettualmente la poesia, riprodotta senza glosse esplicative e la cui comprensione è vagamente rinviata a un'età più matura.

Il primo brano (*Il venti Settembre*)²⁰² e gli ultimi due conferiscono al volumetto una struttura circolare. La narrazione è introdotta dall'evocazione di un'Italia in festa nel ricordo del 20 settembre, seguita dalla rapida spiegazione del motivo di tanto tripudio e dalla dichiarazione dell'intento ispiratore del volume, scandita da un andamento anaforico e isocolico (si veda la citazione seguente): illustrare che,

¹⁹⁹ E al «dovere che hanno di servire la patria con disinteresse ed amore» (Civra, 2002: 235) sulla base degli esempi storici, come prescrivono le istruzioni speciali di Baccelli.

²⁰⁰ Oltre ai tre componimenti sopra menzionati (pp. 34-35; 74-75; 91-92), scritti rispettivamente da Giovanni Prati, Luigi Mercantini e Angelo Brofferio, compaiono i seguenti testi: alcune strofe dell'ode *Su, figli d'Italia! su, in armi! coraggio!* di Berchet (pp. 22-23); l'ultima strofa dell'ode manzoniana *Marzo 1821* (p. 32); lo stornello di Francesco Dall'Ongaro (non menzionato) in onore di Pio IX, esaltato per il suo iniziale riformismo, *Ponete, o bimbi, le ginocchia al suolo* (p. 36); il coro *Noi siam piccini/ Ma cresceremo* (p. 41), che l'autrice dice cantato entusiasticamente dai bambini di tutta Italia alla vigilia della prima guerra d'indipendenza, implicitamente additando quegli anonimi fanciulli come esempio di amor patrio (il testo è di Pietro Roggeri o, quasi sicuramente, Giovanni Fantoni, come nota Fumagalli, 1989: 158); l'inno *Fratelli d'Italia* di Goffredo Mameli (pp. 55-57); quattro versi del padre barnabita e patriota Ugo Bassi (p. 59); alcune strofe della poesia *Venezia! l'ultima/ Ora è venuta* di Arnaldo Fusinato (pp. 63-64); due celebri versi di Mercantini che ricordano la sconfitta di Carlo Pisacane e dei suoi compagni a Sapri (p. 70); una strofa (adespota nel testo) dedicata ai fratelli Cairoli ma tratta, con una piccola variante, da un inno scritto da Mameli per i fratelli Bandiera (p. 100). A p. 16 è antologizzata una breve e straziante pagina delle *Mie prigioni* di Silvio Pellico.

²⁰¹ RI: 55.

²⁰² RI: 5-6.

a differenza di quanto accadde finalmente il 20 settembre 1870, per un lungo periodo gli italiani non poterono neanche pronunciare le parole *patria*, *Italia* e *libertà* e che per liberare e unire il Paese essi dovettero soffrire e lottare a lungo:

Io vi *voglio* raccontare questa storia di dolori e di speranze: *voglio* parlarvi²⁰³ di questi principi, di questi eroi, di questi martiri, di questi pensatori, perchè conosciate i loro nomi e li ricordiate, perchè impariate ad amare e venerare coloro che ci dettero le due cose più preziose che l'uomo possa aver sulla terra: la Patria e la libertà²⁰⁴.

Lo scenario iniziale è ripreso a fine libro dal racconto della trionfale apertura della breccia di Porta Pia (*La breccia di Porta Pia*)²⁰⁵ e, a tratti con ripetizioni letterali, dall'immagine dei tricolori che sventolano, dei canti patriottici, del popolo festante che esclama *Viva l'Italia*, e dall'invito ai fanciulli a ricordare i tempi dolorosi che precedettero l'unificazione e a venerare l'esempio di coloro che diedero la vita per la liberazione dell'Italia (*Per finire*)²⁰⁶.

Più volte l'autrice si rivolge, per lo più usando la seconda pers. plur., agli alunni / lettori, e un paio di volte espressamente alle lettrici²⁰⁷, con espressioni allocutive ((o) *fanciulli*, *fanciulli miei*, *ragazzi miei (cari)*, *lettori miei*, *ragazzi*), inviti all'attenzione e alla lettura (come «State a sentire»²⁰⁸ e «Leggete»²⁰⁹), rimandi a quanto già detto o a quanto si dirà in seguito e domande didattiche finalizzate a portare avanti l'esposizione: elementi che fanno pensare ai modi con cui un'insegnante tende a coinvolgere gli alunni durante una lezione²¹⁰. Alla patina talvolta colloquiale di questi appelli fa da contrappunto una tonalità solennizzante che tende a sacralizzare i patrioti (soprattutto Garibaldi, presentato

²⁰³ Da notare l'effetto chiasmico e di *variatio* creato dal cambiamento di posizione del clitico *vi* in *Io vi voglio raccontare [...] voglio parlarvi*.

²⁰⁴ RI: 6, corsivo mio.

²⁰⁵ RI: 102-104.

²⁰⁶ «Fanciulli! Ogni volta che vedrete sventolare la bandiera nazionale sui monumenti delle nostre città, ogni volta che udrete quegli inni patriottici che tanto vi piacciono e che vi commuovono così dolcemente il cuore, ogni volta che dal popolo in festa sentirete esclamare – *Viva l'Italia!* – *Viva la libertà!* – pensate a quei giorni dolorosi [...], nei quali pronunciare le parole – *Patria* – *Libertà* – era un delitto che veniva punito coll'esilio, colla galera, colla morte» (RI: 104, corsivo nel testo).

²⁰⁷ Es.: «Voglio, perchè anche le mie piccole lettrici possano avere un bell'esempio da imitare, un bel nome da ripetere, dirvi qualche cosa della moglie del conte Federico, di Teresa Casati Confalonieri» (RI: 17). Il modello di virtù femminile proposto è introdotto dall'isocolo (*un bell'esempio da imitare, un bel nome da ripetere*).

²⁰⁸ RI: 20.

²⁰⁹ RI: 28.

²¹⁰ Tra essi non manca qualche segnale discorsivo: «[i patrizi di Bologna] avrebbero voluto aprir le porte e cedere senza combattere. Che vergogna eh?» (RI: 46); «pare impossibile, non è vero?» (RI: 52). Nel primo es. la locuz. interiettiva / domanda retorica finale è accompagnata dal fatismo *eh?*, che sottintende la condivisione del punto di vista con i lettori; l'assunzione di accordo con questi ultimi nel secondo es. è espressa dalla domanda con funzione fatica *non è vero?*.

come un benefico e coraggioso messia degno di riverenza²¹¹) e a conferire un'aura mitica alle loro gesta, secondo una tendenza propria di tanta storiografia risorgimentale e fatta propria anche dai testi scolastici di argomento storico²¹². Si riportano alcuni stralci per esemplificare tale propensione verso moduli narrativi e linguistici di ispirazione religiosa, evidente, ad es., nell'uso di parole come *martire, martirio, sacrificio* (del resto, nel caso di Pellico, cui è riferito il primo passo che segue, o di altri patrioti, alcuni dei quali anche appartenenti al clero, è esplicita l'adesione alla fede cristiana):

Quante sofferenze, quanti martirii patì in quelle orrende carceri [...]! Eppure quanta bontà, quanta rassegnazione nell'acerbo dolore di Silvio!

Egli perdonava, amava, credeva; col perdono si vendicava dei suoi carnefici, coll'amore confortava il suo cuore, nella fede in Dio trovava la forza di rassegnarsi, e di aspettare paziente la fine di tanto patire (RI: 15-16).

quei nove martiri dell'amor di patria caddero a terra uno dopo l'altro come fulminati. Il loro sangue non fu sparso inutilmente: un generoso esempio non resta mai senza frutto (RI: 28).

[Il frate e sacerdote Ugo Bassi] sereno in volto, tranquillo, cogli occhi splendenti di fede e d'amore, rivolse un pietoso addio agli amici e alla patria diletta [...]

Ciò detto, l'eroico frate s'inginocchiò e mentre pregava, colpito dal piombo austriaco, cadeva in mezzo alla pietà, alle lacrime di quanti erano presenti (RI: 59).

Ma la santa donna [= Adelaide Cairolì] sopportava eroicamente il dolore, perchè amava la Patria, e l'amore quand'è vero, opera miracoli e rende capaci di ogni sacrificio (RI: 100).

Quante lacrime di martiri, quanto sangue d'eroi per arrivare a quel giorno benedetto [della liberazione del Paese]! Ricordiamoli tutti questi martiri e questi eroi: [...] le madri sante: ricordiamoli, serbiamo nel nostro cuore con religioso affetto la memoria dei loro nomi, delle azioni generose da essi compiute (RI: 104).

RI raccoglie l'invito ribadito nei programmi Baccelli a istruire gli scolari della terza classe «sulle vicende che nei tempi a noi più vicini fecero di province divise ed oppresse un solo e grande paese»²¹³, tramite racconti capaci di stimolare la fantasia e i sentimenti identitari dei bambini ma al contempo di fornire indicazioni

²¹¹ «Inchiniamoci reverenti, o fanciulli, dinanzi al venerato nome di Giuseppe Garibaldi, dinanzi al prode, dinanzi al grande italiano!» (RI: 102; da notare la struttura isocolica ternaria dell'appello con anafora di *dinanzi al*).

²¹² Cfr. Levra (1992: 299-369); Bandini (2007: 160); Banti (2011); Ascenzi (2011: 134-143), a proposito del già citato volumetto di Bettini, che sin dal titolo (*I Martiri d'Italia [...]*) avvolge le vicende risorgimentali in una dimensione religiosa. Sull'impiego di metafore e lessico di matrice cristiana in scritti del Risorgimento si veda Librandi (2017: 102-106).

²¹³ Civra (2002: 235).

spazio-temporali precise, rispettando la linearità cronologica²¹⁴. Il nostro libretto in effetti coniuga l'esternazione puntuale e a tratti magniloquente della finalità patriottica con l'esattezza delle date e dei riferimenti spaziali.

La periodizzazione proposta in RI rispetta, tuttavia, solo in parte l'indicazione programmatica del 1894, in quanto si fa partire il racconto dal periodo successivo al Congresso di Vienna e non dal 1848, come prescritto nei programmi Baccelli²¹⁵, mentre è rispettato il *terminus ad quem*: il 1870. Forse a causa della scelta di un *terminus a quo* diverso da quello stabilito dal Ministero dell'Istruzione, il testo, pur probabilmente approvato dal Consiglio Scolastico Provinciale menzionato nel frontespizio, non rientra tra i libri scolastici da adottare ufficialmente in classe, bensì in tre elenchi di libri consigliati per letture domestiche, biblioteche scolastiche e per premio, pubblicati mediante specifiche circolari ministeriali dal 1898 al 1900²¹⁶. La periodizzazione 1815-1870 potrebbe aver influito sull'esclusione dalle liste dei libri di testo in senso stretto, poiché, come notato da Ascenzi (2003: 186), nel «recidere [...] i legami con la fase precedente, ossia con l'esperienza dei movimenti cospiratori e dei moti costituzionali del 1820-21 e del 1831», i programmi del 1894 miravano ad avvalorare a scuola un'immagine del Risorgimento come rivoluzione nazional-popolare, tanto guidata dalla monarchia sabauda e dal suo esercito quanto capace di coinvolgere il popolo in senso lato, quale non scaturiva, invece, dai primi, circoscritti e fallimentari, movimenti insurrezionali. Questa parziale incongruenza con le prescrizioni ministeriali non dovette comunque né indurre a una censura né impedire al testo di diffondersi nelle scuole – quand'anche come libriccino parascolastico –, come prova la sua costante ripubblicazione fino al 1903²¹⁷. Il volume riporta, inoltre, l'indicazione di conformità ai programmi ministeriali nei

²¹⁴ Questa puntualizzazione sulla necessità di un certo rigore storiografico sembra dettata, a detta di Ascenzi (2003: 183), dalla «preoccupazione per il modo approssimativo – e talora palesemente infarcito di inesattezze e deformazioni dei fatti – con il quale tanti maestri, talora affidandosi alle narrazioni contenute in 'libri mal pensati e peggio scritti', impartivano l'insegnamento della storia».

²¹⁵ Civra (2002: 249).

²¹⁶ Ecco le circolari di riferimento: *Circolare Ministeriale 3 settembre 1898, n. 74 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 298-338); *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477). Inserito nei suddetti elenchi di libri consigliati, RI, nell'ed. 1894, compare in Barausse (2008, I: 335; 403; 470).

²¹⁷ Anno dell'ultima ed., come nota Bandini (2007: 160, n. 29).

frontespizi delle edd. 1890 e 1891²¹⁸ (ma essa ha ovviamente uno scopo promozionale e non è escluso che si riferisca all'approvazione di RI appunto quale libro di premio e lettura domestica).

2.6.2. Giovane Italia (GI)

Come nel caso di FE, i destinatari di GI sono indicati nel titolo del volume, anche se questa volta in modo collettivo: assai sensibile, come si è visto, alla necessità di educare i fanciulli dal punto di vista civile e identitario, l'autrice si rivolge alle giovani generazioni postunitarie definendole con un'espressione di memoria mazziniana. Il sottotitolo (*Libro di lettura per la sesta classe elementare maschile*) indica che tali destinatari sono, per l'esattezza, gli alunni della seconda classe del biennio popolare istituito dalla legge Orlando (menzionata nel § 1.1.2).

Le tavole a colori che corredano il testo – ben 53 – sono da attribuire al pittore Ezio Anichini – il cui nome compare accanto a quella della copertina, un'aquila e una corona, simboli di casa Savoia – e ad altri le cui firme non sempre sono riconoscibili, ma tra i quali figurano Carlo Casaltoli, Gustavo Piattoli, Corrado Sarri, Enrico Mazzanti, Filippo Marfori Savini²¹⁹. Quasi sempre accompagnate da

²¹⁸ Come si ricava dall'OPAC SBN (per il 1890:

https://opac.sbn.it/opacsbn/opaclib?saveparams=false&db=solr_iccu&select_db=solr_iccu&searchForm=opac%2Fficcu%2Ffree.jsp&resultForward=opac%2Fficcu%2Ffull.jsp&do_cmd=search_show_cmd&nentries=1&rpnlabel=+Tutti+i+campi+%3D+Grossi+Mercanti+Come+si+%C3%A8+fatta+1%27Italia+%28parole+in+AND%29+&rpnquery=%2540attrset%2Bbib-1%2B%2B%2540attr%2B1%253D1016%2B%2540attr%2B4%253D6%2B%2522Grossi%2BMercanti%2BCome%2Bsi%2B%25C3%25A8%2Bfatta%2B1%2527Italia%2522&fname=none&from=6 [consultato il 28.09.2020]; per il 1891:

https://opac.sbn.it/opacsbn/opaclib?saveparams=false&db=solr_iccu&select_db=solr_iccu&searchForm=opac%2Fficcu%2Ffree.jsp&resultForward=opac%2Fficcu%2Ffull.jsp&do_cmd=search_show_cmd&nentries=1&rpnlabel=+Tutti+i+campi+%3D+Grossi+Mercanti+Come+si+%C3%A8+fatta+1%27Italia+%28parole+in+AND%29+&rpnquery=%2540attrset%2Bbib-1%2B%2B%2540attr%2B1%253D1016%2B%2540attr%2B4%253D6%2B%2522Grossi%2BMercanti%2BCome%2Bsi%2B%25C3%25A8%2Bfatta%2B1%2527Italia%2522&fname=none&from=2 [consultato il 28.09.2020]) e per l'ed. 1890 anche da Bandini (2007: 160, n. 29).

²¹⁹ In qualche immagine si distinguono iniziali che potrebbero ricondursi a Carlo Paolo Agazzi e Garibaldi Giuseppe Bruno, che compaiono anche tra i disegnatori di ANF: su di essi si vedano rispettivamente Petrucci (1960) e Paglia (2018). Per un'ampia panoramica sugli illustratori italiani di libri per l'infanzia e per sintetiche ma accurate biografie di molti di loro si rimanda rispettivamente a Faeti (1972) e alla sezione *Illustratori* in Carbognin - Legnani - Levi - Madorsky (2014). Su quelli che collaborarono alla manualistica pubblicata da Bemporad, editore che tra i primi comprese l'efficacia didattica delle illustrazioni e l'importanza del colore, si vedano Castaldi (2007); Assirelli (2012). Su Ezio Anichini, figlio di Giuseppe (che illustrò CO) e illustratore della prima ed. italiana del romanzo *Peter Pan nei giardini di Kensington*, si veda Assirelli (1985: 328-332); su Casaltoli, uno dei primi illustratori di *Pinocchio*, si veda Assirelli (1985: 317); su Sarri, che fu anche celebre ritrattista e figurinaio attento alla profonda corrispondenza tra disegno e testo, si veda Castaldi (2007: 248; 250).

didascalie nominali o, ma solo in pochi casi, consistenti in frasi riprese dal testo, esse vanno da momenti dei racconti a volti e vicende del Risorgimento e personaggi storici, da inventori e scienziati come Marconi e il dott. H. Edwards ad attrezzi del lavoro agricolo e armi medievali, da immagini paesaggistiche o di esterni come il traforo del Sempione o di interni come l'Istituto dei Ciechi di Milano a un mezzo di trasporto di recente invenzione come il transatlantico.

Il libro accosta temi disparati, morali e nozionistici: brani narrativo-dialogici con protagonisti il giovanissimo Carlino e sua madre o ambientati in una sesta classe elementare, aventi una funzione moraleggiante e civica; racconti, brevi aneddoti e letture riflessive di tono edificante su vizi e virtù, compreso l'amor di patria; lezioni su strumenti di lavoro, invenzioni, armi e nuove tecnologie, su protagonisti e vicende del Risorgimento e – in pochi casi – della precedente storia d'Italia, su inventori e scienziati; un animato dialogo in quattro letture tra i mesi dell'anno personificati; due lettere di Carlino, una per la mamma e una per un coetaneo, e un'altra rivolta da un amico al padre di Carlino, tutti esempi di stile epistolare colloquiale. Anche nei brani di storia patria di GI l'autrice di *Come si è fatta l'Italia* ricorre a un linguaggio sacralizzante e celebrativo²²⁰.

Ma, come accennato sopra, GI è anche una variegata raccolta di letture e brevi passi antologici (oltre che di citazioni): lettere che suggeriscono comportamenti esemplari (di Ugo Foscolo, Vincenzo Bellini, Giuseppe Giusti e Luigi Settembrini); riflessioni educative ed edificanti (di Luigi Neretti, Gabelli, De Amicis, Alfredo Crovetto, Pellico, Mazzini, D'Azeglio); altre sull'importanza del lavoro e delle macchine e del giornale come mezzo d'informazione; un brano in prosa (di Luigi Pastro) e un sonetto (di Antonio Gazzoletti) riguardanti la prigionia sofferta per la difesa della patria; componimenti patriottici (l'inno di Mameli, riportato in parte, *La spedizione di Sapri*²²¹ di Mercantini, *La mia Patria*, probabilmente della stessa autrice, *Ai martiri delle barricate* di Francesco Dall'Ongaro, ma anche la breve poesia dedicata a un *veterano* della spedizione dei

²²⁰ A tal proposito basti questo passo esemplificativo: «Gloria ai martiri! La storia registrò i loro nomi con caratteri d'oro, il sangue da loro sparso fu sempre fecondo di bene. [...] gloria a voi, primi fiori del sangue italiano immolati sugli altari della libertà; e voi, martiri generosi, che il tiranno chiamò pazzi e punì colla morte» (GI: 228-229). Oltre al termine *martiri*, anche in questo libro impiegato più volte, degna di nota è l'espressione *martirologio della patria*: «Nel martirologio della patria sarà lungamente ricordato il nome del sacerdote Giuseppe Andreoli» (GI: 216).

²²¹ Noto come *La spigolatrice di Sapri*.

Mille, di un tale F. Orsi); poesie di tono patetico e / o moraleggiante (di Carducci [*Pianto antico*], De Amicis, Fucini, Ada Negri); racconti con tema l'amore filiale; testi con tema l'affettuoso e nostalgico ricordo di luoghi e persone case (l'*Addio, monti* di Manzoni, la poesia *Addio!* di Giusti, prose di Settembrini e De Amicis); testi informativi sui piroscafi (L. Neretti), sui fanciulli dell'Istituto dei Ciechi di Milano (De Amicis), sul maltrattamento degli animali in un circo americano (una scena tratta dal libro *In America* del russo Maksim Gor'kij [trad. di C. Castelli]); una toccante testimonianza di De Amicis sull'imbarco dei migranti nel piroscavo *Galileo*. Altre pagine sembrano più specifiche per ragazzini che si preparavano all'ingresso nel mondo del lavoro: un brano – che parrebbe tratto da un garbato e scorrevole galateo – di Romagnoli e Albertoni sullo stile da adottare nella corrispondenza commerciale²²²; un racconto su un *infortunio sul lavoro*²²³ di L. Neretti, mediante cui l'autrice ha modo di far conoscere ai potenziali futuri operai le tutele assicurate dalla legge in casi di infortunio; la penultima lettura (*L'avvenire*²²⁴, di Alfredo Crovetto), in cui si prevede un futuro di progressi scientifici e si invitano i giovinetti a continuare a coltivare, dopo la fine degli anni scolastici, la lettura e l'amore per i libri. Questi inserti antologici, di autori ottocenteschi e contemporanei, s'inseriscono armonicamente nell'impianto dell'opera, condividendone temi e finalità educativa e, nel caso delle prose, anche la generale scorrevolezza e medietà linguistica. I testi poetici, invece, oltre a voler toccare la sfera affettiva e il sentimento d'italianità dei piccoli lettori, paiono orientati a mettere questi ultimi di fronte a un linguaggio inusuale e più elegante, comprensivo di inversioni sintattiche e forme auliche, che richiede maggior concentrazione, ma espone altresì a registri tesi a formare un certo gusto estetico.

Espressioni allocutive alla seconda pers. plur. rivolte agli scolari / lettori (*o alunni della VI classe, bambini, (o) fanciulli, una volta o fanciullo*²²⁵, *cari figliuoli, o giovinetti (e giovanetti), Voi [...], ragazzi che leggete questo libro, (o) ragazzi*), presenti anche in passi esterni ai brani-lezione ambientati in classe, sono più volte associate a un tono confidenziale, che solo in qualche caso cede il posto

²²² GI: 83-85.

²²³ GI: 140-145.

²²⁴ GI: 258-259.

²²⁵ GI: 204.

a un registro più ispirato²²⁶, o altisonante come nei due passi seguenti, che richiamano il titolo del volume: «Ricordatele e ammiratele [= le «eroiche indignazioni»²²⁷ di alcuni patrioti], o balde schiere della *Giovane Italia*»²²⁸ e «Addio, o giovinetti, speranza della mia Patria; addio balde schiere della *Giovine Italia*»²²⁹. In alcuni casi l'autrice fa riferimento a conoscenze pregresse dei lettori, apprese a scuola o mediante l'esperienza²³⁰; in altri (s'intende in brani diversi dalle lezioni dialogico-narrative) usa la prima pers., anche al masch., vestendo i panni di un autore / maestro che riporta proprie esperienze²³¹.

Il saluto *addio balde schiere della Giovine Italia* apre l'ultima lettura (*Addio*²³²), nella quale la Grossi Mercanti si rivolge, incoraggiandoli, ad alunni ormai prossimi a divenire lavoratori, ricordando loro la dignità sociale ormai acquisita dalla classe operaia, ma invitandoli, se vogliono godere di buona considerazione, all'onestà, alla bontà, alla laboriosità, al rispetto delle leggi, cioè a quei sani principi «che vi abbiamo dati nella scuola: il maestro con la viva parola, ed io con questi libri dettati dal cuore»²³³. In quest'ultimo contesto l'autrice prende la parola usando la prima pers. e definendo mossi dall'affetto per i bambini i propri testi per la scuola. Come RI, anche questo libro sembra caratterizzato da una certa circolarità, poiché il discorso finale richiama quello iniziale, anch'esso esortatorio, dello zio Lorenzo al nipote, che si snoda lungo i primi due brani (*Per*

²²⁶ Come in «E notate bene, o giovinetti, o care speranze d'Italia: quegli uomini, quegli eroi che morivano per la patria, per la libertà, per la verità, avevano come sacra la vita umana» (GI: 43) e in «Non dimenticate questi martiri, o fanciulli d'Italia» (GI: 218).

²²⁷ GI: 168.

²²⁸ GI: 169, corsivo nel testo.

²²⁹ GI: 259, corsivo nel testo.

²³⁰ Ess.: «Non vi parlo di Cristoforo Colombo, o fanciulli [...]. Non ve ne parlo, perchè non c'è piccola storia elementare che non parli del grande navigatore [...]. Non vi parlo nemmeno di quelli più sopra citati nè dei tanti che oggi tentano la conquista dell'aria. Quasi ogni giorno danno notizia dei loro lavori, delle loro prove, dei loro studi, i giornali e le riviste» (GI: 75); «Voi sapete, ragazzi (e vi farebbe vergogna il non saperlo), che nel 1849, il 6 febbraio, Roma nostra si proclamò repubblica» (GI: 175); «Forse anche voi, ragazzi, lo [= il giornale] vedete in casa, o nella tasca del babbo, e via via gli date una scorsa per leggere, se non altro, le gare di *sport*. Voi sapete che con questa parola, ormai adottata generalmente, s'indicano tutti gli esercizi di ginnastica» (GI: 188, corsivo nel testo).

²³¹ Ess.: «Ve lo dico, perchè anch'io da bambino, quando leggevo la storia dei tempi lontani, credevo che certi atti di virtù eroica non si potessero più rinnovare» (GI: 47); «Io, che scrivo, vidi un giorno un ragazzo, garzone di un carbonaio, accecato dall'ira, tempestare di pugni e di morsi un altro ragazzo maggiore di lui, e vittoriosamente. Con grande sforzo staccai, proprio staccai, di sul corpo dell'altro quella piccola fiera, e come l'ebbi ammansata un poco, potei sapere il perchè di tanta rabbia feroce» (GI: 166-167).

²³² GI: 259-260.

²³³ GI: 260.

*cominciar bene e La scuola odierna*²³⁴): anche se indirizzate ai lettori in modo implicito, quelle considerazioni sono da leggere come un invito a recarsi a scuola con gioia e gratitudine verso i patrioti che hanno costruito l'Italia e verso le attuali istituzioni liberali. Lo zio mette a confronto le condizioni disagiati della vita in classe negli anni preunitari con quelle ben più vantaggiose, sul piano logistico, assistenziale e didattico, dei tempi del nipote, che si appresta a frequentare appunto la sesta classe.

Sulla base dei dati reperiti, non è facile stabilire quanto successo abbia riscosso nelle classi elementari a cavallo dei due secoli la serie dei volumetti *Giovane Italia* di questa «coscienziosa [...] operaia della penna che [...] si studia di fare meglio che può»²³⁵. Bandini (2007: 157) inserisce questi libriccini in buona parte antologici tra quelli più riusciti della Grossi Mercanti e apprezzati ancora a inizio Novecento. Nella Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze si conserva l'unico esemplare di GI, cioè l'ed. 1910 qui considerata²³⁶, e nel catalogo Bemporad allestito da Cappelli (2008: 429), tra le edizioni dei volumi *Giovane Italia* successive alla prima GI non compare. Inoltre, GI riporta sì in quarta di copertina la nota di conformità ai programmi ministeriali del 1905 di tutto il corso di letture (dal sillabario ai libri per la sesta classe maschile e femminile), ma non figura negli elenchi, raccolti da Barausse (2008), dei libri di testo approvati o consigliati dal Ministero dell'Istruzione.

Qualche ipotesi sull'accettabilità e potenziale fortuna di GI come libro di testo si può formulare considerandone il livello di adesione ai programmi Orestano appena ricordati, scaturiti (come si è detto nel § 1.1.5) dall'esigenza di adeguare la proposta formativa alla recente istituzione del biennio popolare (1904) e di finalizzare quanto più possibile alla spendibilità pratica le nozioni apprese tra i banchi.

In effetti, come si è detto, il volume mostra in più di un passo l'attenzione all'esigenza di connettere la formazione socio-etica e le competenze da fornire agli allievi della sesta classe al loro imminente ingresso nel mondo del lavoro e nella vita adulta; tale sensibilità si coglie anche nelle lezioni dedicate all'utilità

²³⁴ GI: 1-4.

²³⁵ Si veda la n. 191.

²³⁶ Si veda la n. 3.

degli strumenti di lavoro e delle macchine²³⁷. GI è, inoltre, in sintonia con l'invito delle istruzioni Orestano su educazione morale e istruzione civile, a responsabilizzare maggiormente gli alunni più grandi riguardo al senso civico, all'etica del lavoro, al rispetto delle leggi, ma anche alla gratitudine verso i genitori – virtù il cui contrario è esemplificato nell'aneddoto *Predica bene, ma....*²³⁸ –, che a una certa età inizia a sostituire il valore dell'obbedienza²³⁹. Pertiene al medesimo afflato civile l'invito alla parsimonia – qualità alla quale le suddette istruzioni fanno riferimento²⁴⁰ e sulla quale è incentrato il dialogo *Lo sparagno è il primo guadagno*²⁴¹ – e al rifiuto di vizi rovinosi come l'alcool e il gioco d'azzardo, su cui vertono le letture delle pp. 128-139. E il già citato racconto di Neretti su un incidente in un cantiere edile permette alla Grossi Mercanti di far cenno alle «leggi che [...] regolano e proteggono»²⁴² i lavoratori, di cui le istruzioni e i programmi del 1905 suggeriscono di dar notizia appunto agli allievi delle classi superiori²⁴³. Anche i brani che riguardano invenzioni e nuove tecnologie rispondono alla prescrizione di offrire agli alunni della sesta elementare «cenni sulle principali scoperte di pratica utilità»²⁴⁴.

Riguardo all'insegnamento linguistico, i programmi Orestano prescrivono per la sesta classe la «dettatura di scelte prose e poesie», esercizio al quale potevano ben prestarsi i brani antologizzati in GI, e la pratica di componimenti in forma epistolare o di scritture di uso comune²⁴⁵, per la quale le lettere informali e il brano di Romagnoli e Albertoni sullo stile della corrispondenza commerciale presenti nel nostro volumetto potevano ben costituire rispettivamente dei modelli e una breve guida di riferimento. GI sembra accogliere, pertanto, l'invito delle istruzioni Orestano a subordinare l'insegnamento della lingua a uno scopo pratico, oltre che comunicativo-espressivo: «nei gradi superiori [...], a questo fine [= di educazione linguistica *formale*] si associa quello pratico di esercitare l'alunno a

²³⁷ GI: 23-29.

²³⁸ GI: 70-71.

²³⁹ Come si legge nel medesimo passo delle istruzioni (Civra, 2002: 269).

²⁴⁰ Civra (2002: 270).

²⁴¹ GI: 253-256.

²⁴² Civra (2002: 270).

²⁴³ Nei programmi per la sesta classe si raccomanda di fornire «cenni sulla legislazione del lavoro e sulle istituzioni di mutualità e previdenza» (Civra, 2002: 256).

²⁴⁴ Civra (2002: 256).

²⁴⁵ Civra (2002: 256).

servirsi della lingua nell'uso che se ne fa nelle comuni contingenze della vita e del lavoro»²⁴⁶.

I racconti presenti nel volume, compresi quelli antologici, presentano uno stile lineare, chiaro e semplice e perseguono un plurimo scopo nozionistico, edificante, emotivo, moderatamente ameno ed estetico nonché civile / patriottico / identitario, e in ciò si nota la volontà di recepire quanto raccomandato nelle istruzioni del 1905 sull'educazione civica e su quella linguistica ricordate nel § 1.1.5. Anche l'abbondanza della materia narrativa e dei toni moraleggianti, che predominano sui contenuti strettamente nozionistici e tendono ad assorbirli e a proporli a livelli semplificati, può essere letta come l'accoglimento del suggerimento seguente: «Il libro ordinario di lettura non sia dunque un centone di trite nozioni, cucite senz'arte, ma vi abbondino, agile e dilettevole, la materia narrativa, e in tutto vibri la nota del dovere umano e degli affetti gentili»²⁴⁷. Infine, nei passi in cui è caldamente sottolineata la preziosità dei libri e della lettura (nel brano *Medicina meravigliosa*²⁴⁸ e nella già citata penultima lettura dal titolo *L'avvenire*), la Grossi Mercanti pare voler espressamente stimolare nei suoi lettori, prossimi alla vita lavorativa, un interesse che anche le istruzioni Orestano suggeriscono ai maestri di sollecitare nei loro allievi²⁴⁹.

Il volume accoglie brani riguardanti la «storia civile d'Italia nel secolo XIX, dal 1815»²⁵⁰ (ma tocca anche epoche precedenti, sebbene con velocissimi cenni²⁵¹), rispettando anche da questo punto di vista i programmi suddetti. L'accostamento di ritratti biografici e letture narrative con funzione contestualizzante risponde alle prescrizioni relative alla didattica della storia nelle classi quinta e sesta²⁵². In esse si suggerisce appunto al maestro (ma implicitamente anche agli estensori dei libri di testo) di fondere l'approccio biografico con quello narrativo, di dare informazioni sulle scoperte scientifiche e di riprendere gli aneddoti risorgimentali già noti agli scolari dalla classe terza,

²⁴⁶ Civra (2002: 277).

²⁴⁷ Civra (2002: 282).

²⁴⁸ GI: 146.

²⁴⁹ «Pensi il maestro al grande beneficio che egli rende alla società e alla educazione civile ottenendo che i suoi allievi, specialmente quelli che dalla scuola elementare passeranno al lavoro, portino seco l'amore della lettura di libri italianamente pensati e italianamente scritti» (Civra, 2002: 282).

²⁵⁰ Civra (2002: 256).

²⁵¹ GI: 208-211.

²⁵² Civra (2002: 329-330).

collegandoli in un quadro storico complessivo ed evitando particolari superflui. GI rispetta in buona sostanza tali indicazioni: rimanda, come si è accennato, alle conoscenze storiche pregresse dei ragazzi giunti alla sesta classe e inserisce tali nozioni (che la stessa autrice aveva diffusamente offerto in RI) in quadri di sintesi più generali, in cui non è smarrito l'obiettivo dell'essenzialità, della chiarezza espositiva e soprattutto della sottolineatura del dovere civico di venerare la memoria dei patrioti. È vero, però, che il libro dedica spazio ai meriti di scienziati e inventori piuttosto che alle scoperte scientifiche in senso stretto, e che mancano in esso cenni agli eventi più recenti, pure menzionati nelle istruzioni del 1905, quali le conquiste italiane in Africa e l'omicidio di Umberto I.

Nel complesso GI risulta abbastanza fedele alle proposte e aspettative espresse nei programmi vigenti, considerato anche il suo proporsi, più che come silloge di nozioni disciplinari, come libro di lettura: genere da cui ci si attendeva, come si è visto, la prevalenza di materiale narrativo che istruisse in modo dilettevole. L'assenza di argomenti di scienze naturali, igiene o geografia²⁵³ e la trattazione assai superficiale di altri, come quelli riguardanti la vita agricola, professionale e industriale e gli aspetti legislativi pertinenti, dovettero suscitare perplessità nei valutatori della Minerva e dei Consigli Scolastici territoriali (da qui probabilmente l'assenza del libro negli elenchi ministeriali); ma non è da escludere che GI abbia goduto comunque di una certa diffusione, almeno in ambiente toscano, dati anche il prestigio del suo editore proprio nel settore delle pubblicazioni scolastiche e la riproposta, con toni affabili, di valori cari al mondo della scuola e alla borghesia del tempo.

2.7. Anna Vertua Gentile: una scrittura versatile ma sempre educativa

Nonostante la notevole fama come scrittrice e pubblicista goduta in vita e negli anni immediatamente successivi alla morte, solo in tempi relativamente recenti Anna Vertua Gentile (Dongo [Como], 1845 - Lodi, 1926) è stata oggetto di una riscoperta e parziale valorizzazione sul piano pedagogico, sul duplice fronte della

²⁵³ Ma, come ricorda Bandini (2007: 156-157; 160-161), «un'apprezzabile ricchezza tematica nel campo delle scienze naturali» si constata nei volumetti per il ciclo inferiore intitolati *Nozioni varie* (Firenze, Bemporad, 1896), compilati secondo i programmi del 1894 e aventi un'impostazione da sussidiario disciplinare; e un aggiornamento in senso coloniale, mirato a un'esaltazione del destino espansionistico dell'Italia, si registra nei *Brevi racconti di storia patria* per la quinta elementare (Firenze, Bemporad, 1895).

paraletteratura per il pubblico femminile e della scrittura per l'infanzia e la giovinezza, ma anche dal punto di vista linguistico²⁵⁴. In entrambi i macro-settori della sua ricchissima e variegata produzione, lo scopo ameno-ricreativo va immancabilmente di pari passo con quello pedagogico. I testi di quest'eclettica autrice-educatrice, per qualche anno maestra d'italiano nell'Istituto delle Dame inglesi di Vicenza e collaboratrice (in qualche caso, per alcuni anni, direttrice) di diverse riviste educative²⁵⁵, comprendono romanzi destinati specialmente a signore e signorine della buona borghesia; novelle, racconti e fiabe; commedie educative per fanciulle (ma anche per bambini) da recitarsi in casa o in convitti e monologhi pensati per il medesimo scopo; manuali di comportamento prevalentemente rivolti a ragazze, giovani spose e madri; dialoghi per i giardini d'infanzia; libri di lettura e di premio e manualetti per le classi elementari²⁵⁶.

I critici hanno concordemente evidenziato come nell'opera della Vertua Gentile la pur singolare abilità espressiva e l'acuto spirito di osservazione della società in evoluzione del tempo siano offuscati da un moralismo, un sentimentalismo e un'attitudine precettistica e didatticistica che penalizzano la verosimiglianza e l'originalità nel rappresentare personaggi e situazioni²⁵⁷. L'approccio moraleggiante, poi, non stride certo con le «posizioni moderate ed edulcorate di un femminismo privo di asprezze»²⁵⁸, che emergono soprattutto dai suoi testi per donne e fanciulle e finalizzano la formazione culturale della donna a un più illuminato ruolo di sposa e madre educatrice. Una voce in parte fuori dal coro è rappresentata da Vittorio Bacci, le cui parole elogiative nella prefazione al volume *In collegio. Racconti per giovinette* (Milano, Baldini & Castoldi, terza ed.

²⁵⁴ Tuttavia, come ricorda Cerizza (2001: 24; 2013: 91), romanzi, racconti e libri di lettura della Vertua Gentile – ma, aggiungiamo, anche i galatei – furono più volte ristampati, ebbero ampia diffusione e sono presenti tuttora in tante grandi e piccole biblioteche; alcuni romanzi vennero ancora ripubblicati nel 1957 e il galateo *Come devo comportarmi? Libro per tutti* (Milano, Hoepli, prima ed. 1890) ebbe fortuna fino agli anni Trenta.

²⁵⁵ Come «La donna. Periodico d'educazione», «Fanciullezza italiana» e il «Corriere delle maestre».

²⁵⁶ Sulla Vertua Gentile si vedano lo studio di Armenise (2018) riguardante gli ideali educativi della scrittrice; i profili allestiti da Padovani - Verdirame (2001: 63-66), Cerizza (2001), Borruso - Fava (2013), Ascenzi - Sani (2018, II: 269-271); l'«intervista impossibile» all'autrice di Cerizza (2013); Borruso (2012: 568-570); Cutrona (2002), riguardo al teatro per l'infanzia; Fresu (2016a: 58-92; 95-125), per gli aspetti linguistici della narrativa edificante, di alcuni galatei per signorine e novelle spose, e di una commediola per fanciulle nel quadro del teatro educativo tra Otto e Novecento.

²⁵⁷ Si veda ad es. il giudizio di Visentini (1933: 92): «In Anna Vertua Gentile il sentimentalismo congiunto a un fine morale, didattico non dissimulato, diviene spesso litania, sospiro nuocendo alle scene vivaci colte con garbo che scintillano frequenti nei suoi libri».

²⁵⁸ Padovani - Verdirame (2001: 63).

1913), anche se motivate da un intento promozionale, contribuiscono a dare un'idea del successo di pubblico dei libri della nostra per l'infanzia e la gioventù:

Anna Vertua Gentile, una di quelle scrittrici che posseggono la difficilissima arte di dire alla gioventù cose utili e buone senza annoiarla, una scrittrice che ha l'anima di artista ed il cuore di madre per le fanciulle alle quali si rivolge.

Non insegna, né credo abbia mai insegnato, ma questo che potrebbe parere un difetto, è per i suoi scritti un grande pregio che la salva da ogni ombra di rigidità ed aridità; ella scrive bene ed efficacemente perché bene pensa e bene sente²⁵⁹.

Anche in questo caso è evidenziato comunque che efficacia e naturalezza coesistono con l'educazione all'utile e al buono e con un atteggiamento materno che dovevano far rassomigliare la Vertua Gentile più a una saggia maestra che a una letterata o, come si vedrà meglio nel cap. IV, a un'abile scrittrice che subordina però le sue doti comunicative e retoriche all'istanza edificante ed emotiva. L'impianto generale della scrittura della Vertua Gentile è definito da Padovani - Verdirame (2001: 65) «diretto, quotidiano, monotonale, ricco di aggettivazione ma gradevolmente scorrevole, nominale, paratattico e sintatticamente fluido, se pur con picchi di aulicità e con immaginifici voli»: uno stile, pertanto, affabile e coinvolgente, in cui la ricercatezza delle immagini e degli accorgimenti espressivi va insieme alla ricerca di medietà e di un tono colloquiale.

Nella sua indagine sulla paraletteratura femminile italiana tra Otto e Novecento, Fresu (2016a: 60)²⁶⁰ nota che le opere educative dell'autrice, caratterizzate da un'adesione parziale al modello fonomorfologico manzoniano, accostano, a livello lessicale, forme letterarie e toscaneggianti con altre di nuova formazione e spesso esotiche, mentre, sul piano pragmatico, presentano «tratti stilistici e meccanismi sintattico-testuali più immediati e moderni, finalizzati alla persuasione delle giovani destinatarie». Si è osservato che il femminismo della scrittrice appare garbato²⁶¹ nel promuovere un'emancipazione culturale che non stravolge la visione conservatrice del ruolo socio-familiare della donna; analogamente, come nota ancora Fresu (2016a: 89-90), le accattivanti aperture comunicative verso la dialogicità e la fraseologia toscana e colloquiale, impiegata tra l'altro anche con valenza didascalica²⁶², non allentano la sensibilità verso la

²⁵⁹ In Cerizza (2001: 29).

²⁶⁰ Si veda la n. 256.

²⁶¹ Cfr. Verdirame (2009: 99).

²⁶² Fresu (2016a: 80-81).

tradizione letteraria, dimostrata dalle voci auliche e da movenze retoriche e sintattiche studiate²⁶³. Calibrando tensione verso i piani alti dell'italiano letterario e apertura alla lingua comune, la Vertua Gentile si mostra quindi, anche linguisticamente, sospesa tra conservazione e innovazione nonché decisamente disposta ad attingere alla varietà toscoflorentina come a una fondamentale riserva per la sua scrittura amena ed educativa.

2.7.1. Un'allegra nidiata (ANM)

Nella produzione per la scuola della Vertua Gentile spicca la serie di volumi per le classi elementari intitolata *Un'allegra nidiata*, pubblicata dall'editore Carabba²⁶⁴. Il titolo allude metaforicamente e teneramente al gruppo di bambini che, con la sorella di uno di loro, un medico, dispensatore di consigli, i figli di quest'ultimo (che è anche proprietario di un podere presso cui lavora il padre di uno dei fanciulli), il maestro della quinta classe (in ANM, appunto libro per la quinta), un saggio nonno, depositario di memorie storiche, e altre cordiali figure, compaiono nella cornice narrativo-dialogica – ora scolastica ora domestica – di buona parte dei brani.

La copertina è illustrata con l'immagine, firmata da Casaltoli, di alcuni ragazzini che giocano a bocce, e sia in essa che nel frontespizio leggiamo il nome dell'illustratore delle 33 figure presenti nel testo: Corrado Sarri. Queste immagini sono accompagnate da didascalie costituite da citazioni dal testo o nominali e riproducono momenti dei racconti o episodi storici di cui si parla nel libro, personaggi come Vittorio Emanuele III, Dante e Alessandro Volta, animali, città come Genova, diversi ambienti (dall'interno di una miniera a piazza San Pietro), un'automobile e un pallone aerostatico.

Il libro affronta argomenti vari e comprende, in ordine sparso, episodi contenenti spunti e riflessioni moraleggianti e con protagonisti i bambini

²⁶³ Come evidenza Fresu (2016a: 124), soluzioni linguistiche complessivamente moderne e influenzate dall'oralità si registrano altresì nella commedia educativa *Miss Shake-Hands. Scene famigliari per fanciulle* (Paravia, 1898).

²⁶⁴ La casa editrice Carabba si mostrò molto sensibile al dibattito sui problemi dell'istruzione popolare in Abruzzo e fu capace di attirare autori di testi scolastici di grande fama, come appunto, per i libri di lettura, la Vertua Gentile e Luigi Capuana; attivò, inoltre, efficaci strategie di promozione e vendita dei libri per le elementari sul territorio nazionale, che la resero una delle aziende più attive nel settore almeno fino alla metà degli anni Venti. Su di essa si veda la scheda di Millevolte (2003).

dell'*allegra nidiata* e le figure che li circondano; racconti storici, riguardanti il Risorgimento ma anche momenti precedenti della storia italiana (come i brani sulla disfida di Barletta e su terremoti ed eruzioni); aneddoti e informazioni su personaggi illustri di varie epoche, da Dante, Petrarca e Brunelleschi a patrioti come il tedesco Teodoro Körner, Mameli, Garibaldi e D'Azeglio, passando per la leggenda di Guglielmo Tell; racconti edificanti con sottotitolo *dettato* (in un caso *racconto*) *del maestro*, quasi sempre messi in bocca, appunto, al maestro di quinta; un paio di favole; brevi pensieri su vizi e virtù; nozioni di educazione civica e sulle forme di governo in Italia e in Europa; consigli su igiene, salute e prevenzione per lo più offerti dal dottore; brani su scoperte scientifiche, invenzioni e loro autori, automobilismo e aeronautica; lezioni informative su agricoltura e industria, su piante, sostanze (alberi, gomma elastica, ecc.), animali (come il cane e i maggiolini); descrizioni di città come Torino e Roma e altri isolati brani di geografia (sul lago Trasimeno, i tipi di isole, la Finlandia e i territori italiani esterni al Regno d'Italia). Figurano anche esempi di registro epistolare amichevole, rappresentati da lettere di bambini della *nidiata* che si confidano esperienze ed emozioni (una di esse è però rivolta da un alunno al maestro per giustificare con motivi di salute la sua assenza in classe). Troviamo, poi, numerose massime, *sententiae*, proverbi e raccomandazioni: gran parte di questo materiale è presente, a volte con varianti formali, nella celebre *Raccolta di proverbi toscani* di Giusti²⁶⁵.

Anche ANM contiene brani antologici e citazioni. Numerose sono le poesie: sul riposo ristoratore dopo il lavoro; sulla modestia contenta delle piccole gioie della vita; sulla ricchezza generosa; sulla vanità delle apparenze in contrasto alla bontà, esemplificata dal confronto tra la malva e il narciso; sull'amor di patria (comprese singole strofe tratte dall'inno di Mameli e da testi di Metastasio, Manzoni, Berchet, Mercantini); sul valore della scuola e del lavoro industriale; sulla pace interiore; sul motivo dell'addio al luogo natio (*L'addio del piccolo montanaro* di Felicita Morandi), alla bella stagione (il coro dei pastori tratto dal *Guglielmo Tell* di Schiller tradotto da Andrea Maffei) e, in un componimento di Teodoro Körner tradotto da Bonghi, alla vita spesa per la difesa della patria; sul gelso (dopo la lezione sui tipi di alberi). Infine, prima degli ultimi tre brani e in

²⁶⁵ Consultata nell'ed. 1871 (GC in *Fonti lessicografiche e opere di consultazione*).

sintonia con il penultimo, contenente una serie di consigli di vita offerti dal maestro nell'ultimo giorno di scuola, troviamo una poesia di Erminia Fuà Fusinato intitolata *Consigli ad un fanciullo*. Con testi della stessa Vertua Gentile, F. Morandi, E. F. Fusinato, Giovanni De Caesaris, Riccardo Pitteri, cioè di autori del XIX secolo e contemporanei, oltre che degli altri sopra ricordati, tutti sensibili alla causa patriottica, vengono in sostanza riproposti, con un linguaggio evocativo, ricercato, musicale, comprensivo di forme apocopate e inversioni tipicamente liricheggianti, i temi edificanti, civici e sentimentali che ritroviamo nell'intero volume (e in generale nelle letture educative del tempo).

Forbite, piane e di lettura complessivamente agevole risultano le prose citate: quelle di Cesare Cantù, Mazzini, Garibaldi e D'Azeglio sono inserite in lezioni moraleggianti e riguardano, infatti, il profilo del maleducato, l'amore per la famiglia, l'importanza dell'umiltà, il pericolo rappresentato dalle malelingue; da opere di De Amicis, di un non designato medico tedesco e del medico e scienziato Carlo Anfosso sono ripresi, invece, passi concernenti rispettivamente la città di Torino, l'igiene e i cani rabbiosi, il corpo umano.

Anche al di fuori delle letture ambientate in classe troviamo appelli alla seconda pers. plur. diretti espressamente ai piccoli lettori – eventualmente chiamati *fanciulli* o *fanciulli miei* –, consistenti in moniti e consigli, inviti alla riflessione o domande didattiche e volti a creare un tono pur esilmente dialogico (ess.): «Considerate, o fanciulli, il mirabile progresso della umanità nel consorzio civile»²⁶⁶; «Fanciulli! non accarezzate i cani!»²⁶⁷; «Pensate un poco!... In Italia c'è una produzione di 26 milioni di hl. di granturco [...]»²⁶⁸; «Volete sapere in qual modo la ghisa, quand'è fusa, si trasforma in acciaio?»²⁶⁹; «Chi fosse Giuseppe Mazzini voi già lo sapete. E sapete anche che nacque in Genova nel 1805. Quello che forse ignorate ancora, è che Giuseppe Mazzini ebbe per sua madre una vera adorazione»²⁷⁰; «Resistete a la tentazione della gola, del giuoco, dell'osteria. Mettete da parte i quattrini che spendereste sciupando il tempo e mettendovi su una via cattiva»²⁷¹. Nel penultimo passo si fa riferimento alle conoscenze storiche

²⁶⁶ ANM: 10.

²⁶⁷ ANM: 91.

²⁶⁸ ANM: 136.

²⁶⁹ ANM: 158.

²⁷⁰ ANM: 195-196.

²⁷¹ ANM: 231.

pregresse degli alunni, che, come si è detto, dovevano aver già acquisito familiarità con figure e vicende del Risorgimento a partire dalla terza classe. Similmente, nel brano su Mameli, al maestro è attribuito un richiamo extratestuale al «libro di lettura della quarta elementare»²⁷², dove «si parla abbastanza a lungo» dell'autore di quell'inno che uno degli alunni di quinta viene sorpreso a cantare. Questi rimandi evidenziano rapporti tematici tra testi che potevano ben contenere richiami reciproci, essendo pensati come parti di una stessa serie. Un es. di plur. inclusivo²⁷³, che nella fattispecie potremmo definire “nazionale”, si ha nel seguente invito: «Noi italiani dobbiamo osservare scrupolosamente questo principio [= quello della sacralità della persona del re]»²⁷⁴.

Nell'ultimo breve brano, riguardante il congedo degli alunni dalla scuola, il momento dei saluti è chiuso da un saluto rivolto dall'autrice all'*allegra nidiata* ma indirettamente ai piccoli lettori che hanno seguito, durante l'anno scolastico, le vicende dei protagonisti del loro libro: «Addio, cari fanciulli!... Il ricordo delle belle ore passate in quel luogo ospitale [= la casa del dottore], sia un sorriso della vostra vita, sia un eccitamento al ben comportarvi sempre!»²⁷⁵.

Alla fine di quasi tutti i brani troviamo domande sulla comprensione e interpretazione del testo o finalizzate a stimolare la memorizzazione delle nozioni o la riflessione su quanto raccontato. Alcune sono formulate alla seconda pers. plur. (ess.: «Che ammaestramenti dava il dottore nelle sere d'inverno, quando andava a passare qualche ora nella famiglia de' suoi contadini?»²⁷⁶; «Quale fu la causa della insurrezione dei Genovesi?»²⁷⁷; «È meravigliosa la varietà e la bellezza degli alberi. – Dite dei più importanti e più belli»²⁷⁸; «A Dino piangente per la sua bella palla di gomma sciupata, la mamma racconta dove la gomma si trova e come viene raccolta. Me lo sapreste ripetere?»²⁷⁹; «Non vi pare che egli [= il ragazzo di cui si è parlato nella lettura precedente] sia un fanciullo generoso?»²⁸⁰).

Quanto al volume per la classe femminile parallelo ad ANM e compulsato solo

²⁷² ANM: 191.

²⁷³ Cignetti (2011).

²⁷⁴ ANM: 124.

²⁷⁵ ANM: 262.

²⁷⁶ ANM: 53.

²⁷⁷ ANM: 142.

²⁷⁸ ANM: 179.

²⁷⁹ ANM: 203. Qui sembra fa capolino l'autrice-maestra.

²⁸⁰ ANM: 210.

parzialmente per questa ricerca, ci si limita a cenni rapidi. L'impostazione generale di ANM e ANF è molto simile. Il secondo è illustrato da Carlo Agazzi, Giuseppe Garibaldi Bruno, Carlo Chiostrì²⁸¹ e Corrado Sarri; in copertina e nel frontespizio lo si dichiara approvato dal Ministero dell'Istruzione e da molti Consigli Scolastici Provinciali per tutte le scuole italiane, a differenza di ANM, che non riporta alcuna dichiarazione di accettazione ufficiale. Il frontespizio cita come programmi di riferimento quelli del 1905, emanati due anni prima della pubblicazione del volume. Nella cornice narrativo-dialogica di buona parte delle letture figurano bambine e giovinette in gran parte menzionate in ANM ma aventi in ANF un più netto protagonismo rispetto ai ragazzini della *nidiata*, che pure compaiono anche qui di tanto in tanto, insieme al dottore e al nonno. Coerentemente, accanto a quest'ultimo e al maestro subentrano una simpatica maestra e la nonna, e troviamo letture su occupazioni, aspirazioni, interessi, modelli di comportamento concernenti le donne piuttosto che gli uomini (ess.: i brani sui doveri della donna verso la famiglia e la società, sull'educazione delle ragazze nel Medioevo, su rattoppo e rammendo, sull'operaia esemplare²⁸²). Al netto di alcune letture identiche in entrambi i volumi e al più lievemente modificate per adeguarle appunto al pubblico femminile, troviamo anche in ANF, quasi sempre seguiti da domande su comprensione e interpretazione del testo, racconti, riflessioni, episodi ambientati in classe o in ambienti domestici, brani antologici, soprattutto in versi e, più in generale, i medesimi ambiti disciplinari visti in ANM. Assente in ANM, figura in ANF un comodissimo *Indice Analitico*²⁸³, che incasella i brani, distribuiti dentro il libro in ordine sparso, nei seguenti settori tematici (tra parentesi si indicano i temi trattati): *Educazione morale - Istruzione civile*; (vizi e virtù, rispetto e amore per il prossimo, massime e proverbi; corrispondenza tra fanciulle, ossia testi epistolari colloquiali, e un paio di brani tratti dal diario di due giovinette, vertenti su esperienze formative ed episodi che invitano alla riflessione morale; elementi di educazione civica²⁸⁴ e

²⁸¹ Sul quale cfr. Faeti (1972: 6-9).

²⁸² ANF: 19-21; 85-87; 141-143; 185-186.

²⁸³ ANF: V-VIII.

²⁸⁴ Va ricordata l'affinità di queste nozioni con le norme di buon comportamento che ritroviamo tanto in galatei per bambine e bambini quanto in libri di lettura: tale contaminazione tra i due generi testuali è particolarmente evidente nel caso della nostra autrice, come ricorda Di Bello (1999: 270) a proposito della serie di letture *Le donnine di domani. Nozioni di doveri e diritti* (Lanciano, Carabba), rivolta alle classi dalla terza alla sesta femminili, dove coesistono regole di

informazioni sulle istituzioni politiche); *Scienze naturali e fisiche* (geografia fisica, meteorologia, mineralogia, botanica, zoologia, meccanica – invenzioni e scoperte –, igiene e prevenzione); *Storia e Geografia* (dal Medioevo a Vittorio Emanuele III; personaggi come Cristoforo Colombo, Pietro Micca, Napoleone, ma anche, trattandosi di un testo per bambine, Vittoria Colonna e Gaetana Agnesi; informazioni su mari e continenti; la Svizzera, Torino; il lago Trasimeno; la grotta azzurra); *Poesie* (di autori vari, tra i quali, in un caso, la stessa Vertua Gentile, e riguardanti virtù e vizi, buoni sentimenti, la famiglia, l'amor di patria, la natura, la fugacità della vita).

La notorietà dell'autrice, anche al di là della produzione scolastica, e il prestigio dell'editore Carabba nel comparto educativo non dovettero far passare inosservati i testi per la scuola della Vertua Gentile. I documenti ministeriali non sono molto informativi riguardo alla fortuna scolastica di ANM e ANF. Sappiamo, tuttavia, che nelle edd. del 1901 entrambi i libri compaiono nella *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* tra i testi approvati per la quinta classe²⁸⁵; le edd. del 1905 sono menzionate, inoltre, negli elenchi dei libri approvati dalle Commissioni provinciali di Rovigo e Teramo²⁸⁶, dato che potrebbe far pensare a una diffusione dell'opera nell'Italia settentrionale e centrale.

Anche uno sguardo al livello di adesione ai programmi ministeriali di riferimento per ANM, cioè quelli del 1894, può dirci qualcosa sulla sua accettabilità come libro di testo.

Non manca, anzitutto, qualche riferimento all'imminente futuro lavorativo dei ragazzi di quinta, già proiettati alla vita adulta. Oltre ai brani dedicati all'agricoltura e alle attività industriali, va ricordata la lettera che uno dei ragazzi scrive a un amico residente a Como, nella quale si fa riferimento ai lavori che i membri dell'*allegra nidiata* intendono intraprendere dopo la fine ormai vicina della scuola (falegname, garzone in una bottega di fabbro ferraio, carbonaio, contadino, sarta, cameriera), mentre due di essi continueranno gli studi (il ginnasio e la scuola normale per le future maestre)²⁸⁷. Nella penultima lettura

galateo ed educazione civico-politica.

²⁸⁵ Barausse (2008, I: 412-477, esattamente a p. 453).

²⁸⁶ Barausse (2008, II: 848; 865).

²⁸⁷ Non molto originale ma evocativa la metafora degli uccelli relativa agli ormai "grandicelli" bambini della *nidiata*: «L'allegra nidiata si sperderà. Gli uccelletti han messo le piume; le loro ali

(*Addio del maestro*), su cui si tornerà brevemente nel § 4.9, tra i consigli offerti dal maestro rientrano la proposta ai futuri contadini e operai di proseguire gli studi nelle scuole serali e soprattutto di coltivare la lettura e acquistare libri edificanti piuttosto che andare all'osteria o darsi al gioco, e l'invito ad accontentarsi del proprio stato e a non farsi incantare da ingannevoli e controproducenti aspirazioni sociali rivoluzionarie²⁸⁸. Il docente, portavoce della concezione sostanzialmente conservatrice della società fatta propria dall'autrice e coerente con l'ideologia di fondo dei programmi Baccelli, ricorda infatti, con un'altra tradizionale metafora, che «la società è una catena formata da tanti anelli, uniti l'uno a l'altro e l'uno dall'altro dipendenti»²⁸⁹.

In ossequio alle istruzioni speciali e al programma del 1894 riguardanti l'insegnamento della storia nelle ultime due classi elementari²⁹⁰, in ANM si fa luce anche su fatti e italiani illustri di periodi precedenti il Risorgimento, senza tuttavia seguire, contrariamente a quanto si prescrive nel testo ministeriale, un ordine cronologico né una solida e chiarificante idea generale che colleghino letture di questo tipo. Va detto comunque che ANM non è un volumetto specificamente dedicato alla storia (né a un'altra singola materia); la sua stessa impostazione pluridisciplinare e la mancanza di una separazione degli argomenti per disciplina spiegano la mancanza di linearità e coesione tra temi, come quelli storici, potenzialmente collegabili. Un rapidissimo *excursus* sull'Italia dell'età moderna è offerto solo nel brano *Storia moderna*²⁹¹, in cui da un cenno alle scoperte geografiche si giunge all'elezione del primo re d'Italia. Un vago legame tra le letture di storia, volte a nutrire la coscienza patriottica, è tuttavia rappresentato dall'aggancio di episodi e figure a un comune destino nazionale di

sono forti. Conviene che volino, ciascuno dove lo portano l'attitudine e la necessità della vita» (ANM: 245).

²⁸⁸ Similmente, nel volumetto educativo *Quand'ero scolaro. Memorie di un giovinetto* (Milano, Carrara, 1888), come ricorda Borruso (2012: 570), la Vertua Gentile associa orientamento politico moderato e suggerimento di letture edificanti in luogo di altre meramente dilettevoli: «la paura della fantasia come possibile strumento di ribellione all'autorità è un pensiero esplicito, che si condensa nella necessità di controllare le letture del giovane fanciullo, che siano letture giuste, istruttive, misurate, utili». Come ricorda Pellegrini (2014: 265) in un saggio sulla rappresentazione dell'educazione alla lettura nei testi scolastici delle sorelle Rosa e Anna Errera, «i libri di testo per le scuole elementari costituiscono un canale di prevenzione e contenimento all'emergere di disposizioni d'animo riconducibili a illusorie possibilità di ascesa sociale, cui l'emancipazione dall'analfabetismo potrebbe esporre».

²⁸⁹ ANM: 261.

²⁹⁰ Civra (2002: 235; 249).

²⁹¹ ANM: 37-39.

grandezza e valore dal punto di vista ora artistico ora civile-militare. Così, al netto dei testi che concernono il Risorgimento o personaggi a esso legati, la conclusione del brano su Brunelleschi contiene un riferimento alla patria: «Il Brunellesco riempì l'Italia del suo nome e delle sue opere, e la sua morte, avvenuta in Firenze nel 1444, fu un vero dolore per la sua patria»²⁹²; il racconto della disfida di Barletta si apre con un cenno alla precocità del sentimento identitario degli italiani: «Questo episodio mostra quanto amore di patria e quanto amore della dignità nazionale fosse anche allora nel cuore degl'Italiani»²⁹³; il giovanissimo Balilla «aveva il cuore ardente d'amor patrio»²⁹⁴; e di Petrarca si riportano versi relativi alla definizione dell'Italia e alla fiducia nel valore degli italiani (così nel volume: «Il bel paese/ Ch'Appennin parte e 'l mar circonda e l'Alpe»; «L'antico valore/ Negl'italici cor non è ancor morto»)²⁹⁵.

Le nozioni sulle forme di governo in Italia e in Europa e sullo Statuto albertino sono introdotte dal maestro con un richiamo alle conoscenze già acquisite dagli alunni riguardo a conformazione fisica, demografia e prodotti dell'Europa e dell'Italia²⁹⁶: nozioni che, a detta del docente, necessitano appunto di essere integrate con altre di tipo istituzionale e storico. Nella finzione della lezione ambientata in classe, tali ricapitolazioni, la prima delle quali effettuata davanti a una nuova carta geografica portata in classe, sembrano alludere alla presupposizione che il lettore del testo per la quinta classe dovrebbe già aver appreso la geografia fisica, studiata anche mediante le carte geografiche. A tale presupposto fanno altresì riferimento le istruzioni Baccelli relative alla geografia laddove, citando alla lettera le istruzioni Gabelli, si suggerisce che «quando poi gli alunni si siano [...] impraticiti dell'uso delle carte, [il maestro] potrà procedere più spedito, parlando dell'Europa e delle altre parti del mondo»²⁹⁷. Anche il programma per la quinta classe, poi, prescrive la «ripetizione delle nozioni di geografia già insegnate»²⁹⁸, oltre che, senza altre precisazioni, lo studio più dettagliato del Regno d'Italia e di elementi di cosmografia: in ANM questi ultimi mancano del tutto, mentre, come si è detto, figura una lezione del docente sulle

²⁹² ANM: 36.

²⁹³ ANM: 39.

²⁹⁴ ANM: 140.

²⁹⁵ ANM: 175.

²⁹⁶ ANM: 78; 114-115.

²⁹⁷ Civra (2002: 236).

²⁹⁸ Civra (2002: 249).

regioni italiane esterne al territorio dello Stato italiano. Probabilmente la pochezza, la vaghezza e la mancanza di organicità delle lezioni geografiche si devono al fatto che ANM venne pensato come libro di esercitazione alla lettura più che come sussidiario sistematico delle varie discipline affrontate, essendo altresì in voga da almeno un decennio l'impiego di volumetti specifici per singole materie come storia e geografia²⁹⁹.

Fedele al programma Baccelli di educazione civica per la quinta classe, ANM contiene lezioni riguardanti «diritti e doveri del cittadino, desunti dallo Statuto» e «cenni sull'ordinamento politico»³⁰⁰ e sulle autorità politiche, ecclesiastiche e civili del Paese. Senza affrontare nel dettaglio tutti i temi suggeriti nelle relative istruzioni³⁰¹, ANM segue alla lettera le indicazioni ministeriali non solo nel collegare l'enunciazione di diritti e doveri allo Statuto albertino ma anche nel far corrispondere a ogni diritto da esso sancito un preciso dovere³⁰².

Anche riguardo alle *nozioni varie* si nota che ANM si pone in sintonia con i programmi vigenti. Sebbene in modo meno sistematico e, quanto alla riproduzione del dialogo formativo, decisamente meno vivace rispetto a CO, in più di un caso ammaestramenti, informazioni e consigli scaturiscono da situazioni quotidiane inscenate o richiamate, magari come esile pretesto, nella cornice narrativo-dialogica delle letture, attribuendo così risalto al legame tra apprendimento e vita reale: è il caso delle lezioni sulla necessità della rivaccinazione per contrastare la diffusione della difterite o sui terremoti³⁰³. Inoltre, anche in ANM, sebbene a un livello di approfondimento nettamente superiore rispetto a quello di CO, le letture non sono pesantemente “tecniche” o fittamente dense di nozioni³⁰⁴, ma sovente si limitano a fornire informazioni generali corredate di raccomandazioni e consigli utili nella vita pratica. Infine, sono presenti in ANM brani afferenti a quasi tutte le aree tematiche delle *nozioni*

²⁹⁹ Si veda la n. 194.

³⁰⁰ Civra (2002: 249).

³⁰¹ Civra (2002: 237).

³⁰² Come si può notare confrontando il brano pertinente leggibile in Civra (2002: 237) con la lettura *Ogni diritto impone un dovere* (ANM: 116-117).

³⁰³ ANM: 103-106; 210-213; 219-227.

³⁰⁴ Anche in questo caso forse per accogliere l'invito delle istruzioni riportato nella n. 144.

varie elencate sia all'interno delle istruzioni che nella sezione dedicata ai programmi del 1894³⁰⁵.

Attenta alla formazione etica dell'allievo ma anche a quella linguistica, come dimostra l'uso di un linguaggio chiaro, lineare e preciso, all'occorrenza stilisticamente ricercato, liriceggiante e retoricamente accorto, ma privo di sbavature patetico-sentimentali, la Vertua Gentile pare altresì voler suggerire ai docenti che avrebbero adottato il suo volume l'utilità della pratica del dettato, come indica il sottotitolo di alcune letture. Ella conferma anche in tal modo di aver preso in considerazione le istruzioni vigenti, che definiscono obbligatorio l'esercizio del dettato, altresì rientrante tra le prove dell'esame finale³⁰⁶.

Il convincente grado di adesione di ANM – e, come sembra confermare anche una rapida scorsa ai temi e all'impostazione generale, di ANF – ai programmi in vigore induce a ipotizzare, insieme ai fattori e ai dati sopra indicati, una buona popolarità dell'*Allegra nidiata* tra i banchi di scuola della Penisola.

2.8. Rosa Errera: un'autrice di buone letture alla ricerca di una “buona lingua”

L'appassionata vocazione educativa di Rosa Errera (Venezia, 1864 - Milano, 1946), condivisa con le sorelle Emilia e Anna, è il fondamento di un'egregia carriera pedagogica e letteraria divisa tra diverse occupazioni: insegnamento delle materie letterarie nelle scuole medie inferiori a Firenze – dove aveva anche studiato all'Istituto di Magistero – quindi lunga docenza presso la scuola normale “Gaetana Agnesi” di Milano; collaborazione a riviste amene e istruttive per la fanciullezza³⁰⁷; produzione narrativa per l'infanzia e la gioventù, nella quale «il realismo degli affetti familiari e delle cure domestiche»³⁰⁸ si coniuga all'intento edificante e alla sottolineatura dei buoni sentimenti; pubblicazione di biografie storico-patriottiche di tono moraleggiante ed encomiastico; traduzione e riduzione

³⁰⁵ «1. Nome ed uso degli oggetti più comuni; [...] 3. Corpo umano e cure igieniche; 4. Alimenti [...], abitazione e norme igieniche; 5. Animali, piante e minerali; 6. Proprietà fisiche dei corpi; 7. Fenomeni più comuni riguardanti [...] l'acqua, la luce, il calorico [...]; 8. Arti, industrie, strumenti da lavoro; 9. Mezzi di comunicazione e di trasporto; 10. Principali invenzioni e scoperte» (Civra, 2002: 239-240; 249-250).

³⁰⁶ Civra (2002: 230; 247).

³⁰⁷ Come il «Giornale dei bambini», «Il Piccolo Italiano», la «Rivista per le Signorine», «Cordelia», «Il giornalino della Domenica».

³⁰⁸ Paesano (1993).

soprattutto di opere inglesi e tedesche e specialmente di scrittori per ragazzi; stesura di volumetti pedagogici, antologie per le scuole secondarie e soprattutto libri di lettura per le elementari destinati a grande successo³⁰⁹.

Le idee linguistiche dell'autrice sono deducibili da un volumetto scritto con Emilia, che ottenne recensioni assai favorevoli sulla «Rivista per le Signorine» e sul «Marzocco»: *Voci e modi errati. Saggio di correzione di idiotismi e d'altri errori dell'uso milanese* (Milano, Albrighi, Segati & C., 1898)³¹⁰. In questa raccolta, pensata per scolari e maestri, in alternativa alle forme e locuz. censurate (dialettali, di origine francese, desuete o affettate), si propende per varianti del toscano vivo, anche se talora si preferisce virare verso alternative (pan)italiane non marcate in senso strettamente toscano e si cerca di individuare affinità lessicali e fraseologiche tra la lingua e il dialetto. Va detto che accanto a dichiarazioni prescrittive rigide si rileva, in alcuni casi, un atteggiamento di apertura verso più di una soluzione, con il puntuale conforto di dizionari, anche puristici, e fonti scritte. Atteggiamenti riconducibili alla proposta di un modello “scolastichese” di lingua si notano nella critica meramente logicistica a forme come *carta da bollo* (poiché, si legge, la carta è venduta già bollata e non è ancora da bollare), a certi usi del costrutto ‘*stare* + gerundio’ (inammissibili se vi è incompatibilità semantica tra *stare* e il verbo seguente), alle espressioni *allacciare* (invece di *abbottonare*) *i bottoni* e *debiti contratti* in luogo del semplice *debiti* (perché i *debiti* non possono che essere stati *contratti*), all’uso di genericismi come *dire* o *fare* al posto di verbi più specifici.

Nonostante queste posizioni e la sanzione di voci che già allora dovevano suonare affettate piuttosto che correnti³¹¹, in veste di autrice per la scuola, come si vedrà attraverso l’analisi linguistica di FV, l’Errera sembra optare per un italiano sorvegliato ma senz’altro non ingessato, di livello medio, ispirato dall’uso corrente, privo di affettazioni, complessivamente toscaneggiante e colloquiale. Conferma e precisa Poggi Salani (1983: 928): «Il suo è uno scrivere garbato e sciolto, gradevole finché non stanca, facilmente un po’ sentimentale, dal tono

³⁰⁹ Sull’Errera si vedano i profili di Paesano (1993) e Pellegrini (2013) ma anche le informazioni contenute in Poggi Salani (1983: 927-928). Illuminante è anche il contributo di Pellegrini (2014) ricordato nella n. 288.

³¹⁰ Su di esso si vedano l’ottimo studio di Poggi Salani (1983), al quale si fa riferimento in questo richiamo, e le puntualizzazioni critiche di De Blasi (1993: 416-417).

³¹¹ Come osserva De Blasi (1993: 417).

fidente nel lettore, con intenti moraleggianti e educativi, venato di quella bontà o di quel generico umanitarismo miope che sono tipicamente radicati nel privilegio sociale»³¹².

Nella recensione al detto lavoro pubblicata sul settimanale fiorentino «Il Marzocco», si legge che «Rosa ed Emilia Errera sono già note nel mondo degli studiosi per vari scritti molto pregevoli, nei quali la lucidità del pensiero si accompagna assai bellamente con la purezza della lingua e con la nettezza dell'espressione», e viene elogiato il contributo che le due insegnanti vogliono offrire alla diffusione dell'italiano a Milano, ricordandone gli anni di studio e insegnamento a Firenze³¹³. Si lascia così intendere l'importanza del tirocinio linguistico fiorentino nell'averle rese promotrici di buona lingua, aspetto biografico-formativo, questo, evidenziato anche nella recensione sulla «Rivista per le Signorine». Sia Rosa che Emilia sembrano aver concretizzato nel migliore dei modi, avendo studiato presso il Magistero di Firenze, una delle proposte formative avanzate nella *Relazione* manzoniana del 1868 (ricordata nel § 1.1.3), concernente l'utilità di soggiorni in Toscana per le future maestre. Rosa era ritenuta una delle più valide educatrici italiane del tempo, secondo una testimonianza della scrittrice e insegnante contemporanea Ada Negri, oltre a essere un'apprezzatissima scrittrice per la gioventù e la scuola³¹⁴, e su tale celebrità dovette influire non poco la qualità linguistica della sua scrittura.

2.8.1. *I libri di scuola di Rosa Errera; La famiglia Villanti (FV)*

I testi per la scuola di Rosa e Anna Errera ebbero successo editoriale e in termini di adozione fino alla fine degli anni Venti, ossia fino all'introduzione del testo unico di Stato da parte del Fascismo. Poiché le autrici rifiutarono di adattare i loro volumi alle nuove direttive del regime, migliaia di copie furono mandate al macero, fino a che vennero vietate, alla fine degli anni Trenta, la vendita e la consultazione dei loro libri, a causa della loro origine ebrea. Tra i libri di Rosa la serie intitolata *La famiglia Villanti*, della quale si è scelto, per questa ricerca, il volume per la quarta elementare, registrò una notevole fortuna, testimoniata dalle

³¹² Poggi Salani (1983: 928).

³¹³ In Poggi Salani (1983: 926).

³¹⁴ Come ricorda ancora Poggi Salani (1983: 928).

ben 12 edizioni pubblicate nell'arco di più di vent'anni³¹⁵. Fava (2008: XXIV-XXV) segnala che negli anni Venti vengono pubblicate nuove edizioni dei libri per le classi quarta e la quinta, intitolate *La nuova famiglia Villanti*, con protagonisti i discendenti della prima generazione Villanti, caratterizzate da persistenze nell'impianto edificante e innovazioni dovute anche ai mutamenti storici intervenuti, come la grande guerra. Oltre all'apprezzamento per il pregio linguistico, dovettero contribuire alla fortuna dei testi dell'Errera l'adesione ai consueti e fortunati temi sentimentali, morali e civico-patriottici e la sensibilità pedagogica, dimostrata in varie occasioni e scritti e in particolare nel volumetto *Per la sincerità dei nostri scolari* (Firenze, La Voce, 1922): qui l'autrice esprime la necessità di adeguare i programmi alle specifiche esigenze delle scolaresche e di sfoltire i contenuti dell'insegnamento più teorici o destinati a un apprendimento mnemonico³¹⁶.

Passando a FV, il titolo si riferisce ai tre fratelli e alle tre sorelle Villanti, che insieme ai genitori, alla colta e affettuosa cugina Clotilde – una sorta di affabile maestra domestica che intrattiene i piccoli Villanti con chiacchierate istruttive e risponde alle loro domande e curiosità –, e a due maestre di scuola, compaiono nella cornice narrativo-dialogica di gran parte delle letture. Nella copertina, recante l'immagine di un gruppetto di bambini, e nel frontespizio troviamo il numero dell'edizione (la nona), il nome del disegnatore, Giovanni Crotta, la dichiarazione dell'approvazione concessa dal Ministero dell'Istruzione e da molte Commissioni Scolastiche Provinciali. Il volume è arricchito da ben 72 immagini – solo in qualche caso accompagnate da didascalie nominali –, le quali includono i protagonisti della cornice, personaggi storici come George Stephenson, Verdi e Goldoni, modi di vestire del passato, le maschere di Carnevale, momenti e oggetti degli episodi narrati, mezzi di trasporto come la locomotiva, ambienti urbani o paesaggistici, immagini decorative (a volte in corrispondenza dei titoli).

Nonostante la presenza di brani antologici in prosa e in versi e la finalità chiaramente didattica ed educativa, il libro si presenta come un lungo, articolato e a tratti vivace racconto delle vicende dei fratelli Villanti. I testi antologizzati, peraltro, sono a volte armonicamente inseriti nella narrazione in quanto espressamente presentati dai personaggi di età più matura dotati di una funzione

³¹⁵ Come segnala Paesano (1993).

³¹⁶ Cfr. Paesano (1993).

educativa come testimonianze o letture istruttive o mirate all'edificazione morale e civile. La robusta cornice, più pervasiva che negli altri libri del corpus, è anche in questo caso il pretesto per la trattazione, in ordine sparso, di vari temi, che però in FV sono proposti senza alcuna pretesa trattatistica o manualistica, bensì in modo semplice, aneddotico, dialogico-colloquiale. Ad es., una sorta di quiz sulle materie di cui sono fatte alcune cose presenti in casa (dai quaderni al muro alla birra ai piatti, ecc.), al quale una delle sorelle Villanti sottopone il fratello minore, permette di fornire qualche essenziale nozione di tecnologia³¹⁷.

In FV troviamo episodi della cornice narrativa e aneddoti contenenti sagge osservazioni o più distese riflessioni di tono moralistico ed edificante, vertenti su vizi come la presunzione o, più spesso, sui buoni sentimenti, come la fratellanza nazionale e universale, sulla varietà di usi e costumi tra le regioni italiane e l'utilità di impiegare le diverse qualità che si possiedono non per alimentare contrapposizioni ma per il bene comune – nell'ottica dell'unificante appartenenza alla stessa patria –, sull'importanza della sincerità, dell'ordine, della pulizia, del senso del dovere. Compaiono anche chiacchierate sull'opera in musica, le maschere di Carnevale, i tornei e le passeggiate commemorative, ma anche sull'utilità di rivolgersi al medico quando necessario, sul vaccino contro il vaiolo, sui vantaggi reciproci del vivere in società, sull'aviazione, con rapidi richiami alla campagna italiana in Libia del 1911-12³¹⁸. E ancora: riflessioni sullo sviluppo tecnologico e sul rapporto tra progresso e miglioramento morale dell'umanità, su mezzi di trasporto antichi e recenti, sui costumi del passato, sull'importanza delle attività industriali quale fattore di sviluppo e motivo di orgoglio della Nazione, sulle emozioni che può trasmettere uno scorcio di paesaggio, sull'aria di festa che si respira nel periodo di Natale e Capodanno in contrasto con le condizioni dei poveri e dei malati, sulle inondazioni.

Sul piano della riflessione educativa e della didattica della letto-scrittura, degni di nota sono episodi e riflessioni riguardanti i seguenti argomenti: l'amore per la lettura; l'efficacia edificante del leggere libri moralmente validi come il romanzo *Cuore* e cognitivamente «seri»³¹⁹, ossia più impegnativi e istruttivi dei testi

³¹⁷ FV: 132-136.

³¹⁸ È comunque relativamente ai programmi per la quinta e la sesta classe che le istruzioni del 1905 suggeriscono di affrontare avvenimenti recenti «come la conquista d'Africa e le prove eroiche sostenute colà dal nostro Esercito» (Civra, 2002: 330).

³¹⁹ FV: 158.

meramente avventurosi e ricreativi³²⁰; il vantaggio di possedere libri propri piuttosto che in prestito e del farne tesoro prendendo appunti e riassumendoli al fine di serbare i «buoni pensieri che [...] hanno fatto impressione»³²¹; la necessità di basarsi sull'osservazione del mondo esterno e sulla conseguente riflessione per esercitarsi nella composizione³²².

Elegante nel descrivere una gita al lago Maggiore e punteggiata di espressioni esclamative è la lettera di una compagna di classe a Rosetta Villanti, unico esempio di stile epistolare comunque colloquiale³²³, mentre un paio di brevi *Dialoghi che si odono e non si dovrebbero udire*³²⁴, mirano a condannare un provincialismo cinico ed egoista.

Brani antologici e citazioni sono strettamente connessi alla finzione narrativa o ai temi trattati nelle letture contigue; nel primo caso, viene a volte evocata la pratica della lettura domestica ad alta voce da parte di adulti mediamente colti, che, come si è anche detto nel § 1.1.1, non fu rara nel corso dell'Ottocento e oltre.

Quanto ai brani in versi rimati, si segnalano i seguenti, tra altri di Pascoli, E. Panzacchi, E. Fiorentino, Giovanni Prati, Aleardo Aleardi³²⁵ e Giovanni Fanti: tre poesie dell'autrice (sulla mamma, su un ragazzino che procede con pazienza in mezzo al nevischio, sulla primavera); una favoletta educativa in versi di Luigi Clasio, suggerita dalla mamma ai piccoli Villanti, e un'altra di Gasparo Gozzi, che nella finzione si dice tratta dal medesimo libro di favole da cui viene letta quella del Clasio; un paio di poesie di Fucini, la seconda delle quali, *La fratellanza degl'Italiani*³²⁶, è tratta dai *Cento sonetti in vernacolo pisano di Neri Tanfucio* (1872) e, data la veste dialettale, è accompagnata da glosse linguistiche a piè di pagina; una commovente poesia sul sospirato ritorno di un montanaro al suo

³²⁰ Una considerazione simile in relazione ai libri di lettura è svolta dall'educatore Pasquale Fornari, come si è ricordato nel § 1.2.2.

³²¹ FV: 143-144; 147-148; 157-161. Sul tema della lettura dei fanciulli in età scolare e del popolino, narrativizzato e reso oggetto di riflessione pedagogica, nei testi dell'Errera, incluso FV, si rinvia nuovamente a Pellegrini (2014, in part. 254-263; 265-266). Come nota Fava (2008: XXV), lo stesso tema torna nelle edizioni degli anni Venti, con riferimento alla novità rappresentata dal prestito bibliotecario scolastico e una rivalutazione della fantasia come strumento di conoscenza della realtà.

³²² FV: 172-176. Nell'episodio di queste pagine, su cui si tornerà nel § 4.2, la maestra cerca di spronare le allieve alla composizione a partire dall'osservazione di una nevicata in corso.

³²³ FV: 192-193.

³²⁴ FV: 222-223.

³²⁵ Menzionato nelle istruzioni Orestano (Civra, 2002: 284) come esempio di poeta antologizzato e "antologizzabile", insieme al ben diverso Gasparo Gozzi, anch'egli citato in FV.

³²⁶ FV: 221-222.

paese di Antonio Zoncada, che la maestra aveva fatto imparare a memoria alle scolare; versi di Berchet sulla necessità della concordia nella lotta contro l'oppressione straniera e sulla speranza in una non lontana fratellanza tra gli italiani; versi di una poesia di Giusti esprime la sua pietà per i soldati austriaci, vittime anch'essi delle logiche del potere.

Le prose antologizzate includono brani edificanti tratti da *Cuore*, innestati nella vita in classe o nella pratica della lettura domestica; avvertimenti sul come viaggiare, tratti dal «Giornale dei bambini», e una breve biografia di Stephenson, presentati dalla cugina Clotilde, e un racconto della Baccini sulla condanna dell'egoismo, letto dalla signora Villanti; il memorabile discorso al Parlamento piemontese di Vittorio Emanuele II alla vigilia della seconda guerra d'indipendenza, letto dalla maestra la vigilia dell'anniversario della morte del re, e nella stessa lettura, una testimonianza biografica relativa alle reazioni suscitate nei patrioti dalle parole del sovrano; un apologo di un tale T. Giolli sul valore della solidarietà anche tra stranieri, anch'esso letto dalla maestra; un racconto sulla generosità tradotto dal francese, che l'autrice, usando la prima pers. in riferimento a sé stessa, invita espressamente a leggere³²⁷; un brano della Fuà Fusinato e una poesia di De Amicis sull'affetto che si deve ai maestri, tematicamente collegati all'esortazione con cui si chiude il precedente brano, dove è il signor Villanti a fornire ai figli saggi consigli su come affrontare gli esami. A proposito del breve ritratto dell'ipocrita di Gasparo Gozzi³²⁸, è interessante una delle due glosse a piè di pagina dell'autrice, consistente in un'osservazione linguistica a proposito del passo «i piedi in terra batte»³²⁹: l'Errera nota che questa è una «costruzione inversa, che le bambine non imiteranno nelle loro semplici composizioni», e mette quindi in guardia le lettrici dall'imitazione di scelte che, pur potendo appartenere a testi esemplari, sono ritenute inadatte a una scrittura semplice e lineare quale quella che ci si aspettava dagli esercizi degli scolari.

Prose e versi presentano soluzioni stilistiche e linguistiche diversificate, ma, al netto delle inversioni e di qualche forma apocopata rinvenute nei brani poetici, le scelte antologiche dell'Errera sono orientate alla proposta di modelli di lingua

³²⁷ «Se volete vedere come con un soldo solo si possa dare una consolazione a una povera piccina, leggete questo raccontino, che vi traduco da un libro francese» (FV: 188).

³²⁸ FV: 117-118.

³²⁹ FV: 117.

accessibili, di livello medio e scorrevole – a volte anche spigliato e colloquiale (come nel brano della Baccini e nelle poesie di Fucini), altre più sostenute (il discorso di Vittorio Emanuele II) –, e nei quali spesseggiano toni edificanti ed emozionali, talvolta patetici (come in De Amicis e in alcune poesie). I testi in versi sono inoltre accomunati da una vivace musicalità (pur variabile da brano a brano), che doveva renderli godibili alla lettura e abbastanza agevoli da memorizzare.

Anche nelle lezioni non inquadrato nel contesto “classe” si registrano appelli, quasi sempre alla seconda pers. plur., rivolti alle lettrici, chiamate, all’occorrenza, *bambine* (es.: «Siccome poi purtroppo i libri costano molti danari, quando non potete comprarne, fatevene prestare da chi sa darvi libri adatti alla vostra età; e allora imparate a prender qualche appunto, a trascrivere i passi più belli [...]»³³⁰); in FV: 111, invece, troviamo un’allocuzione più generale – «Oh ragazzi, lasciate che vi si legga sempre in fronte quello che vi sentite dentro e abbiate sempre sulle labbra la verità!» – e nell’ultimo brano l’autrice si rivolge ai *bambini* che andranno in vacanza. Troviamo altresì domande didattiche (es.: «Che cos’è, infine, l’industria?»³³¹), qualche plur. inclusivo (es.: «Se impareremo a gustare il bello dove lo possiamo avere, ci fermeremo a guardare certi punti modestamente pittoreschi [...]»³³²), l’uso della prima pers. sing., con cui chi scrive rimanda alla propria esperienza (es.: «Io so una storia a questo proposito»³³³), deittici che permettono di attualizzare la presentazione di due bambini di casa Villanti («si tratta di una bambina, Margherita. *Eccola qui*: è stata promossa *poco fa* alla quinta classe»³³⁴; «Tondo in faccia e rosso come una melina, *ecco* Tito»³³⁵). Modalità, queste, che conferiscono alle letture una patina dialogica, alla quale concorrono le chiacchierate con Clotilde, non prive di passaggi schietti e briosi³³⁶.

³³⁰ FV: 160-161.

³³¹ FV: 84.

³³² FV: 97.

³³³ FV: 113.

³³⁴ FV: 12, corsivo mio. Il focalizzatore / deittico *ecco*, seguito dal deittico spaziale *qui*, fa riferimento alla presentazione del personaggio che segue i due punti e va posto in relazione con l’immagine della bambina nella p. seguente; il deittico temporale *poco fa* colloca le vicende della fanciulla in un passato assai vicino al momento dell’enunciazione. Le due espressioni rendono vivida la descrizione, facendole quasi assumere il tono di una chiacchierata informale riguardante una persona spazialmente presente e di cui si riferiscono fatti trascorsi da poco.

³³⁵ FV: 16, corsivo mio.

³³⁶ Come nei due casi seguenti: «– Clotilde, – disse la Rosetta, – tu ci dovresti raccontar la vita di questo grande Stephenson. – Oh, sapete che v’ho da dire? – esclamò la Clotilde con la sua usata sincerità. – Voi altri avete un’idea sbagliata nella testa: credete che vostra cugina, la quale, notate

Una conferma del successo dei libri di lettura dell'Errera giunge dai documenti ministeriali. L'ed. del 1897 di FV, la seconda, figura, tra i testi approvati per la quarta classe, nella *Circolare Ministeriale 3 settembre 1898, n. 74 - Libri di testo per le scuole elementari*³³⁷. In questa ed., però, il volume rientra altresì tra quelli segnati con un asterisco, dei quali è permesso l'uso solo nell'anno scolastico 1898-1899: sembra dunque che l'approvazione sia stata concessa con riserva, in attesa che l'autrice rendesse il libro più adeguato alle direttive ministeriali. Nel 1899 e nel 1900 l'ed. del 1899, la quarta, risulta inserita senza asterisco negli elenchi ministeriali dei libri di lettura approvati per la quarta elementare³³⁸. Infine, l'ed. del 1902 appare nell'elenco dei testi di lettura approvati dalla Commissione provinciale di Avellino³³⁹, a testimonianza di una possibile diffusione dei volumi della nostra in territorio campano.

Rimane da chiedersi se FV aderisca a sufficienza ai programmi ministeriali vigenti, quelli del 1905. Anzitutto, la sensibilità dell'autrice ai principi, enfaticamente messi in rilievo in questi programmi, di progressività e di adeguatezza didattica dei testi scolastici in relazione alle classi e quindi al livello intellettuale dei destinatari è confermata, oltre che dalla complessiva scorrevolezza del volume, privo di particolari asperità linguistiche e concettuali, dalla riflessione pedagogica consegnata al volumetto, sopra ricordato, *Per la sincerità dei nostri scolari*. Come si è detto, FV non si presenta come sussidiario delle discipline velato dal più invitante marchio di "libro di lettura", ma è realmente un insieme di letture prevalentemente narrative basate su uno stile semplice, essenziale, caratterizzato da precisione espressiva e a tratti accattivante. Come per GI, anche in questo caso si percepisce l'intento di rispettare le indicazioni del 1905 fornite nelle istruzioni su educazione morale e linguistica. Le letture sull'amor patrio e sul dovere di rispettare l'umanità, dai concittadini ai connazionali agli stranieri,

bene, è sempre affaccendata con lapis e pennelli, sia un pozzo di scienza addirittura, da potervi attingere cognizioni di tutte le sorta! La vita di Giorgio Stephenson l'avrò studiata anch'io a' miei tempi, ma non me la rammento più bene. Se mi lasciate il tempo mi rinfresco la memoria su d'un libro, e ve la saprò raccontare un altro giorno» (FV: 61-62); «- C'eri tu [ad assistere a un torneo del 1842]? - domandò Tito ingenuamente. - Diamine! - esclamò la Clotilde. - È vero che ho passato i vent'anni, ma tu me ne vuoi regalare tre volte tanti!» (FV: 184).

³³⁷ Barausse (2008, I: 298-338, esattamente a p. 325).

³³⁸ Tali liste sono pubblicate nelle seguenti circolari: *Circolare Ministeriale 3 ottobre 1899, n. 68 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 353-410); *Circolare Ministeriale 24 settembre 1900, n. 75 - Libri di testo per le scuole elementari* (Barausse, 2008, I: 412-477). FV (ed. 1899) è citato in Barausse (2008, I: 384; 447).

³³⁹ Barausse (2008, II: 901).

sono altresì tese a rafforzare concetti quali patria, connazionale, straniero, e sentimenti etico-civili che l'allievo, come si legge nelle istruzioni suddette, dovrebbe aver iniziato ad acquisire nella terza classe³⁴⁰. E anche l'autrice di FV recepisce il suggerimento, sopra ricordato, di non ridurre il libro di lettura a un'arida accozzaglia di nozioni e di concedere, piuttosto, ampio spazio a una materia narrativa che risulti scorrevole e attraente, senza che per questo siano messi in ombra l'etica del dovere e i sentimenti gentili.

Le considerazioni presenti in FV sul valore della lettura extrascolastica di testi che offrano conoscenze, educino dal punto di vista morale-affettivo e insegnino a parlare e scrivere bene, e sull'utilità di annotare i pensieri più significativi in essi contenuti riecheggiano l'articolato invito ai maestri a far innamorare i loro alunni «di libri italianamente pensati e italianamente scritti» e della buona pratica della lettura domestica, contenuto nelle direttive del 1905 sull'*istruzione formale*³⁴¹. Queste ultime prescrivono, inoltre, «gli esercizi di riassunto delle cose lette» proprio a partire dalla quarta classe³⁴², e in FV: 161 si legge, coerentemente, il seguente appello alle piccole lettrici: «Pregate le vostre buone maestre d'insegnarvi come si fa un sunto e di dirvi quanto vantaggio si può ricavare da questo utilissimo esercizio». La maestra che, leggendo in modo coinvolgente un brano di *Cuore*, invoglia Rita Villanti a chiederle in prestito quel libro per leggerlo in casa e a spingere le compagne di classe a farselo prestare a turno a loro volta, incarna l'ideale del docente capace di incitare gli alunni alla lettura tratteggiato nelle suddette pagine ministeriali, nelle quali i maestri sono, inoltre, sollecitati a mettere a disposizione della classe qualche loro valido libro.

Come si legge in Civra (2002: 253), nella quarta classe erano previsti esercizi di versione in prosa di poesie e di memorizzazione sia di testi in versi che di prose scelte: ora, i brani antologici di FV potevano anche prestarsi a questi compiti, costitutivi anch'essi dell'educazione linguistica del tempo.

Il ritratto della signora Villanti quale massaia scrupolosa nel garantire la pulizia della casa e abile nello svolgere lavori femminili come il rammendo³⁴³ sembra pensato per fornire alle bambine un modello di moglie e madre esemplare, che sa

³⁴⁰ Civra (2002: 269).

³⁴¹ Civra (2002: 282).

³⁴² Si veda anche Civra (2002: 253).

³⁴³ FV: 5-8.

attendere a quelle mansioni domestiche che, secondo le istruzioni Orestano, dovevano essere illustrate soprattutto, ma non solo, nelle classi delle bambine³⁴⁴. I brani sull'utilità dell'assistenza sanitaria e sul vaccino contro il vaiolo, e i cenni all'importanza della pulizia domestica e dell'igiene personale, nonché al rispetto del decoro urbano rimandano, a loro volta, alle raccomandazioni ministeriali concernenti le nozioni da fornire a scuola su igiene personale e pubblica, servizio medico ed educazione alla prevenzione contro le malattie infettive³⁴⁵.

Nella lettura in cui è più esplicito il ricordo della storia risorgimentale (9 gennaio 1878 e 10 gennaio 1859)³⁴⁶, si afferma che le bambine di quarta e quinta conoscono già brevemente la biografia di Vittorio Emanuele: come la maestra nella finzione narrativa, così l'autrice, nel suo libro per la quarta, evita pertanto di trattare gli episodi che portarono all'unificazione del Paese, ipotizzando che le scolare ne possiedano già una pur sommaria conoscenza. Come si è visto per quanto riguarda le lezioni di geografia in ANM, la mancanza di brani propriamente storici e di riferimenti alla storia romana – prevista dai programmi proprio per la quarta classe – in FV si deve probabilmente al taglio da libro di lettura, e non da manualetto, di cui si è parlato, e al fatto che per l'insegnamento della storia erano divenuti sempre più diffusi libretti monodisciplinari. Lo stesso discorso vale per l'assenza di lezioni di geografia, anche se l'invito rivolto da Clotilde a uno dei suoi cugini a cercare su una carta geografica le città menzionate durante la lettura di un racconto di viaggio, e la narrazione della vicenda di Robinson Crusoe da parte del signor Villanti trovano riscontro nei consigli offerti per un più coinvolgente insegnamento della geografia³⁴⁷.

Una sensibilità di tipo herbartiano, coglibile nei programmi Orestano (come si è detto nel § 1.1.5), trapela anche da FV: nella propensione della giovane Clotilde a venire incontro, con dialogate lezioni domestiche, a interessi e curiosità dei suoi curiosi piccoli cugini si intravede, infatti, l'eco della pedagogia “progressista” di

³⁴⁴ Civra (2002: 304).

³⁴⁵ Civra (2002: 304-305).

³⁴⁶ FV: 170-172.

³⁴⁷ «Per rendere ancora più vivo l'insegnamento geografico, il programma della quarta classe [...] suggerisce il metodo delle narrazioni di viaggi [...]. Infatti la narrazione di un viaggio, seguita sulla carta, [...] è appropriata più di qualsiasi altro mezzo, per avviare l'interesse dell'alunno ed arricchire la sua mente di utili cognizioni. Il maestro dovrà coltivare il gusto della lettura di racconti di viaggi. Sotto l'influenza di Rousseau si fecero leggere per tanto tempo ai ragazzi “Le avventure di Telemaco”. Poi seguirono quelle di Robinson Crusoe. [...] la curiosità dei ragazzi dovrebbe nutrirsi di libri di viaggi» (Civra, 2002: 315-316).

Herbart, incentrata sulle percezioni e sulle istanze cognitive del bambino. E il ribadire, nel brano significativamente intitolato *Osservate*³⁴⁸, il valore formativo dell'osservazione diretta e della conseguente curiosità intellettuale verso la realtà circostante – traendo spunto dal comportamento del curiosissimo Casimiro³⁴⁹ – fa intravedere l'eco della cultura positivista, di cui rimangono importanti tracce anche nei programmi del 1905.

In definitiva, il buon grado di conformità, a più livelli, ai programmi vigenti non fa che confermare ulteriormente la fortuna scolastica del nostro volumetto.

2.9. Un canone post-risorgimentale; conclusioni

I testi prescelti, selezionati in base a un criterio di progressività didattica e, per alcuni di essi, di differenza di genere, nonché tenendo conto dello zelo e del prestigio delle loro autrici nell'ambito della produzione scolastica per l'infanzia e negli ambienti educativi, possono costituire un campione abbastanza rappresentativo della scrittura delle donne rivolta alla scuola a cavallo tra Otto e Novecento e dei modelli d'italiano da essa proposti alle nuovissime generazioni postunitarie. I volumi che, anche in base alla documentazione ministeriale, sono da ascrivere più al settore parascolastico che a quello dei libri di testo in senso stretto poterono anch'essi essere impiegati in classe (oltre che come libri di premio, di lettura domestica e per costituire biblioteche scolastiche); vuoi per la fama delle autrici e degli editori, vuoi per l'apprezzamento del loro stile, vuoi perché non sempre e non ovunque si dovette tener conto delle differenze d'impiego stabilite in sede ministeriale. Quand'anche non fossero stati adoperati in classe, è ipotizzabile che anche testi come LR e RI abbiano circolato tra i banchi di scuola e raggiunto bambini e famiglie dei ceti medio-bassi, concorrendo a veicolare, con nozioni e valori morali, comportamentali e civili, certi modelli di lingua.

Una veloce osservazione merita, infine, la componente antologica che si registra in questo corpus. Al di là del potenziale impiego per esercizi di dettatura e di parafrasi (soprattutto nel caso delle poesie), molti dei passi d'autore dovettero

³⁴⁸ FV: 215-216.

³⁴⁹ «Casimiro aveva una buona abitudine; quella di domandar ragione di molti fatti che vedeva accadere intorno a sé e che da sé non sapeva spiegarsi. [...] Che Casimiro faccia tante domande è buon segno. Vuol dire che *osserva*» (FV: 215-216, corsivo nel testo).

assolvere a un ruolo modellizzante anche sul piano dell'educazione linguistica e della formazione di un basilare gusto estetico-letterario. Riguardo ai testi poetici, eccezion fatta per Dante e Petrarca, dai quali sono ripresi brevi stralci di argomento soprattutto civile, e i settecenteschi Metastasio e G. Gozzi, i passi scelti comprendono in buona parte, come si è visto, versi patriottici di autori ottocenteschi. Costoro e, in subordine, altri poeti coevi paiono costituire un moderno canone post-risorgimentale e identitario, orientato alla trasmissione di valori etici e civili, diverso da quello più spiccatamente letterario e diacronicamente più esteso previsto per le antologie delle scuole secondarie³⁵⁰, ma similmente caratterizzato da costrutti, scelte lessicali e varianti formali di sapore prevalentemente aulico e anticheggiante³⁵¹. Apocopi liricheggianti, forme culte, preziosismi, inversioni sono elementi che confermano come ancora nell'Ottocento la lingua poetica risultasse pesantemente segnata dalla tradizione³⁵². È vero, però, che i testi antologizzati presentano tematiche e situazioni nuove e realistiche e talora anche abbassamenti lessicali e stilistici in direzione di un eloquio più in sintonia con l'Italia moderna e la lingua viva. Queste tendenze modernizzanti si registrano più marcatamente nei testi in prosa, anch'essi di scrittori contemporanei, tra i quali troviamo Pellico, D'Azeglio, Mazzini, De Amicis, Neretti (direttore scolastico e autore anch'egli di libri per le elementari). La lingua dei prosatori, sostanzialmente piana e affabile, spesso segnata da un andamento moraleggiante e didascalico, non è esente da momenti di pathos espressivo e affettazione retorica, che sul piano fonomorfológico sono impreziositi da varianti non colloquiali.

³⁵⁰ Cfr. Cantatore (2003) e la bibliografia ivi indicata; utile anche Polimeni (2012a). Nota Cantatore (2003: LXXVII) che, nonostante il peso della scuola purista, il campione di antologie postelementari (1863-1905) da lui preso in considerazione vede comunque la prevalenza di autori post-cinquecenteschi e contemporanei; le sezioni dedicate all'Ottocento sono caratterizzate da una «forte valenza storiografico-patriottica dei testi raccolti, tanto prosastici quanto poetici» e da una motivazione civile e identitaria, che spinge a selezionare passi, più in prosa che in versi, che parlino, in una lingua vicina all'oggi, del presente più che del passato. Nonostante la prevalenza delle poesie nel nostro corpus (equivalenti al 63% del totale dei brani antologici), anche nel nostro caso si è constatata la preferenza netta per testi contemporanei e la predilezione per i valori patriottici ed etico-civili.

³⁵¹ Questo "mini-canone" si sovrappone in parte, condividendone alcuni aspetti tematici e linguistico-stilistici, al canone di scritti risorgimentali individuato da Banti (2011) e commentato da Tesi (2005: 125-128), che ne constata la letterarietà e il gusto arcaizzante delle soluzioni formali e la conseguente distanza dagli usi correnti degli scriventi colti.

³⁵² Si veda almeno Serrianni (2013: 205-231; 2014); cfr. Coletti (2018: 222-223).

Per finire, gli esempi di lingua poetica fanno da contrappunto elegante al registro chiaro e conversevole delle prose antologizzate, e la generale coesistenza, in questi libri di lettura, di soluzioni stilistiche pensate per educare i bambini sia a un uso colloquiale dell'idioma nazionale sia all'apprezzamento di scelte esteticamente più ricercate è sostanzialmente in sintonia con la selezione didatticamente illuminata di un canone autoriale per lo più circoscritto a buoni modelli di lingua contemporanea.

CAP. III.
MODELLO MANZONIANO, TOSCANISMO
E COESISTENZE TRA USO VIVO E LINGUA SCRITTO-LETTERARIA:
LA LINGUA DEI LIBRI DI LETTURA

La descrizione linguistica del corpus qui presentata mira a contribuire a una caratterizzazione dell'italiano dei libri scolastici tra fine Ottocento e primo Novecento e dunque della pedagogia linguistica perseguita attraverso tali testi. Essi venivano infatti adottati dai maestri per la lettura in classe e come supporto alle lezioni, e da un'ampia fetta di alunni per l'esercitazione domestica alla lettura e alla comprensione del testo e per lo studio degli argomenti disciplinari.

L'analisi della lingua di questo campione di strumenti educativi va collocata in una rete di fondamentali riferimenti che gravitano intorno a un momento decisivo della storia linguistica italiana: quello rappresentato dalla modernizzante e modellizzante proposta linguistica offerta da Manzoni nella Quarantana. Come è già stato sottolineato da più studiosi¹, aggiornando soprattutto linguisticamente la prima ed. (1827) del suo capolavoro, il milanese aveva introdotto nella prosa letteraria una decisa modernizzazione, basata sulla drastica riduzione di termini colti, arcaizzanti e regionali lombardi²; sull'introduzione di forme della lingua d'uso non letteraria e del toscoflorentino o fiorentino vivo – queste ultime di diffusione già panitaliana o, in misura minore, di ambito più strettamente regionale-municipale –; sull'eliminazione dei doppioni linguistici, per ottenere una maggiore omogeneità formale; soprattutto sulla ricerca di una varietà d'italiano più lineare, vivace, disinvolta e vicina all'oralità. È altresì noto che il romanzo, oggetto di una fortunatissima ricezione scolastica fino ai giorni nostri, costituì un punto di riferimento culturale, espressivo e stilistico ineludibile non solo per tanti narratori successivi ma anche per autori otto-novecenteschi di libri di testo; inoltre, suoi brani proposti come esempi di buona prosa educativa,

¹ Si vedano almeno Vitale (1986); Serianni (1989b; 2013: 125-128 [a queste ultime pagine si rimanda altresì per ulteriori rinvii bibliografici]); Motolese (2002); Colombo (2011: 45-52), al quale si rinvia anche per altri riferimenti bibliografici; Nencioni (2012); De Blasi (2014).

² Il netto decrescimento di letterarietà e affettazione, «in quella che resta pur sempre un'opera di alta letteratura», non impedisce comunque a Manzoni di mantenere «singole voci e modi esclusivi del linguaggio scritto o addirittura elevato, ogni volta che le esigenze artistiche lo richiedano» (Serianni, 2013: 126).

esemplare anche sul piano dello stile, iniziarono a figurare diffusamente in numerose antologie per scuole di vario livello³.

In questa sede si è tentato di portare allo scoperto una modalità di presenza del modello manzoniano macroscopicamente meno appariscente rispetto agli usi antologici e tuttavia, in caso di accoglimento delle proposte linguistiche dell'autore, più pervasiva, in quanto radicata nelle scelte di lingua ai diversi livelli. Si è cercato, infatti, di sondare nei nostri testi il grado di ricezione e quindi l'effettiva capacità di penetrazione del modello linguistico manzoniano: in particolare, l'osservazione nel corpus dei tratti fonomorfolologici presi in considerazione da Serianni (1989b) nel suo studio sulle varianti scelte o preferite da Manzoni nell'edizione definitiva dei *Promessi Sposi* ha permesso di capire in quale misura le nostre autrici accolgono le soluzioni e innovazioni manzoniane⁴ e in quali casi, invece, preferiscono alternative suggerite dalla lingua letteraria tradizionale, opzioni libresche e arcaizzanti.

Gli stessi fenomeni e altri appartenenti ai piani morfosintattico e sintattico, oltre che in termini di adesione alla o rifiuto della proposta manzoniana, sono stati confrontati con la trattazione dei rispettivi istituti linguistici in diverse grammatiche scolastiche in uso nel primo sessantennio postunitario, sulle quali Maria Catricalà ha condotto un organico studio volto a «verificare se nel vasto processo di fondazione educativa e linguistica dello Stato unitario il gran fervore delle opere grammaticali [...] portò anche a una (ri)definizione dell'italiano e alla scelta di nuovi indirizzi normativi»⁵. Guardando quindi agli aspetti fonomorfolologici, morfosintattici e sintattici rintracciati, si è voluto constatare se i testi del corpus sono allineati alle indicazioni normative e descrittive prevalenti nelle più usate grammatiche del tempo, e quali divergenze e affinità esistono tra usi attestati nella letteratura scolastica esaminata e normazione / descrizione grammaticale, a sua volta non uniforme, dei medesimi fenomeni.

³ Cfr. in merito il già citato Polimeni (2011c).

⁴ Per il rilevamento delle quali è stata adottata l'ed. PSD. Per riscontri con il romanzo relativi ad altri aspetti non trattati da Serianni (1989b) si veda Vitale (1986). Il frequente riferimento a Manzoni nelle pagine seguenti riguarda, salvo diversa indicazione, l'ed. definitiva dei *Promessi Sposi*.

⁵ Catricalà (1995: 78). Ci si riferisce appunto al lavoro del 1995, nel quale si vedano in part. le pp. 75-123; 141-153; 217-223. Ma si vedano anche gli altri, già menzionati, contributi della stessa linguista (1990; 1991a; 2004: 85-198).

L'obiettivo fondamentale di questa ricognizione – anche riguardo all'adesione a una norma che nel periodo postunitario appare in fase di riassetto e complessivo svecchiamento – è consistito comunque nel determinare il livello di apertura ai registri colloquiali, informali e spontanei della lingua, con riguardo anche alla testualità, alle strategie discorsive e alla riproduzione del parlato spontaneo nei dialoghi. Si è cercato così di comprendere quanto e secondo quali direttrici le autrici in questione, tutte invero sensibili all'esigenza nazionale dell'unificazione linguistico-culturale, fossero disponibili a esporre maestri e piccoli lettori a un italiano conversevole e affrancato da modelli di lingua formali, libreschi, aulici e anticheggianti⁶. L'esame di questi testi dunque ha voluto portare allo scoperto i risultati del compromesso tra la tendenza alla naturalezza espressiva e alla scioltezza sintattica, e il ricorso a soluzioni filoletterarie e a moduli più forbiti, orientati verso il polo della lingua scritta "alta". Compromesso, questo, proprio dell'italiano educativo post-manzoniano – come si è detto nel § 1.1.4 –, in parte dovuto a una spontanea oscillazione tra comunicatività spigliata e vezzi di matrice colta, ma altresì, almeno in parte, consapevolmente perseguito nell'ottica di un'educazione linguistica attenta tanto all'ideale della spontaneità comunicativa quanto all'accuratezza formale, tanto all'obiettivo dell'acquisizione di un buon italiano parlato quanto a quello di una padronanza non sciatta della scrittura per scopi pratici, espressivi e comunicativi. La griglia di analisi adottata, sostanzialmente condivisa con altri studi su letture scolastico-formative ed edificanti del XIX secolo (soprattutto della sua seconda metà) destinate all'infanzia e della gioventù⁷, è quindi finalizzata a mettere in risalto la dialettica

⁶ Entra qui in gioco l'articolata questione della dialettica tra dimensione scritta e dimensione parlata della lingua, irriducibile a una rigida dicotomia diamesica 'scritto vs parlato'. Come è stato evidenziato da più studiosi italiani e non, tra i due estremi di una lingua scritta altamente formalizzata e un parlato colloquiale in situazione reale si snoda, infatti, un *continuum* di varietà intermedie. In questo studio ci si riferisce ai tratti del parlato colloquiale inteso come *parlato-scritto* dei dialoghi e dei discorsi riportati in forma diretta ma anche delle parti narrative e didascaliche, spesso caratterizzate dalla propensione alla dialogicità. Tali tratti sono ascrivibili alla simulazione di un'oralità tendenzialmente o spiccatamente spontanea, di respiro nazionale, di livello medio e di tono familiare ma non plebeo. Molto ricca è ormai la bibliografia sull'italiano parlato e sulla variabilità diamesica. Ci si limita a rinviare solo a pochi contributi: Sornicola (1981); Nencioni (1983b; 1986); Sabatini (1985); Berruto (1993); Berretta (1994); Dardano (2001); i contributi curati da Hölker - Maaß (2005); Pistolesi (2016); Voghera (2017). Quanto agli studi diacronici sulle tracce di parlato in testi scritti e letterari si rimanda almeno a Sabatini (1983); D'Achille (1990); Testa (1991; 1997; 2008; 2014); Telve (2014). Utile Lubello (2008) per le testimonianze diamesiche offerte dalla lessicografia.

⁷ A tali lavori si rimanda a scopo comparativo, per ulteriori rinvii bibliografici e per avere una visione più esaustiva sulla tipologia linguistica della produzione educativa ottocentesca. Con la

tra ricezione del parlato colloquiale e dell'uso toscano vivo e fedeltà a forme e costrutti della tradizione colta e letteraria. Lo stesso criterio metodologico ha ispirato l'analisi dei livelli lessicale e fraseologico, all'interno dei quali sono stati distinti il piano colloquiale / familiare, quello libresco / non popolare / aulico e quello dei toscanismi dell'uso corrente. Questi ultimi, a loro volta, come si dirà meglio più avanti, sono distinguibili tra forme ed espressioni di estensione panitaliana e altre più spiccatamente regionali-locali. Si è fatta altresì menzione delle (poche) forme arcaiche, dei tecnicismi afferenti ai vari ambiti del sapere toccati nei brani disciplinari, delle voci di uso raro o improprio, dei forestierismi (e dei pochissimi neologismi), che, entrati in italiano negli ultimi decenni dell'epoca, evidenziano una lieve apertura linguistica e socioculturale delle autrici all'arricchimento lessicale in corso dell'italiano coevo in risposta alle nuove esigenze nomenclatorie e comunicative.

Una veloce scorsa al piano stilistico-retorico ha permesso di apprezzare sia il tasso di cura formale sia la maestria espositivo-argomentativa delle scriventi nel presentare nozioni e insegnamenti etici in modo incisivo e a tratti coinvolgente.

Lo spoglio è stato condotto sugli interi volumi. Non sono stati inclusi nell'indagine passi in prosa e componimenti in versi di altri autori inseriti nei nostri libri e citazioni più o meno estese tratte da loro opere: di queste scelte antologiche e del loro complessivo rilievo linguistico-stilistico si è dato conto, presentando il corpus, nel cap. II⁸.

collaborazione di Maria Grazia Dramisino, Morgana (2003a) ha analizzato quattro libri di lettura scolastico-edificanti pubblicati tra fine Settecento e prima metà dell'Ottocento, ai primi tre dei quali si è già fatto cenno nel § 1.2.3: le *Novelle morali* di padre Soave; le *Novelle morali* di Taverna; il *Giannetto* di Parravicini, sulla lingua del quale si veda anche Ballante (2004); *L'albero del bene e del male* (1850) del divulgatore Ignazio Cantù (sul quale si veda Ambrosoli, 1975), fratello di Cesare. Si farà qualche cenno a tale indagine per rilevare persistenze e innovazioni nel nostro corpus rispetto a questi testi. Si vedano poi De Roberto (2011b) su un corpus di sillabari e ancora De Roberto (2016: 99-102) su alcuni libri di lettura bacciniani; Argenziano (2016) e Fresu (2016a) su testi formativi per fanciulle; gli studi citati alle note 218 e 417 del cap. I sul *Giannettino* e la *Grammatica di Giannettino* di Collodi, per le quali opere si rinvia soprattutto alle minuziose analisi di Prada (2012-2013; 2018); Grassano (2019) sulle *Lecture graduate* di Giulio Tarra; Dota - Prada (2015) e Dota (2017) sulla presenza del parlato colloquiale in sillabari e libri di lettura per le scuole reggimentali.

⁸ Le fonti lessicografiche di riferimento sono indicate nella parte finale della *Bibliografia (Fonti lessicografiche e opere di consultazione)*, alla quale si rimanda per lo scioglimento delle sigle che le indicano. Si ricorda qui soltanto che la sigla LFU ('lingua fuori uso') è riferita alle voci presenti nella fascia sottostante delle pagine di PP, riservata alla «lingua fuori d'uso, scientifica, ecc.», ossia alle voci desuete, rare e tecniche. Il corsivo contenuto nelle citazioni da questi strumenti è sempre del testo. Quanto ai dizionari ottocenteschi, oltre al fondamentale vocabolario storico TB, sono stati prevalentemente presi in considerazione RF e PP, dato il loro maggiore successo editoriale e scolastico rispetto a GB, anch'esso comunque all'occorrenza consultato, e le loro utili

3.1. Livello fonogramico

3.1.1. Vocalismo tonico

Decisamente oscillante è la scelta tra forme monottongate e dittongate con [ɔ]/[wɔ], in buona parte, ma non del tutto, in sintonia con l'alternanza rintracciabile nella Quarantana⁹: oscillazione, questa, che a sua volta riproduce quella del fiorentino coevo delle classi medie, nel quale accanto alle forme con dittongo erano correnti forme monottongate di matrice popolare / colloquiale, dunque maggiormente vive a livelli socioculturali bassi e nel parlato più spontaneo e a volte coincidenti con tipi confortati dall'appartenenza alla tradizione poetica¹⁰. Ecco i dati rintracciati nel corpus, distinti in termini di adesione / rifiuto nei confronti delle varianti manzoniane¹¹:

1. **LR.** Forme manzoniane: *fuoco* (13); *uomo* (15) e *uomini* (102); *nuovo* (15); *scuola* (16); *figliuolo* (21); *suono* (36); *buono* (102); *bonissimo* (62)¹²; *tuono* (186). Forme non manzoniane: *faccenduole* (11); *lenzuolo* (12); *tovagliuolo* (13); *legnaiuolo* (169); *giuoco* (189)¹³.
2. **PA.** Forme manzoniane: *uomo* (9) e *uomini* (204); *si moveva* (34), *moveva* (81); *muricciolo* (73); *scoteva* (86), *scotendo* (196); *figliuola* (101); *scuola* (113)¹⁴; *cuore*

indicazioni di tipo diafasico, diffuse soprattutto in PP (su questi repertori si vedano almeno Ghinassi, 1979; Della Valle, 2005: 39-40; Serianni, 2013: 74-76). I verbi sono in genere riportati nella voce con cui figurano nel corpus; nella forma base all'infinito solo quando hanno prevalso ragioni di semplificazione nella citazione dei dati spogliati e non siano rilevanti le voci verbali specifiche. Quando non è indicato il lemma da cui si cita, s'intende che la citazione dal vocabolario è tratta dal lemma corrispondente al termine di cui si sta parlando. L'accez. si riporta solo in casi particolari o ambigui.

⁹ A proposito della quale Serianni (1989b: 156) parla di «un movimento per lo più solo verticale nel romanzo (nel senso che alcune forme mostrano sempre il dittongo – per es. *buono* o *figliuolo* –, altre mai: per es. *movo* o *voto*)». Costante è invece il dittongamento di *o* aperta tonica in sillaba libera nella pubblicistica educativa del primo Ottocento analizzata in Morgana (2003a: 284).

¹⁰ Cfr. Serianni (1989b: 148-157); utili anche Castellani (1986: 108-111), che affronta la questione del monottongamento fiorentino in relazione alla critica mossa da Ascoli al dizionario Giorgini - Broglio all'inizio del suo *Proemio*; Prada (2012-2013: 276-277), anche per i doviziosi riferimenti bibliografici indicati in nota.

¹¹ Tutte le voci elencate sono presenti nel romanzo, anche se nel caso dei verbi possono figurarvi in persone, tempi e modi diversi. Per ogni voce si riporta, tra parentesi, il numero di pagina di una delle occ., come es., o dell'unica occ.; nel caso in cui siano attestati in più forme (variabili per genere e numero), i sost. e gli agg. sono citati nella forma base (masch. / femm. sing.).

¹² Con dittongo mobile in *buono* / *bonissimo*.

¹³ In Manzoni: *gioco*: 7 occ.; *giuoco*: 2 occ. La sistematicità quasi assoluta del dittongo, scelta di tipo tradizionale, nel libro della Baccini sarà confermata in *Come vorrei una fanciulla* e «si allinea a quella di molti altri testi di divulgazione etico-comportamentale post-unitari, nei quali il monottongo faticò a imporsi (cfr. Alfieri, 2011: 78)» (Argenziano, 2016: 277).

¹⁴ Nella Quarantana troviamo però 2 occ. di *scuola* e 2 di *scola*.

- (113); *nuova* (202); *buona* (205). Forme non manzoniane: *figliolo* (10)¹⁵; *muovetevi* (47)¹⁶; *muoversi* (47)¹⁷; *si smuovano* (104); *stradicciuola* (146)¹⁸; *risuonò* (170); *intuonò* (170); *lenzuola* (175)¹⁹; *risuonar* (196).
3. **FE.** Forme manzoniane: *buono* (1); *cuore* (2); *scuola* (3); *uomo* (4); *infocati* (8); *nuovo* (44); *fuoco* (46); *legnaiolo* (52); *uova* (55)²⁰; *nuocere* (67). Forme non manzoniane: *buonissimo* (51); *figliole* (51); *scuotere* (68); *risuonarono* (92).
4. **RI.** Forme manzoniane: *risuonano* (5); *sonando* (38)²¹; *nuovo* (10); *uomo* (13) e *uomini* (72); *buono* (24); *cuore* (31); *si moveva* (40); *fuoco* (42); *muore* (54); *novamente* (60); *galantuomo* (78); *scuola* (79); *figliuolo* (99). Forme non manzoniane: *si muovano* (33), *muoversi* (77), *si muovono* (79), *muovere* (80)²², *muovevano* (98)²³; *suonarono* (46), *suonare* (80)²⁴; *scuote* (53), *scuotere* (65); *commuoversi* (63), *commuovono* (104).
5. **GI.** Forme manzoniane: *scuola* (3); *suona* (4); *sonato* (43)²⁵; *nuovo* (6); *buono* (6); *bonissima* (119)²⁶; *cuore* (10); *scoteva* (65); *nuoce* (87); *fuoco* (103); *donnicciole* (106); *giocatori* (129); *figliuolo* (130); *infocati* (170); *suono* (198); *tuono* (198); *uomo* (256) e *uomini* (6). Forme non manzoniane: *braccioli* (2); *muoversi* (94); *giuoco* (130); *giuocare* (130), *giuoca* (131), *giuocate* (255)²⁷; *vuoti* (132); *risuonò* (195)²⁸; *si commuove* (209); *nuotando* (243).
6. **CO.** Forme manzoniane: *buono* (10); *cuore* (74); *nuovo* (80); *uomo* (83) e *uomini* (9); *figliuolo* (84); *uova* (84); *cuoca* (85); *scuola* (155). Forme non manzoniane: *figliolo* (40)²⁹; *ruota* (82)³⁰; *giuochi* (116); *muovere* (138).
7. **ANM.** Forme manzoniane: *scuola* (3) e *scola* (131)³¹; *nuovo* (6); *buono* (7); *bonissimi* (34)³²; *muricciolo* (48); *ova* (57); *arrolarsi* (108); *movevano* (109), *movono* (109); *si ripercote* (112); *suono* (129); *sonava* (108), *sonarono* (122), *sonavano* (122), *suonano* (258)³³; *figliuolo* (131); *giocato* (135), *giocare* (260); *scotendo* (145); *stradicciole* (168); *uomo* (259) e *uomini* (259); *cuore* (259). Forme non manzoniane: *nuotare* (3);

¹⁵ L'autrice adotta la forma monottongata fiorentina, ricorrente più volte (ad es. alle pp. 10 [2 occ.] e 205 [2 occ.]), ma si registra anche un'occ. isolata di *figliuola*.

¹⁶ Voce con dittongo a differenza di quelle altrettanto rizoatone *si moveva* e *moveva*.

¹⁷ Con dittongo mobile in *muoversi* / *si moveva* e *moveva*.

¹⁸ In Manzoni *stradicciole*.

¹⁹ In Manzoni *lenzoli*.

²⁰ Nella Quarantana troviamo però 1 occ. di *uova* e 1 di *ova*.

²¹ Con dittongo mobile in *risuonano* / *sonando*.

²² Queste voci del verbo *muovere*/-*si* presentano il dittongo mobile rispetto a *si moveva*.

²³ Voce con dittongo a differenza della forma altrettanto rizoatona *si moveva*.

²⁴ *Suonarono* e *suonare* presentano il dittongo a differenza della voce altrettanto rizoatona *sonando*.

²⁵ Con dittongo mobile in *suona* / *sonato*.

²⁶ Con dittongo mobile in *buono* / *bonissima*.

²⁷ Il verbo presenta sempre il dittongo, indipendentemente dalla posizione dell'accento.

²⁸ Voce con dittongo a differenza della forma altrettanto rizoatona *sonato*.

²⁹ L'autrice oscilla tra forma manzoniana con dittongo e forma monottongata fiorentina.

³⁰ In Manzoni troviamo 1 occ. di *ruote*, 1 di *rota*, 2 di *rote*.

³¹ L'autrice oscilla tra forma con dittongo, che compare più volte (ad es. alle pp. 1 [3 occ.] e 126 [9 occ. di *scuole*]) e forma monottongata fiorentina. Quest'ultima compare nella lettera fittizia scritta da un bambino di scuola elementare a un suo amico (ANM: 54); altre 3 occ. sono in ANM: 131, nel dialogo, riportato dal maestro-narratore, tra due ragazzini che frequentano la scuola serale. La forma monottongata fiorentina, viva nell'uso spontaneo e popolare, è definita pop. in PP, s.v. *scuola*. Come si è già detto, ha 2 occ. nella Quarantana, dove alterna con *scuola*; come ricorda Prada (2012-2013: 278, n. 101), dopo il 1840 il milanese sembra preferire la variante con [ɔ], documentata altresì in Leopardi e in De Sanctis.

³² Con dittongo mobile in *buono* / *bonissimi*.

³³ Con dittongo mobile in *suono* e *suonano* / *sonava*, *sonavano* e *sonarono*.

- Spagnuoli* (45); *si giuoca* (132), *giuochi* (134; verbo), *giuocando* (253)³⁴; *giuoco* (133)³⁵; *muoversi* (252), *muovere* (252)³⁶.
8. ANF. Forme manzoniane: *nuova* (1); *buon* (2), *buona* (6); *scuola* (2); *suona* (4); *uomo* (107) e *uomini* (113); *promovano* (108); *cuocerle* (213); *cuore* (220). Forme non manzoniane: *faccenduole* (5); *scuote* (113).
9. FV. Forme manzoniane: *sonare* (7), *sonata* (167; part. pass.), *si suona* (167)³⁷; *buono* (8); *figliuolo* (9); *uomo* (11) e *uomini* (223); *si scoteva* (69), *scoteva* (204); *nuova* (136); *fuoco* (137); *mova* (194)³⁸; *cuocerle* (218); *giocarulo* (243); *scuola* (247); *cuore* (248). Forme non manzoniane: *lenzuola* (6); *spagnuolo* (41); *tovagliuolo* (68); *muoversi* (120), *muovermi* (193), *muover* (237); *famigliuola* (137); *nova* (194)³⁹; *muoiono* (223); *suonare* (241)⁴⁰; *giuoco* (245)⁴¹.

In tutti i testi prevalgono i tipi preferiti da Manzoni, con uno scarto più evidente a favore di questi ultimi nei testi della lombarda Vertua Gentile e in GI, ma è evidente, come del resto nella stessa Quarantana, la rinuncia a una soluzione esclusiva per tutti i casi (dittongo vs monottongo tipico del fiorentino coevo)⁴². L'oscillazione riguarda anche la posizione di [ɔ]/[wɔ] dopo suono palatale ([ʎ], [tʃ], [dʒ], [ɲ]), laddove il milanese, eccezion fatta per *figliuolo* – variante nettamente predominante anche nel nostro corpus nonché nella prosa coeva⁴³ e nelle grammatiche ottocentesche e del primo Novecento⁴⁴ –, aveva adottato uniformemente le forme con [ɔ]. Come si è evidenziato in nota, inoltre, si registra qualche caso di oscillazione relativa alla stessa forma all'interno del medesimo libro.

La maggior parte delle grammatiche postunitarie non tratta la riduzione del dittongo [wɔ] con riferimento al fiorentino corrente e / o rifiuta di accogliere questo tratto come norma standard nazionale⁴⁵. Secondo un'ipotesi che De Roberto (2011b: 163) avanza a proposito dei sillabari del secondo Ottocento, questo complessivo “silenzio” dei testi normativi e il supporto della tradizione

³⁴ Voce con dittongo a differenza delle forme altrettanto rizoatone *giocato* e *giocare*.

³⁵ Con dittongo mobile in *si giuoca*, *giuochi* e *giuoco* / *giocato* e *giocare*.

³⁶ Con dittongo mobile in *muovere* e *muoversi* / *movevano*. Le due voci rizoatone all'infinito presentano il dittongo a differenza della forma altrettanto rizoatone *movono*.

³⁷ Con dittongo mobile in *si suona* / *sonare* e *sonata*.

³⁸ Compare nella poesia dell'autrice *Il primo giorno di primavera* (FV: 194-195).

³⁹ Compare nella poesia citata nella n. 38 e rima con *mova*.

⁴⁰ L'autrice oscilla tra forma con dittongo e forma manzoniana con monottongo fiorentino.

⁴¹ Con dittongo mobile in *giuoco* / *giocarulo*.

⁴² Sull'uso nella prosa ottocentesca di alcune delle forme citate si rimanda alle note presenti in Prada (2012-2013: 278-279).

⁴³ Cfr. Prada (2012-2013: 279). Come ricorda Antonelli (2003: 94), anche nella scrittura epistolare del primo Ottocento è quasi incontrastata la conservazione del dittongo in *figliuolo*, opzione prevalente nella prosa di Leopardi ed esclusiva in quella di Pietro Giordani.

⁴⁴ Come ricorda Catricalà (1995: 87; 143).

⁴⁵ Si veda ancora Catricalà (1995: 85-88; 143).

letteraria per ambedue le opzioni potrebbero spiegare tale fluttuazione, che nei nostri testi vede comunque una certa propensione al dittongo.

3.1.2. Vocalismo atono

Il settore del vocalismo atono è caratterizzato anch'esso, per tutto l'Ottocento e oltre, da una ricca messe di doppie opzioni⁴⁶, l'una più culta e l'altra più usuale. La forma *volontieri*, ritenuta da TB meno usata rispetto alla variante con *e*, che Manzoni presceglie, e inserita nella LFU da PP, si registra in LR: 103 e FV: 99; 103 (2 occ.); 124 (ma *volentieri* in FV: 243). La variante etimologica *eguale*, rispetto a cui *uguale*, opzione manzoniana insieme a *ugualmente*, doveva essere più frequente nell'uso vivo fam., secondo TB, s.v. *eguale*, figura in LR: 118, PA: 71 (*equal*), FE: 83 (*eguali*), RI: 14 (*eguali*); 87 (*eguali*); *ugualmente* compare in CO: 155, FE: 49 e ANM: 114, mentre in ANF: 117 la stessa autrice preferisce *uguale*. In FV: 55; 133 troviamo rispettivamente le forme correnti *uguali* e *ugualmente*. Manzonianamente⁴⁷, riguardo alla coppia *obbedire* / *ubbidire* e *obbedienza* / *ubbidienza* alle soluzioni più tradizionali in *o* vengono preferite quelle, divenute più com., con chiusura della vocale pretonica: voci verbali di *ubbidire* e *ubbidiente* appaiono in CO: 10; 48; 57; 104 e passim e FV: 205; 243, mentre *ubbidienza* è in ANM: 4 (2 occ.) e FV: 122.

Pochissime le forme con *i* pretonica in luogo di *e*: *gittava* in FE: 42; *quistioni* e *questione* rispettivamente in GI: 64; 170, *divozione* in FV: 163. Abbandonate da Manzoni, a fine Ottocento e inizio Novecento suonano ormai arcaizzanti e letterarie le varianti *gittare* e *questione*, ancora piuttosto vitali nella prosa epistolare del primo Ottocento⁴⁸, specie la prima, che predomina anche nella pubblicistica scolastica dello stesso arco di tempo⁴⁹. Particolare è tuttavia il caso della voce *questione*, usata in contesti non ricercati, ossia nel primo caso (GI: 64) da un maestro che si rivolge alla classe, nel secondo (GI: 170) all'interno di una rassegna di brevi aneddoti moraleggianti il cui tono, pur in assenza di un'esplicita voce narrante, simula il parlato colloquiale. Definita «più pop. di Questione» in

⁴⁶ Si veda in merito Prada (2012-2013: 279-281).

⁴⁷ Nella Quarantana 9 occ. di *ubbidienza* vs 2 di *obbedienza*; costante la variante *ubbidire*; una sola occ. di *obbedita*.

⁴⁸ Antonelli (2003: 97-98).

⁴⁹ Morgana (2003a: 284-285).

PP e presente anche in VFC, *quistione* è detta da TB, s.v. *questione*, viva in Toscana al pari di *questione*, mentre DiTrec, s.v. *questione*, ne sottolinea la fisionomia ambivalente: «letter. o pop. *quistióne*»: la si potrebbe definire, pertanto, una forma tosco-letteraria appartenente anche all'uso popolare. Ambiguo anche lo statuto di *divozione*, preferita da Manzoni alla forma con *e* e indicata come pop. da PP, s.v. *divota*, *divoto*, *divozione*, rispetto a *devoto* / *devozione*; sembra addirsi di più all'accezz. religiosa del nostro contesto (*queste giornate di divozione* [FV: 163]) la distinzione semantica proposta da TB, s.v. *divozione* e *devozione*: «Secondo la diff[erenza] proposta in *Devoto*, la prima forma potrebbesi destinare segnatam[ente] agli usi relig[iosi]»⁵⁰.

In linea con una tendenza alla labializzazione della vocale pretonica già ben evidente nella prosa del primo Ottocento⁵¹, tutte le scrittrici adottano manzonianamente *domanda* (LR, PA, CO [*domande*], ANM e ANF [*domanda/-e*], FV) e *domandare* (LR, PA, FE, RI, GI, CO, FV) in luogo delle varianti più tradizionali *dimanda* e *dimandare*⁵², pure avallate da gran parte della lessicografia ottocentesca, che le indicava come forme primarie o non marcate. Vale anche per *domani*, attestato in CO: 156 (*domani e doman l'altro*) e scelto già da Manzoni, il dato che le forme labializzate si erano affermate come «tipi [...] più correnti e medi» nel corso dell'Ottocento rispetto a quelle con *i*, appartenenti alla «tradizione toscoletteraria ma ancora pure dell'uso vivo e popolare»⁵³.

La forma fiorentina e panitaliana *giovane*, suggerita a Manzoni dalla fiorentina Emilia Luti ma da questi respinta a favore di *giovine* (solo 3 nella Quarantana le occ. residue di *giovane*)⁵⁴, compare in LR, testo della fiorentina nativa Baccini⁵⁵, e FV, mentre *giovine* in PA e ANF; negli altri testi le due varianti coesistono, con preferenza più netta per *giovine* in ANM (FE: 1 occ. di *giovine* vs 1 occ. di *giovane*)⁵⁶; RI: 7 occ. di *giovine* vs 6 occ. di *giovane*; GI: 6 occ. di *giovine* vs 3

⁵⁰ A proposito di un termine corradicale presente in un sillabario degli anni Ottanta, De Roberto (2011b: 163, corsivo nel testo) osserva che «la chiusura in protonia si osserva con maggiore frequenza in parole che appartengono a un registro alto come *divotamente*».

⁵¹ Cfr. Antonelli (2003: 95-97).

⁵² Tuttavia «abbastanza diffuse [anche] nel toscano popolare» e dunque esempio di «polivalenza stilistica» (Serianni, 1989b: 180).

⁵³ Prada (2012-2013: 281).

⁵⁴ Si sa che il milanese diffidò della consulenza linguistica della donna riguardo ad alcune varianti, come ricorda Serianni (1989b: 181, n. 84).

⁵⁵ Ed è ampiamente maggioritaria anche in *Come vorrei una fanciulla* (Argenziano, 2016: 277).

⁵⁶ Fresu (2016a: 99) ha notato che *giovine* e *giovane* coesistono anche in un'altra opera della Morandi, la commedia educativa per ragazze *La strega* (1873), secondo un criterio testuale di

occ. di *giovane*, che figura anche nel titolo dell'opera; CO: 1 occ. di *giovine* vs 1 occ. di *giovane*; ANM: 13 occ. di *giovine* vs 3 occ. di *giovane*⁵⁷). Definito in TB come «forma più com. nel ling. parl[at]o», *giovane* è dato come variante primaria nei dizionari ottocenteschi ed è il tipo più diffuso già nell'Ottocento⁵⁸.

Persiste nel periodo postunitario l'alternanza tra [e] e [a] in posizione pretonica e intertonica⁵⁹; l'uso di *-ar-* e *-an-*, tendenzialmente maggioritario rispetto a quello di *-er-* e *-en-* già dal secondo Settecento⁶⁰, doveva essere comunque più com. nel toscano dell'Ottocento. Manzoni adotta *maraviglia* e *maravigliare* e *danaro*⁶¹; in TB, s.v. *danaro*, si legge: «Men conforme all'orig[inale], ma pare più com. oggidì di *Denaro*»; in GB si rimanda da *denaro* a *danaro*, data dunque come forma primaria, e similmente da *meraviglia* e *meravigliare* a *maraviglia* e *maravigliare*; in RF, s.v. *meraviglia*, leggiamo: «Lo stesso che Maraviglia; ma sente di affettazione», e pertanto si rinvia a *maraviglia* quale variante standard. In LR: 46; 88; 91; 180 compaiono rispettivamente *maravigliata*, *maravigliosa*, *maravigliarsi* e *maraviglierà*, in PA: 50; 50; 55 *maraviglie*, *maraviglia* e *maravigliata*, ma anche *meraviglia* in PA: 72, in ANF: 107; 114 *maraviglioso* e *maraviglia*, in FV: 55 e 58; 60; 111; 158; 161; 212; 27 e 160; 85, 115 e 213 *maraviglia*, *maraviglie*, *maravigliati*, *maravigliosi*, *maravigliosa*, *maraviglioso*, *danari* e *danaro*. Al contrario, in RI registriamo l'opzione per *-er-* non solo in *denari* (79, 2 occ.) e *meraviglioso* (80) ma anche in *vecchierella* (63, 2 occ.), tipo che aderisce più esplicitamente all'evoluzione *-ar-* → *-er-*, propria già del fiorentino antico⁶². Tale tipo si riscontra anche nell'altro testo della Grossi Mercanti (GI: *erba mangereccia* [126], *un seccherello di pan nero* [126]), dove per il resto troviamo un'oscillazione tra forme con [e], più frequenti, e altre con [a] (7 occ. di *denaro* vs 4 occ. di *danaro*, delle quali una è in *salvadanaro* [GI: 126-127]; *meravigliati* [GI: 130; 202], *meravigliata* [GI: 254], *meraviglioso* [GI: 189 e passim] e

distribuzione: la prima variante, pur essendo già allora meno com. nel parlato (cfr. TB, s.v. *giovane*), appare nei dialoghi, la seconda nelle didascalie.

⁵⁷ Coerentemente, nei testi edificanti della Vertua Gentile analizzati da Fresu (2016a: 66; 80) si registra il passaggio dal predominio di *giovane* a quello di *giovine*, non sappiamo se motivato da un consapevole adeguamento alla soluzione manzoniana o dall'opzione per una patina meno colloquiale e più ricercata (ma le due spinte potrebbero anche coesistere).

⁵⁸ In Soave e in Parravicini si oscilla ancora tra *giovine* e *giovane* (Morgana, 2003a: 284-285).

⁵⁹ Già propria della scrittura epistolare (Antonelli, 2003: 104) e della prosa educativa (Morgana, 2003a: 284-285) della prima metà del secolo.

⁶⁰ Cfr. Patota (1987: 42).

⁶¹ Con passaggio, proprio del toscano antico, *-en-* → *-an-* in protonia (Patota, 2007: 92).

⁶² Si vedano in merito Patota (2007: 71-73); Prada (2012-2013: 280-281).

meraviglia [GI: 197] vs *maraviglioso* [GI: 133]). Se in CO: 45; 46 (3 occ.); 47 è costante la preferenza per *denaro* nel composto *salvadenaro* (mentre in CO: 80 compare *denaro*), in FE *denaro* (3, 2 occ.) alterna con *cantarellando* (30) e in ANM *denari* (131) con *danaro* (142). La forma *Ungheri* in ANM: 7, usata in un brano di taglio storico, è variante storica di *ungherese* ed è definita non com. in PP; in TB, s.v. *unghero*, si legge che *ungherese* è più com.; la voce *ungaro* è data invece da entrambi questi dizionari come poetica.

3.1.3. Consonantismo

Sono pochissimi i casi in cui il nesso *-rj-* presenta l'esito centromeridionale *-aro* al posto di quello tosc. e standard *-aio*⁶³, per di più confortato nella fattispecie dall'uso toscano coevo: *macellaro*, in LR: 188 e FV: 70, sembra, infatti, una forma pop. anche a Firenze, cioè nella città natale dell'autrice di LR, come attestano TB, s.v. *macellajo* e *macellaro* – «A Fir[enze] *Macellaro* più com. che *Macellajo*» – e la sua presenza in VFC: variante alla quale Manzoni aveva preferito *macellaio*, scevra di coloriture dialettali. In RI: 29 troviamo *marinaro* 'marinaio' e *marinari*: unica forma attestata in RF, *marinaro* è definita da TB, s.v. *marinajo* e *marinaro*, più com. nell'uso del tempo⁶⁴. In ANM: 258 l'uscita in *-aro* appare con apocope nell'espressione cristallizzata *un par d'ore*, presente anche nei *Promessi Sposi*⁶⁵. Anche i nostri testi riflettono l'oscillazione tra velare sorda e sonora tipica dell'Ottocento⁶⁶.

La variante manzoniana *lacrima*⁶⁷, data come primaria nei vocabolari ottocenteschi a eccezione di TB, s.v. *lagrima*, che tuttavia ne conferma indirettamente la correntezza («Non è fuor d'uso neanche *Lacrima*, ma inut[ile]»), e diffusa tra gli autori toscani, compare in LR, RI (dove però fanno eccezione 2 occ. di *lagrime*), GI e FV (dove troviamo anche *lacrimosi/-a*),

⁶³ Su questi esiti si vedano almeno Rohlfs (1966-1969, I: 400-403); Patota (2007: 91).

⁶⁴ Ricorda Antonelli (2003: 120, n. 122) che *macellaro* e *marinaro* rientrano «tra le poche forme in cui *-aro* si mantiene in Toscana per influsso dell'antico plur. *-ari*».

⁶⁵ TB, s.v. *pajo* e *paro*, nota che in Toscana la seconda forma si usa solo apocopata nel costrutto «*un par di* + sost.»; RF, s.v. *paio* e *paro*, attesta che *paro* si usa specialmente in forma accorciata, e s.v. *paro*, segnala che «si usa per lo più tronco quando precede: soggiunto, usasi più comunemente *Paio*»; PP, s.v. *paro*, attesta che è «più com.» la forma tronca, e s.v. *paio*, nota che *paro* non si usa se non in forma apocopata.

⁶⁶ Cfr. Serianni (1989b: 183-185); Antonelli (2003: 121-124); Prada (2012-2013: 282).

⁶⁷ Nella Quarantana si registrano solo 1 occ. di *lagrima* e 1 di *lagrimoso*, «di certo due sviste» secondo Morandi (1879: 65, n. 2).

mentre l'opzione *lagrima*, maggiormente ricorrente nella scrittura letteraria, poetica, giornalistica e anche in quella educativa della prima metà del secolo⁶⁸, ma non del tutto estranea neanche all'uso vivo, figura in PA, FE, CO (a eccezione di 1 occ. di *lacrime*) e ANM (che presenta anche *lagrimevoli* [23], *lagrimoni* [129] e *lagrimare* [133]). Il tipo *gastigo*, prescelto da Manzoni in quanto avvertito come appartenente all'uso toscoflorentino corrente⁶⁹ – e in effetti lo si ritrova ancora in VFC ed è indicato come tosc. in DiTrec, s.v. *castigo* –, ma diffuso altresì nell'italiano letterario toscaneggiante nonché in quello non letterario del primo Ottocento, compare nell'opera della fiorentina Baccini, LR (dove è attestato anche *gastigarlo*), e in GI, della livornese Grossi Mercanti, mentre *castigo* in PA (dove troviamo anche voci di *castigare*, ma pure 1 occ. – forse una svista – di *gastigo*), ANM e FV. Preferite da Manzoni a quelle con la sonora, le opzioni *sacrifizio* e *sacrificare* (osservate al momento solo in relazione all'alternanza *-cr-/-gr-*)⁷⁰, verso il finire del XIX secolo sempre più prevalenti sulle altre⁷¹, sono largamente predominanti anche nel nostro corpus: *sacrifizio* è attestato in RI, GI e con affricata palatale in ANF; il verbo corradicale in FE, RI, GI, CO, ANM, FV. Le varianti non manzoniane compaiono solo in PA (*sagrificata* [136]) e FE (*sagrificio* [2; 3] e *sagrifizî* [27]), dove però si registra anche *sacrifizî* (28). Ampiamente preferito già dal Settecento⁷², il tipo *sacro*, manzoniano e raccomandato anche in TB («*Sacro* è la forma da prescegliere sempre, anco nel comp[osto] *Sacrosanto*; lasciando *Sagro* alla zoologia e all'artiglieria») appare in RI (*sacrosanto* [6]; *sacro* [8]), dove inoltre troviamo *segreto*, opzione anch'essa manzoniana e più com. rispetto a *secreto*⁷³ già dal Settecento⁷⁴, nonché preferita nella lessicografia ottocentesca.

⁶⁸ Morgana (2003a: 285).

⁶⁹ Polimeni (2011c: 285) segnala il passaggio da *castigo* a *gastigo* nella Quarantana tra i casi di «mutazioni leggere di solo qualche lettera» introdotte per seguire l'uso vivo fiorentino.

⁷⁰ Alle complessive 12 occ. di *sacrifizio* e *sacrificare* si contrappongono nella Quarantana 3 sole occ. di *sagrificio*.

⁷¹ La forma con velare sorda è anche raccomandata in TB, s.v. *sagrificio*: «E *Sagrificio* e *Sacrificio* son vivi; ma giacchè *Sacro* dicesi piuttosto che *Sagro*, e *Consacrare* e altri parecchi; e giacchè la forma più prossima alla lat[ina] nella prima parte del vocabolo è più com. a tutta It[alia], gioverà prescegliere quella»; la voce *sagrificare* è addirittura contrassegnata come arcaica (†).

⁷² Si veda anche Patota (1987: 58).

⁷³ Divenuto poi poetismo «di ininterrotte fortune fino al Novecento» (Serianni, 2014: 85).

⁷⁴ Si veda anche Patota (1987: 58-59).

Oscillante risulta la scelta, anche all'interno dei singoli testi, tra i tipi con affricata alveolare e quelli con affricata palatale, con un'incertezza che riflette quella generale della prassi scrittoria del secolo; le varianti con [ts] dovevano comunque godere di vasta diffusione nel fiorentino corrente e sono quelle complessivamente adottate da Manzoni nella Quarantana⁷⁵. Esse prevalgono in LR (*uffizio* [11]⁷⁶, *servizio* [12], *rinunziò* [35], *sacrifizio* [81; 84], *rinunzia* [87; verbo], *annunziavano* [122] e *pronunziare* [188]⁷⁷ vs *ufficio* [183] e 5 occ. di *servigio/-i*) e CO (*sacrifizio* [17], *sacrifizj* [100]⁷⁸, *edifizio* [27; 28], *rinunziare* [42], *pronunziare* [48; 124], *si annunziava* [56], *annunziando* [110], *disprezzo* [76] e *servizio* [80, 2 occ.] vs *servigi* [125]), ossia nei libri delle due autrici fiorentine. In PA si oscilla tra *ufficio* (71), *rinunciamo* (173), *rinunciare* (174)⁷⁹ e *pronunziavano* (100), *malefizio* (165), *rinunzi* (174); troviamo sia forme con [ts] che altre con [tʃ], talvolta varianti della stessa voce, anche nei testi della Morandi (*sagrificio* [2; 3]; *servigio* [18] e *edifici* [77] vs *sagrifizî* [27] e *sacrifizî* [28]), della Grossi Mercanti (RI: *pronunziare* [5; 104 e passim], *edifizio* [54, 2 occ.], *sacrificio* [64] e *rinunziasse* [102] vs *servigi* [38] e *sacrificio* [99, 2 occ.; 100]; GI: *denunziare* [9], *rinunziare* [93; 120], *servizio* [118; 119], *benefizio* [118], *sacrificio* [129; 133; 146] e *pronunziate* [227] vs *edifici* [3], *ufficio* [6; 118, 2 occ.; 259], *spregio* [9]⁸⁰ *servigio* [11]⁸¹ e *sacrificii* [103]), della Vertua Gentile (ANM: *annunzia* [118], *pronunziò* [173], *uffizi del culto* [218] e *edifizî* [224] vs *beneficio* [55; 124], *servigi* [91, 2 occ.], *ufficio/-i* [116; 125], *edifizio* [159], *sacrificio/-i* [196; 210; 247] e *rinunciare* [210]; ANF: *uffici di Posta* [114] e *sacrificio* [113, 2 occ.; 221]) e dell'Errera (*servizio* [6; 11], *pronunziar* [106], *pronunziò* [170], *pronunzia* [216, sost.] e

⁷⁵ Cfr. Serianni (1989b: 186-188); Prada (2012-2013: 283). L'oscillazione tra palatale e alveolare si registra anche nella letteratura istruttiva del primo Ottocento, in cui sembrano comunque prevalere le varianti con [ts] (Morgana, 2003a: 285).

⁷⁶ Ma Manzoni usa *ufizio*, variante dell'uso vivo fiorentino non solo plebeo, come testimonia anche Morandi, il quale ricorda altresì che *ufficio* era voce altrettanto viva di *ufizio* e *uffizio*, ma usata specialmente fuori dalla Toscana (Morandi, 1879: 234; 237-238).

⁷⁷ Forma manzoniana, «*pronunziare* era dotato di consistenti supporti toscoletterari, oltre che sostenuto dalla conformità all'uso vivo fiorentino» (Prada, 2012-2013: 283, n. 133).

⁷⁸ Nella Quarantana è attestata però solo 1 occ. del plur. *sagrifizî*.

⁷⁹ TB, s.v. *rinunziare*, indica *rinunciare* come arcaismo (†).

⁸⁰ Manzoni usa *disprezzo* e una volta *sprezzo*.

⁸¹ Definito non pop. da PP.

pronunziamo [217] vs *ufficio* [11; 12; 125 e passim], *servigi* [38; 209], *beneficio* [39], *sacrificio* [148; 156] e *pronunciate*⁸² [216]).

In FE: 5; 93, RI: 96 e GI: 3 sono usate voci della forma panitaliana, più moderna e manzoniana⁸³ *concludere* rispetto a *conchiudere*, assente nel corpus: preferita da TB⁸⁴, la prima variante, pur destinata a prevalere con il passare degli anni⁸⁵, non è comunque la più diffusa nell'Ottocento, che vede ancora l'alternanza tra i due tipi, con il più tradizionale *conchiudere* quasi sempre registrato nei dizionari, anche se come forma secondaria, ampiamente attestato in ogni genere di prosa e persistente nel toscano popolare⁸⁶.

Tranne che in FE, opera della più anziana tra le nostre autrici, spesso incline a usi conservativi, risulta largamente ma non costantemente accolta la prassi manzoniana del mantenimento della *d* eufonica solo davanti a vocale identica a quella dei due monosillabi *ad* e *ed* (tab. 1)⁸⁷:

Volumi	Numeri delle occ. in cui la <i>d</i> eufonica è presente / assente rispettivamente in base all'identità / diversità tra la vocale del monosillabo e la vocale della parola successiva	Numeri delle occ. in cui la <i>d</i> compare davanti a vocale diversa da quella del monosillabo <i>ad</i> o <i>ed</i>
LR	30	1
PA	17	9
FE	14	37
RI	37	12
GI	44	14
CO	32	4
ANM	50	9
ANF	46	13
FV	52	3

1. *D* eufonica

Quanto alle oscillazioni nell'uso di consonanti scempie e doppie, in FE: 85; 86, RI: 102 e GI: 2 si registra la variante manzoniana e com. *immaginare*, prevalente

⁸² TB, s.v. *pronunziare*, indica *pronunciare* come arcaismo (†).

⁸³ Solo 2 le occ. di *conchiudere* nella Quarantana.

⁸⁴ TB, s.v. *concludere* e *conchiudere*: «E l'una e l'altra forma è dell'uso; ma, superflua qui essendo la varietà, gioverebbe attenersi a *Concludere*, sì perchè più com. a più parti d'Italia, sì perchè è più spedito a pronunziarsi in alcuni derivati, sì perchè in certi signif[icati] non si potrebbe porre in sua vece *Conchiudere*. Onde questo da sè solo non basterebbe alla lingua».

⁸⁵ Cfr. Masini (1994: 664).

⁸⁶ Come ricorda Serianni (1989b: 185-186).

⁸⁷ Uno tra gli interventi manzoniani che hanno avuto maggiore successo (Serianni, 1989b: 176-177). Questo tratto è stato osservato in un campione di pagine iniziali, centrali e finali di ogni opera (secondo il criterio statistico ricordato nel § 2.1 a proposito di ANF), che si aggira intorno al 10% di ciascun testo.

tra gli scrittori e nella lessicografia già dal secondo Settecento⁸⁸, ma la forma con scempia latineggiante e non manzoniana *imaginazione* nella più tradizionale e lombarda Vertua Gentile (ANM: 112), che può aver optato per tale alternativa anche per influsso della pronuncia settentrionale con consonante semplice⁸⁹. *Inalzare/-rsi*, a cui Manzoni preferisce *innalzare* (una sola occ.), compare in LR, RI, CO (dunque nelle tre autrici toscane), FE e ANM: è indicata come voce tipicamente fiorentina da TB, che s.v. *inalzare* rimanda a *innalzare*, ma è l'unica forma lemmatizzata in RF e quella principale in PP, che s.v. *innalzare*, al contrario di TB, a essa rimanda. Toscanismo, presente nella Quarantana e nell'epistolario di Nievo⁹⁰, è *cammino* 'camino'⁹¹ (LR: 88). *Susurro* e *susurrare*, voci scelte anche da Manzoni⁹², compaiono rispettivamente in PA: 61 e FV: 248 e presentano una sfumatura aulica⁹³, anche se il verbo con *s* tenue, come ricorda Patota (1987: 49), faceva parte dei «tipi più in uso all'epoca del Foscolo». Contrastanti le indicazioni lessicografiche relative a *sodisfazione* (GI: 93), unica forma lemmatizzata in RF e PP ma marcata come arcaica (†) in TB, s.v. *soddisfazione*; *sodisfatto* (FV: 17) doveva essere usuale, se RF lemmatizza solo *sodisfare* e PP dà quest'ultimo verbo come principale, al contrario, però, di TB; Manzoni preferisce le varianti con consonante doppia, ma ancora a fine Ottocento nei quotidiani messinesi *sodisfatto* e *sodisfazione* sono vitali⁹⁴. L'avv. *soprattutto* è detto in PP, s.v. *tutto*, più com. di *sopratutto* ed è l'unica variante qui lemmatizzata; è inoltre quella prevalente tra Settecento e primo Ottocento⁹⁵, mentre Manzoni vi preferisce quella con consonante semplice (16 occ. di *sopra tutto* con grafia

⁸⁸ Patota (1987: 50). Nota Serianni (1989b: 189) che «esempi con *-m-* hanno carattere, più che letterario, libresco, e li troviamo non casualmente in letterati-professori quali Carducci [...], Ascoli [...], De Sanctis [...], Pascoli [...] Scialoja».

⁸⁹ Cfr. Antonelli (2003: 105).

⁹⁰ Mengaldo (1987: 45).

⁹¹ Come confermano CV; GDLI, s.v. *camino*: «tosc., *cammino*»; GRADIT: «RE tosc.»; VFC; BA: «Assai diffuso in tutta la Toscana invece di *camino*».

⁹² Una sola nella Quarantana l'occ. di *susurrare*.

⁹³ TB, s.v. *susurro*: «*Susurro*, piuttosto con *S* scempia; il mormorio dell'aura, delle frondi, del ruscello, e sim. *Sussurro*, con *S* doppia; il romore, lo schiamazzo d'una contesa. Nell'uso, questa differenza, se non è costante, è ben sovente osservata»; il nostro contesto rispecchia la differenza indicata da TB, infatti la forma con *s* scempia è riferita all'aria. PP, s.v. *susurro*: «T. lett.». PP. s.v. *susurrare*: «Lo stesso che *Sussurrare*, ma lett. è usato per un mormorio più tènue».

⁹⁴ Scavuzzo (1988: 39).

⁹⁵ Come ricorda Antonelli (2003: 115, n. 100).

analitica vs 9 di *soprattutto*), scelta anche dalla varesina Morandi (FE: 91), forse anche per influenza della pronuncia lombarda.

3.1.4. Fenomeni generali

Sia postconsonantica che postvocalica, l'apocope risulta ben attestata nella tradizione poetica e letteraria ed è ampiamente impiegata da Manzoni al fine di emulare l'andamento del parlato in senso fiorentino⁹⁶. Il troncamento postconsonantico (dopo vibrante, nasale e laterale)⁹⁷, dettato da esigenze ora retoriche ora di emulazione dell'oralità, è presente soprattutto in FV (*imparar* [9], *fuor di casa* [10], *par* [12], *dir* [12], *aiutar* [123], *rincorrer* [242], *far* [249], *son* [133], *fin di novembre* [137], *saltavan fuori* [243], *nemmen* [245]), opera di un'autrice vissuta a lungo a Firenze, meno frequentemente ma diffusamente in GI, testo della livornese Grossi Mercanti (*cominciar* [1], *mostrar* [6], *stender la mano* [125], *far* [253], *spender* [255], *mentir* [256], *maggior* [259], *pan nero* [126]), meno spesso in LR (*andar via* [11], *mantener* [12], *riempir* [13], *raccattar* [102], *aver che fare* [103], *perder* [106], *neppur* [188], *posson* [188], *suol dare* [11]), CO (*mandar* [79], *attinger* [83], *buttar* [156], *guastaron* [7], *traggon* [158], *vuol tanto bene* [9]), PA (*ancor* [10], *acchiappar* [11], *chiuder* [106], *pigliar gusto* [108], *son rimasta* [12], *rivolavan via* [114]), FE (*esser* [3], *color* [55], *diventar* [92], *siam nati* [5], *val* [3]), ANF (*color* [1], *conservar* [213], *recar* [220], *han bevuto* [5], *vien battuto* [116], *vuol bene* [221]), ANM (*richiamar* [130], *tirar moccoli* [133], *aver cura* [251], *star ritto* [252], *peggior* [260], *piglian gusto* [131-132]⁹⁸), RI (*aver* [6], *versar* [7], *sperar* [59]; *dicon* [8])⁹⁹. Similmente propria della lingua culta ma anche del fiorentino vivo, l'apocope postvocalica appare, invece, nettamente sporadica (*a'* in FE: 1 [2 occ.]; *co'* in FE: 43 e RI: 101; *de'* in LR: 186, RI: 103, GI: 3; 125 e FV: 9; 12; 249; *ne'* in PA: 102; *da'* in FE: 52; *sta'*

⁹⁶ Cfr. Vitale (1986: 35-36).

⁹⁷ Sull'uso dell'apocope nell'Ottocento si veda Prada (2012-2013: 284).

⁹⁸ Ma si ha un addensamento di apocopi in due poesie in rima (*Il figlio del povero* e *L'industria*) che l'autrice, in nota, attribuisce a sé stessa: *lavor, or [...] or, pregar, color* 'coloro', *han, i dover, amor* (31; si ha anche un'apocope sillabica: *vo* 'v(u)ole'); *vuol, dominar, son, soggiogar, metal, mal, ben, servir, viver, poltrir* (151-152; vi è anche l'apocope sillabica in *gran tesori* e a *gran mani*).

⁹⁹ Tale comparazione si fonda su una quantificazione del fenomeno compiuta all'interno del campione indicato nella n. 87. Ecco il numero di apocopi per ogni campione: LR: 24; PA: 18; FE: 18; RI: 13; GI: 33; CO: 22; ANM: 17; ANF: 18; FV: 66. Tra parentesi sono stati citati solo alcuni ess.

in FV: 121), e ancor più rara è quella sillabica (*si fe'* in FE: 51; *die'* in FV: 122)¹⁰⁰.

In sette testi si registra l'impiego, letterario ma anche giornalistico, proprio delle scritture toscane e manzoniano, della *i* prostetica¹⁰¹, di cui si riporta qualche es.: *in ispettacolo* (LR: 94); *per fare istrumenti musicali; quell'istrumento; in istudio* (FE: 43; 91¹⁰²; 93); *per istimolarlo; con islancio di sincera amicizia; per ischerzo* (RI: 7; 14; 101); *in istrada; in isperanza; per istrada* (GI: 124; 129; 135); *non ispetta* (CO: 153); *in iscuola* (ANM: 3; ANF: 107).

Antic heggiante ma ancora abbastanza diffuso, nel secondo Ottocento, con *belli* (e *quelli*) è l'uso della laterale doppia in luogo della laterale palatale davanti a vocale ([s] preconsonantica o [z])¹⁰³: *belli alberi* (FE: 44); *belli edifici* (GI: 3).

3.1.5. Grafia e punteggiatura

La resa oscillante della *i* diacritica, talvolta in contrasto con la norma odierna, rispecchia le incertezze del periodo¹⁰⁴, talvolta riscontrabili anche in forme corradicali all'interno dello stesso libro: *stanzucce* (LR: 87), *roccie* (LR: 97), *minaccie* (LR: 107; 186), *bertucce* (LR: 189), *quercie* (FE: 44; 46), *province* (RI: 7), *marcie* (RI: 57; 58), *insufficiente vs sufficiente* (GI: 1 vs GI: 3; 259), *cecamente vs alla cieca* (GI: 244 vs GI: 254), *leggiera* (ANM: 130; ANF: 213), *sudice* (ANM: 133), *ciliege* (ANF: 214).

Per i plurali dei nomi in *-io* con *i* atona, troviamo nel corpus, pur in misura differenziata, tutti e quattro gli esiti possibili all'epoca: *-i*; *-ii*; *-î*; *-j*. Se il secondo e soprattutto il terzo tipo appaiono stilisticamente ricercati, l'ultimo, come ricorda Migliorini (1961/2016: 627), era ancora raccomandato dalla Crusca – che aboliva invece l'uso di *j* sia all'inizio che nel corpo delle parole –, anche se l'impiego di *j*

¹⁰⁰ Anche per l'osservazione di questi due altri tipi di apocope si è tenuto conto del campione suddetto. Fuori campione compaiono: *que'* in PA: 46; GI: 80; FV: 20; *diè* in PA: 15; 23; 74; *ve'* in PA: 50 (2 occ.). *Diè* sta per *diede*: l'accento al posto dell'apostrofo non è probabilmente un refuso, in quanto la variante grafica *diè* è attestata anche in letteratura; *ve'* è la forma apocopata colloq. dell'esortativo ripetuto *vedi*: «ve', ve' quante meraviglie!».

¹⁰¹ Cfr. Prada (2012-2013: 285-286). Il tratto è presente anche in Soave, Taverna e Parravicini (Morgana, 2003a 286).

¹⁰² Le occ. delle pp. 43 e 91 rappresentano casi particolari, in quanto nel primo la *i* non segue una parola terminante per consonante, nel secondo si è in presenza di un'elisione; *istrumento* è forma standard nell'Ottocento, ma inserita anche tra quelle fuori d'uso in PP; in confronto a essa in RF la variante *strumento* è definita «forma più popolare».

¹⁰³ Migliorini (1961/2016: 632).

¹⁰⁴ Si veda Migliorini (1961/2016: 627).

a fine parola appare incerto e tendenzialmente declinante già dal primo Ottocento¹⁰⁵. *Precipizî* compare in LR: 97; nell'autrice tendenzialmente più tradizionalista rileviamo *pregiudizî, esercizi, sagrifizî, sacrificî* e *vinari* (FE: 15; 22; 27; 28; 49); in Grossi Mercanti, autrice dallo stile complessivamente sorvegliato e spesso retorico, prevale la doppia *-i* (RI: *esilii* [9], *desiderii* [12], *prodigii* [92; 99] e *pontificii* [100]; GI: *sacrificii mortuari* [103, ma si noti la singola *-i* in *mortuari*], *tempii* [103], *sobrii* [106], *tugurii* [118], ma *studî* [3] vs *studi* [120] e *geranî* [80, 2 occ.]); in CO si opta per l'esito anticheggiante *-j* (*augurj* [32; 33; 79]¹⁰⁶, *proprij* [35]¹⁰⁷, *sacrifizj* [100] e *telaj* [131]); in ANM per il tipo più moderno (*seri* [1], *corridoi* [2], *precipizi* [7])¹⁰⁸.

Per quanto riguarda la punteggiatura, ci si limita a notare che le autrici seguono in sostanza gli usi della prosa coeva¹⁰⁹. Degno di nota è però un caso singolare: in CO: 5-10 si ha una sequenza di otto brevi brani¹¹⁰, terminanti con punto fermo, che a esclusione del VII (CO: 9) sono formati da brevi frasi semplici e periodi contenenti coordinate e subordinate di primo grado, poche volte di secondo grado, separati da lineette e non da punti. Questa scelta, limitata a circa cinque paginette, sembrerebbe principalmente dettata dall'intento di educare i bambini a leggere e capire enunciati brevi e semplici e a comprenderne la stretta connessione logico-semanticamente, determinata anche dalle riprese e ripetizioni, e dunque la complessiva coerenza, senza dare subito rilievo alla punteggiatura. L'uso della lineetta non sembra anomalo: Antonelli (2008: 204-205) nota che nell'Ottocento esso è attestato per scandire il passaggio da un concetto a un altro e a volte «per separare brevi frasi tra loro autonome, anche quando non si tratti di incisi: così, spesso, nel carteggio Verdi-Ricordi e nel carteggio Viessesux». Qui la lineetta separa

¹⁰⁵ Si veda Migliorini (1961/2016: 560). Nota Vitale (2000: 129, n. 10) che già nell'ed. ventisettana dei *Promessi Sposi* Manzoni aveva rimosso *j* all'inizio e all'interno di parola e adoperato *-ii* per i plurali dei nomi in *-io*. Quindi da *-ii* si passa a *-i* nella Quarantana, nell'ottica di un «decrescimento della letterarietà» (Vitale, 1986: 27) consistente nell'immettere tracce del parlato usuale nella scrittura letteraria (Vitale, 1986: 61, n. 158).

¹⁰⁶ Nelle locuz. riportate in TB compare la forma *augurii*; in quelle citate in RF e PP troviamo *auguri*.

¹⁰⁷ PP riporta solo *propri* e *proprii*.

¹⁰⁸ Solo in un caso si è rilevato *j* all'interno di parola: *vajuolo* (ANM: 212), occ. isolata, e probabile svista, a fronte delle altre dello stesso termine con *i* presenti nello stesso brano (*Rivaccinazione* [ANM: 210-213]).

¹⁰⁹ Si veda in merito Antonelli (2008).

¹¹⁰ Per i quali si veda il § 2.4.1.

enunciati-“tasselli” che costruiscono un pensiero logico e coerente nel brano I¹¹¹, che separano tredici *sententiae* deontiche nel brano II, che dividono frasi corrispondenti alle sequenze di raccontini esemplari negli altri brani.

3.2. Livello morfologico e morfosintattico¹¹²

3.2.1. L'articolo

L'uso tosco-settentrionale fam. dell'articolo davanti a nome proprio femm.¹¹³ si registra in LR (*l'Eduvige, l'Ersilia, la Luisa*), PA (*la Rosa*, con diminutivo-vezzeggiativo *la Teresina*, con sequenza nome-cognome *la Marietta Lori*), FE (*l'Elisa, la Berta*), GI (*l'Elisa*, con ipocoristico *la Tonina*), CO (con sequenza nome-cognome *la Bianca Lori, la Brigida*, con diminutivo-vezzeggiativo *la Luisina* e con ipocoristico *la Bice e la Menica*), ANM (con probabile diminutivo-vezzeggiativo *la Reginetta*), ANF (con probabile diminutivo-vezzeggiativo *la Lucietta*) e FV (*la Teresa, la Rita* [e con sequenza nome-cognome *la Rita Villanti*], *la Lisetta*)¹¹⁴. Le grammatiche postunitarie menzionano il tratto, indicandolo prevalentemente come fam., molto meno spesso come uso libero, oppure come tipico del toscano parlato ma non degli scrittori toscani e pertanto da evitare, o ancora come funzionale a mettere in rilievo un referente noto a chi ascolta¹¹⁵.

Meno frequente l'impiego anch'esso tosco-settentrionale, ma rintracciabile anche in narratori non toscani, dell'articolo davanti a cognome masch. di persona

¹¹¹ «Noi siamo bambini – I bambini hanno bisogno di essere guidati – Senza guida crescono irragionevoli, maleducati e ignoranti – I genitori e i maestri si studiano di rendere i bambini ragionevoli – Essi li educano e li istruiscono – Per questo i bambini devono essere grati ai genitori e ai maestri – Un bambino pulito, educato, istruito è la gioia di tutti – Un bambino sudicio, maleducato e ignorante è sfuggito da tutti.» (CO: 5-6).

¹¹² Da qui in avanti accanto all'indicazione dei numeri delle pagine in cui compaiono le forme e i tratti presi in considerazione si troveranno spesso sigle indicanti il tipo di contesto relativo: d = dialogo tra personaggi o discorso diretto a essi attribuito; dp = discorso pensato dei personaggi (riflessioni verbalizzate solo mentalmente); p = testo in versi (dell'autrice stessa); sp = simulazione di parlato: passi nei quali l'autrice si rivolge ai lettori simulando visibilmente il discorso orale nei suoi tratti di dialogicità e spontaneità (quali, ad es., appelli, allocutivi, ripetizioni, battute esclamative, fatismi, domande didattiche, plur. didattico-inclusivo).

¹¹³ Serianni (1989a: 169). Tra parentesi si riportano solo alcuni ess.

¹¹⁴ In FV compaiono anche alcuni casi di cognomi femminili (di scolare) preceduti dal determinativo, secondo un uso tradizionale che solo da tempi molto recenti appare declinante (Serianni, 1989a: 170; Viviani, 2011): *la Robecchi, la Gilli, la Villanti*. Ma in FV: 126 è menzionata anche *la Baccini* («[La mamma] lesse fra gli altri un bel racconto della Baccini»).

¹¹⁵ Catricalà (1995: 89-91; 144).

non famosa¹¹⁶: lo troviamo in RI (*il Bossi* [14, un umile venditore di sorbetti]), GI (si tratta prevalentemente di cognomi di scolaretti: *il Taroni, il Natali, il Maresca, il Pieri il Ronchi*, ecc.; lo stesso vale per gli ess. che seguono), CO (*il Carli, il Segni*), ANM (*il Tocchi*) e FV (*il Ruggeri*).

Tosc. è l'uso dell'articolo davanti ad alcuni singenionimi preceduti dal possessivo¹¹⁷; ne troviamo un es., in 2 occ., nel testo della fiorentina Baccini: *coi capelli del mio marito; i capelli del mio marito* (LR: 64d; 66d).

Diversamente dai casi appena evidenziati, di tono sostenuto è l'impiego della forma apostrofata dell'articolo det. femm. *l'* per *le* (o delle prep. articolate che con esso si formano), anche se talvolta, come in FE: 40d e GI: 255d¹¹⁸, il contesto e quindi la sfumatura possono essere, al contrario, colloquiali¹¹⁹: *dall'ali scintillanti* (LR: 118sp); *l'onde* (PA: 24); *dall'Alpi* (FE: 7; 88d) e *l'ali* (FE: 40d); *dall'Alpi* (RI: 64); *Nettuno, dio dell'acque; dall'onde; la regina / Dell'Itale città; l'entrate* (GI: 104d; 207p; 207p; 255d).

3.2.2. *Il nome*

Ricorda Serianni (1989b: 189, corsivo nel testo) che nel XIX secolo rimane ancora disponibile un certo numero di plurali in *-a*, «ma ormai di rango subalterno rispetto a quelli in *-i*» e col passare del tempo sempre meno numerosi e meno diffusi: tale processo è rispecchiato dalla sostituzione manzoniana della desinenza *-i* ad *-a* per alcuni plurali. Anche nel corpus si registrano tracce di plur. in *-a* e di plurali particolari, invero correnti ma sul cui status ci aiutano a far luce più in dettaglio i dizionari ottocenteschi. In LR: 39; 67 e in CO: 62 (2 occ.) troviamo *le legna* 'i legni', plur. attestato anche nella Quarantana, e in FE 3 occ. di *legni* (43; 44) e 1 di *le legne* 'i legni' (44). Nelle prime due occ. individuate in FE l'accez. è

¹¹⁶ Serianni (1989a: 171); Viviani (2011).

¹¹⁷ Mentre nell'uso nazionale, ma anche in scrittori toscani, l'articolo è comunemente evitato. Si vedano Morandi - Cappuccini (1895: 83); Serianni (1989a: 178).

¹¹⁸ «[La maestra:] “[...] oltre a questa specie di pino abbiamo il pino domestico o da pinocchi, i cui semi, detti pinocchi o pignòli, servono...” “Per gli uccelli,” interruppe la Rita, un folletto di bambina che non poteva starsene quieta un sol momento. “E per qualche altro essere che non ha *l'ali* per volare come gli uccelli, eppure non istá fermo un momento solo; che non ha il becco, eppure cinguetta come un passero verso il tramonto:” riprese la maestra sorridendo» (FE: 40, corsivo mio); «[Un benefattore e saggio dispensatore di buoni consigli a una vicina di casa che gli chiede un prestito:] bisognerà tenere gli occhi più aperti, mi pare, per cercare di mettere d'accordo le spese con *l'entrate*» (GI: 254-255, corsivo mio).

¹¹⁹ Cfr. Migliorini (1938: 68).

di ‘tipi, qualità di legno, in base all’albero di provenienza’, la terza occ. è all’interno del sintagma *pezzi di legni segati e spaccati*. PP definisce più com. al plur. le forme *legna* e *legne*, plurali attestati anche in RF; in TB, invece, si precisa che per indicare al plur. la legna da ardere si dirà «*legni che fumano*» e non *legne*, ma che è quest’ultima la forma da adottare generalmente per designare singoli pezzi di legno. Il plur. *frutta* (*le frutta* in FE: 43 [*dalle sue frutta*]; 55, *frutta selvatiche* [RI: 58], *alle frutta* [GI: 44], *le frutta* e *frutta mature* rispettivamente in CO: 61; 76, *le frutta* in ANM: 52; 169 [2 occ., di cui 1 è in *dalle frutta*] e ANF [213; 3 occ. in 214]) è l’opzione più impiegata a fronte dei casi isolati di *le frutte* (LR: 57 [*delle frutte*] e FV: 70) e *frutti* (ANM: 136). Manzoni aveva usato, invece, *frutte*¹²⁰ e in un paio di casi, con accez. letterale, *frutti*. Il plur. *frutta* è attestato in TB insieme a *frutti*, e in RF e PP insieme a *frutte*. In LR si alternano *frondi* (186) e *fronde* (187), plurali entrambi possibili nell’Ottocento, come conferma PP, s.v. *fronda*, parallelamente ai due possibili singolari in *-a* ed *-e*, lemmatizzati in TB. Sempre in LR figura *diti* (114); di *dito* TB, RF e PP riportano entrambi i plurali in *-a* e *-i*, ma come risulta anche dagli ess. e dalle locuz. riportate, già nell’Ottocento doveva essere più com. quello in *-a*, adottata anche da Manzoni. La forma *urli*, unica variante presente nella Quarantana sia per animali che per persone, è impiegata in ANM: 253 in riferimento a persone: è indicata come più com. per gli animali e propria degli animali rispettivamente in TB, che menziona entrambi i plurali, e PP, che ritiene *urla* meno com. di *urli*.

Della voce *visceri*, usata in senso anatomico in ANF: 106, i dizionari riportano, s.v. *viscere*, entrambi i plurali in *-i* ed *-e*: nota TB che (*le*) *viscere* può anche avere un significato traslato, come conferma RF, mentre la forma in *-i* è propria del «linguaggio anatomico e medico» e non ha mai senso fig.

Un caso di plur. toscaneggiante è rappresentato da *capegli* (PA: 137d, corsivo nel testo): PP, s.v. *capello*, definisce pop. questo plur.; DiTrec, s.v. *capello*, lo indica come plur. «poet. e pop. tosc.».

Infine due casi interessanti di mozione di genere. Uno è rappresentato da *sindachessa* in PA: 15, forse da intendere come ‘moglie del sindaco’, femm. di formazione recente e impiego molto probabilmente derisorio, che nel nostro contesto non esprime esplicitamente ironia o disprezzo, ma è associato a una

¹²⁰ In sostituzione a *frutta*, *frutti* e *pomi*: secondo Vitale (1986: 36) la scelta di *frutte* nella Quarantana si inserisce nella tendenza all’introduzione del “fiorentinismo”.

donna oggetto di dispetti da parte di un ragazzino indisciplinato e presentata, sebbene attraverso il punto di vista del “monello”, come *antipatica*: «Se poi gli capitava sotto le unghie la sindachessa, che gli era sempre stata antipatica, era un gusto matto, le palle [di neve] fioccano come la mitraglia»¹²¹. L'altro si ha in GI: 118d: «la sua signora [...] lavora parecchie ore al giorno a beneficio di un orfanotrofio del quale è presidentessa». Riportato come voce autonoma in TB, RF e PP, il femm. *presidentessa*, di formazione non recente a differenza di altri simili¹²², è definito prevalentemente scherz. in RF e «fam. quasi di cel[ia]» in TB; la Grossi Mercanti lo usa, invece, in chiave seria, anzi sembrerebbe elogiativa, nei riguardi di una benefattrice.

3.2.3. *Il pronome e l'aggettivo*

Nel complesso le nostre autrici adottano conservativamente le varianti classiche dei pron. personali sogg. *egli, ella, essi, esse*¹²³, nettamente prevalenti anche nella scrittura educativa per bambini della prima metà del secolo¹²⁴. In contesti marcati, enfatici, focalizzanti e contrastivi, troviamo spesso però le varianti oblique *lui, lei, loro*, in realtà ampiamente attestate in tali casi pure nella tradizione scritta e letteraria; in essa avevano fatto la loro comparsa, specie nei generi di livello medio (come cronache e commedie) e pur rimanendo a lungo decisamente minoritarie, anche con la funzione di sogg., più com. nel parlato spontaneo, nonostante l'ostinata censura dei grammatici di ascendenza bembiana.

¹²¹ PA: 15. Sui sost. femminili di professione formati in quei decenni e aventi ancora un valore prevalentemente ironico-spregiativo si rinvia a Robustelli (2011c); Argenziano (2016: 287-291).

¹²² La sua prima attestazione si sarebbe avuta av. 1712 secondo GRADIT e nel 1705 secondo DELI, s.v. *presidente*.

¹²³ Mai però quelle della tradizione letteraria, già declinanti nel primo Ottocento, *eglino* ed *elleno*, eliminate da Manzoni nella Quarantana: su di esse si veda Catricalà (1995: 93; 145). Rivedendo l'ed. 1827 dei *Promessi Sposi* il milanese espunge anche *ei* – forma dallo statuto contraddittorio ma di sapore letterario e senz'altro minoritaria nel secondo Ottocento (si vedano in merito osservazioni e rimandi bibliografici in Antonelli, 2003: 131, n. 22; Motta, 2011: 121, n. 371) – e quasi sempre la sua variante apocopata *e'* (nel romanzo con valore neutro e pleonastico), propria anche del toscoflorentino parlato (cfr. Patota, 1987: 69-70): anche questi tipi sono assenti nel nostro corpus, forse a motivo del loro profilo non standard, avvertito come arcaizzante-letter. e nel secondo caso altresì pop.-colloq., e dunque non medio. Un solo caso si registra in LR: 51d: «Un giorno ch'ei passeggiava». In RI: 7 figura il pron. *esso* riferito a persona; in PA: 10, più volte in FE (ad es. alle pp. 4, 18 e 19), in RI: 57, GI: 123 (2 occ.), ANM: 135 e ANF: 220d è impiegato *essa*, sempre in riferimento a persona. L'uso di *esso / essa* per soggetti animati non era approvato dalle grammatiche ottocentesche ma attestato nella tradizione e contemplato nelle maggiori grammatiche settecentesche (cfr. su *esso / essa* Antonelli, 2003: 131, n. 21 e i riferimenti bibliografici ivi indicati).

¹²⁴ Morgana (2003a: 286-287). Per il *Giannetto* si veda anche Ballante (2004: 344).

Nel campione indicato nella n. 87 sono stati rilevati i seguenti numeri di occ. di varianti rette e oblique usate anaforicamente¹²⁵ come sogg., che mostrano la concorde preferenza per le prime (tab. 2):

Volumi	Varianti classiche	Varianti oblique con funzione di sogg.
LR	<i>egli</i> : 2 occ.; <i>essi</i> : 1 occ.	-
PA	<i>egli</i> : 5 occ.; <i>ella</i> : 1 occ.; <i>esse</i> : 1 occ.	<i>lei</i> : 3 occ.
FE	<i>ella</i> : 4 occ.; <i>essi</i> : 1 occ.; <i>esse</i> : 2 occ.	-
RI	<i>egli</i> : 11 occ.; <i>ella</i> : 2 occ.; <i>essi</i> : 4 occ.	-
GI	<i>egli</i> : 8 occ.; <i>essi</i> : 2 occ.	<i>lui</i> : 1 occ.; <i>lei</i> : 1 occ.
CO	<i>egli</i> : 6 occ.; <i>ella</i> : 7 occ.; <i>essi</i> : 7 occ. ¹²⁶	-
ANM	<i>egli</i> : 9 occ.; <i>essi</i> : 1 occ.	-
ANF	<i>egli</i> : 4 occ.; <i>ella</i> : 5 occ.	-
FV	<i>egli</i> : 5 occ.; <i>ella</i> : 5 occ.; <i>essi</i> : 2 occ.	<i>lei</i> : 1 occ.; <i>loro</i> : 1 occ.

2. I pron. personali nel campione

Come testimonia anche la lessicografia ottocentesca, *lui*, *lei*, *loro* erano dunque impiegati con funzione di sogg. nel ling. fam. ed erano usuali in posizione postverbale, in espressioni esclamative e dopo *anche*, *come*, *dove*, *quanto*, ecc.¹²⁷ Le grammatiche postunitarie presentano a riguardo quattro differenti posizioni: quella più restrittiva, di matrice bembiana, che considera erroneo l'impiego delle varianti oblique come sogg.; quella di chi omette di menzionare questa possibilità, che in qualche caso, tuttavia, fa capolino in brani o esempi; quella dei grammatici, alcuni d'ispirazione manzoniana (come Morandi - Cappuccini e Petrocchi), che riconoscono la legittimità di queste alternative nell'uso vivo fam. e presso autori che imitano il parlato; quella di coloro che accettano *lui*, *lei*, *loro* sogg. solo in presenza di alcuni enunciati e parole o, secondo una prospettiva che appare già vagamente pragmatico-testuale, per mettere in risalto la persona in contesti focalizzanti. Si leggano in merito le illuminate considerazioni del grammatico Raffaello Fornaciari (1881/1974: 49-50, corsivo nel testo)¹²⁸:

fra i pronomi di terza persona, la forma oggettiva (*lui*, *lei*, *loro*) si sostituisce alla soggettiva (*egli*, *ella*, *elleno*), quando la persona operante debba avvertirsi di più e mettersi in rilievo maggiore. Ciò accade specialmente: dove siano più persone a contrasto o in vicendevole corrispondenza [...]; dove si debba ben distinguere e separare una persona dalle altre [...]; in generale, quando il soggetto sia posposto al verbo [...]; dopo *anche*, *neanche*, *nemmeno* e simili forme avverbiali [...].

¹²⁵ In senso, ovviamente, linguistico-testuale.

¹²⁶ Una delle quali riferita ad animali.

¹²⁷ Cfr. TB e PP, s.v. *lui*; Vitale (1986: 79, n. 552).

¹²⁸ Sul quale si veda il § 1.1.4.

Nel primo ventennio del XX secolo il quadro grammaticografico appena ricordato grosso modo si mantiene, con in più qualche autore che prospetta la duplice possibilità senza ulteriori precisazioni e il glottologo Goidanich che riconduce la questione, in parte riduttivamente, alla dimensione stilistica (varianti oggettive: uso o stile scritto fam. *vs* varianti soggettive: stile sorvegliato)¹²⁹.

Si è appena fatto cenno agli autori “manzonisti”: com’è noto, nella Quarantana viene attuata una «fortissima riduzione dei pronomi *egli* ed *ella*, femm. e allocutivo, che vengono in gran parte soppressi se anaforici [...] o sostituiti con *lui*, *lei*»¹³⁰, anche se in qualche caso resistono, mentre, come ricorda Catricalà (1995: 93), *loro* coesiste con *essi*. È certo comunque che grazie alle scelte manzoniane, che pure non li legittimano per la prima volta, «i pronomi *lui* e *lei* dilatano la propria sfera d’uso, fino a trasformarsi da varianti marcate, quali erano tradizionalmente, a varianti neutre (e saranno *egli* ed *ella*, allora, a segnalare il livello scritto rispetto a quello parlato, il livello formale rispetto a quello informale, ecc.)»¹³¹.

Precisato che nel corpus è largamente prevalente l’opzione per le forme tradizionali, si riportano di seguito i dati relativi alle varianti oggettive, distinti per usi anaforici – ai quali però talvolta non è estranea una finalità enfaticizzante – e contesti marcati¹³².

LR¹³³

Usi anaforici

10. *lui me lo stimò venti lire* (65d-66d);

11. *Lui, il biondino [...], se ne stava seduto comodamente* (121; *lui* è preferito qui a *egli* probabilmente perché essendo più colloq. è più adeguato al contesto, ossia uno scritto diaristico-autobiografico sottotitolato *Racconto d’una sorella*, ma forse anche perché mette maggiormente in risalto il personaggio, pur non essendovi contrapposizione con un altro sogg.).

¹²⁹ Catricalà (1995: 95-97; 147-147).

¹³⁰ Serianni (2013: 127).

¹³¹ Serianni (1989b: 192). Sulla storia delle varianti dei pron. personali sogg. anche in rapporto alla prescrizione grammaticale a lungo vigente si vedano almeno Palermo (1997); D’Achille (1990: 314-320).

¹³² Prendendo a modello la schematizzazione proposta da Antonelli (2003: 132-137) e Motta (2011: 124-129).

¹³³ Come ricorda Argenziano (2016: 279, n. 42), nell’elenco dei pron. personali sogg. presente nelle sue *Nozioni di grammatica*, la Baccini omette *lui* e *lei*, ma inserisce *loro* accanto a *essi* ed *elleno*.

Contesti marcati

Sogg. enfatico posposto

12. *se si provasse un po' lei a riordinare quell'arruffio [...]?* (13; discorso indiretto libero attribuito a una bambina).

Sogg. / tema posposto con intonazione discendente

13. *perfino nello scritto era sempre il primo lui!* (99).

In opposizione ad altro pron.

14. *Spesso, quando dopo una lunga giornata di strapazzi, [la mamma] si addormentava, tu la svegliavi coi tuoi strilli: e lei, sempre paziente e amorosa, correva alla tua culla per racchetarti* (35d; il pron. *lei* mette in risalto la madre in confronto al *tu* con cui il genitore si rivolge alla figlia, ed enfatizza l'amorevole pazienza della donna verso la bambina);
15. *Perchè lui viene da casa del nonno, ed è stato a veder pescare finchè gli è parso, pretenderebbe che noi restassimo con l'acqua in bocca!* (55d; *lui* è contrapposto a *noi*).

Fraasi segmentate

16. *non sarebbe in grado di comprargliele lui le medicine?* (100; sogg. enfatico posposto e dislocazione a destra; discorso indiretto libero attribuito a un bambino).

Con *anche*

17. *un certo intendimento lo hanno anche loro* (61d; sogg. enfatico posposto e dislocazione a sinistra; in Manzoni 18 occ. di *anche loro* vs 11 occ. di *anch'essi*).

PA

Usi anaforici

18. *No, non doveva pentirsi il buon dottore della sua garanzia, e lui, oh! lui [= Mario] se ne sarebbe ricordato sempre e gli avrebbe voluto tanto bene* (32; il pron. *lui*, ripetuto dopo l'interiezione *oh*, in questo contesto di discorso indiretto libero, sottolinea la gratitudine con cui Mario s'impegna a ricordare affettuosamente il bel gesto del dottore);
19. *lei aveva la bella virtù di farsi intendere anche da me che ero piccina* (76);
20. *Gli avevano detto che stesse zitto per non disturbare la malata, e lui si comprimeva forte le mani contro il petto per non scoppiare, in singhiozzi* (83-84; la variante *lui* mette in risalto il fanciullo, contrapponendolo quasi statuarmente al gruppo impersonale di persone che, senza comprendere il suo dolore, gli consiglia freddamente il silenzio);
21. *lei pensava a baloccarsi colla sua bambola* (99);
22. *lei si divertiva lo stesso* (100);
23. *lei non ha tempo da perdere* (103d);

24. *E lei, sempre un po' fredda e contegnosa, si slanciò con entusiasmo al collo di una delle bambine povere* (178; il pron. *lei* mette in risalto la trasformazione della fanciulla rivelata dal suo gesto effusivo).

Contesti marcati

Sogg. enfatico posposto

25. *Non ha colpa lui se son caduto; io sì ho colpa [...]* *C'è tanto sole fuori a quest'ora, c'è tanto caldo, e lui corre, corre al sole per prendermi la medicina* (36d; posposizione del sogg. con probabile enfaticizzazione tonale e contrapposizione a *io*, in duplice struttura chiastica: *non [...]* *lui io sì* e *Non ha colpa lui [...]* *io sì ho colpa*; anche il secondo *lui*, pur non posposto, è inserito in un enunciato di tono enfatico che intende sottolineare la fatica amorevolmente compiuta dal bambino in questione nonostante la temperatura poco confortevole).

Sogg. posposto dopo *verba dicendi*

26. *Epoi, – continuò lei con calore [...]* (172).

In opposizione ad altro elemento della frase

27. *Gli altri fanno il chiasso e loro no* (145dp).

Fraisi scisse

28. *Inutile domandargli se era stato lui a fare il malanno* (13).

Con *anche*

29. *Mario aspettava pazientemente e guardava anche lui un momento su in alto; ma lui amava di più contemplare gli alti monti [...]* *e ascoltare il canto bieco della civetta* (39; in Manzoni sempre *anche lui* ← *anch'egli*¹³⁴; il secondo *lui* segue una cong. avversativa ed è quindi usato in un contesto di contrapposizione);
30. *La povera bimba [...]* *disse anche lei come gli altri [...]* (74; nella Quarantana sempre *anche lei*);
31. *poi lestantemente alzò anche lei la mano* (174; con sogg. posposto);
32. *domandava [...]* *perchè non davano da mangiare ai bovi che lavoravano tanto anche loro* (198);
33. *la bimba [...]* *accostò anche lei il visetto bruno* (200);
34. *la bimba, entrata anche lei un po' più in confidenza, gli raccontò che lei e il babbo erano soli, e che lei veniva sempre lì* (201-202; nella prima occ. *lei* è in posizione post-participiale; la seconda e terza occ. di *lei* sono anaforiche).

Con *stesso*

35. *ebbe il coraggio di andare lui stesso ad avvertire la mamma* (25; in Manzoni 4 occ. di *egli stesso*, 7 di *lui stesso*).

FE

¹³⁴ Vitale (1986: 36).

Solo i tipi tradizionali¹³⁵.

RI

Solo i tipi tradizionali.

GI

Usi anaforici

36. *E se lui non l'ascolta?* (9d);
37. *son certa che lei metterà giudizio al figliuolo* (10d);
38. *Lui ci mette poco!...; Tanto lui ci mette poco ad assegnare un componimento!* (29, titolo e 29d-30d; significativa la scelta di impiegare *lui* in una posizione testuale di rilievo quale il titolo del brano, che riporta un enunciato esclamativo di un bambino; tono enfatico);
39. *E lui, che sa che lo aspetto per andare a tavola, è sempre puntuale* (43d; la variante pronominale colloq. è associata a un tono lievemente enfatico, accentuato dalla breve pausa creata dalla virgola che apre la relativa appositiva seguente, e contrastante con l'intonazione più bassa propria della relativa);
40. *lui era assente* (44d).

Contesti marcati

Sogg. posposto

41. *Non ricordo quante mai volte il gran poeta Lodovico Ariosto rifece un'ottava, che non gli veniva perfetta come la voleva lui* (75; sogg. associato a un tono lievemente enfatico).

Sogg. posposto dopo *verba dicendi*

42. *No, – rispondeva lei sorridendo* (91);
43. *– Certo, certo, – rispondeva lui* (148).

Sogg. / tema posposto con intonazione discendente

44. *E poi non fuma lui* (117d).

In opposizione ad altro pron. o ad altro elemento della frase

45. *Ti par giusto che tu sia sano e lui no? Non avrebbe lui più ragione di te di lamentarsi contro quello che la gente chiama destino?* (86d; *lui*, nel secondo caso posposto al verbo, è enfaticamente contrapposto a *tu* e *te*);

¹³⁵ Nella commedia *La strega*, invece, la Morandi oscilla tra *egli*, *ei*, *ella*, *essi*, *esse* e *lui*, *lei*, ma le varianti classiche sono prevalenti.

46. *Lui poi ha ragione più degli altri di tenerli lontani* (117d; *lui* è contrapposto agli *altri* e associato a un tono lievemente enfatico contrastante con l'intonazione più bassa di *poi*);
47. *La sua mamma vuole che vada a scuola, e lui non ci vorrebbe andare* (169sp; *lui* è contrapposto a *La sua mamma*).

Con *anche*

48. *Dev'essere de' nostri anche lui* (66d; con sogg. posposto).

CO¹³⁶

Usi anaforici

49. *Se vi provaste a toccargliene uno [= pulcino], lei, che pare tutta pace, vi salterebbe addosso e comincerebbe a beccarvi* (84d; la variante *lei*, riferita a una gallina, ha qui valore enfaticizzante ed è preferita a *ella* o *essa* – che sarebbe stata variante coerente con il pron. *essi* altrove riferito ad animali – forse perché ritenuta più idonea a evidenziare meglio il sogg.).

ANM¹³⁷

Usi anaforici

50. *la mamma gli [= al maestro invitato a pranzo] ha chiesto qualche cosa di quel fatto d'armi di cui a Como si festeggiava la memoria. E lui si è animato e ha raccontato con una foga, con un calore tale che noi tutti si pendeva dal suo labbro* (106; nella lettera fittizia che un bambino scrive a un suo amico; il pron. *lui* enfatizza il pathos con cui il maestro reagisce alla richiesta della donna);
51. *Urban [...] vinto a Malnate e volto in fuga, lui forte di numerosa milizia, lui agguerrito di buone armi* (109; *lui* ha qui valore enfaticizzante, come si deduce anche dalla ripetizione in posizione anaforica).

Contesti marcati

Sogg. enfatico posposto

52. *Parere un semplicione, lui!...* (133; discorso indiretto libero attribuito a un ragazzo).

Con *anche* o avv. con funzione focalizzante (*ancora, sempre*)

¹³⁶ *Egli* ed *ella* sono le opzioni adottate anche nei *Bambini delle diverse nazioni a casa loro* (si veda la n. 115 al cap. II). Colpisce in CO: 21d l'uso di *ella* in una battuta di dialogo di tono colloq.: «Se io non fossi stata inferma ella non si sarebbe scottata». Nello stesso contesto suona aulico, inoltre, l'agg. *inferma* rispetto al com. *malata*, pure usato dalla stessa parlante nella p. seguente.

¹³⁷ *Egli* ed *ella* sono nettamente preferiti dalla Vertua Gentile anche nelle opere educative per giovani donne studiate da Fresu (2016a: 66; 80; 101), compresa l'operetta teatrale *Miss Shake-Hands* (1898).

53. *Stette un momento in silenzio come se si raccogliesse per ricordare anche lui* (16; con sogg. posposto); *Ha vinto il compagno; ancora lui, sempre lui!* (134, sottolineato mio; discorso indiretto libero attribuito a un ragazzo ed espresso con frase esclamativa contenente un sogg. enfatico ripetuto ed ellittica del verbo [quest'ultimo è presente comunque nella proposizione precedente]);
54. *Anche lui non voleva saperne!* (212d);
55. *gli chiesero se avesse sentito anche lui la scossa* (219; con sogg. posposto);
56. *a distinzione dell'altro Plinio suo nipote, scrittore anche lui* (222d);
57. *anche lui si mostrava triste* (259).

In contesto esclamativo

58. *Se avesse saputo che egli aveva giocato!... lui!...* (135; discorso indiretto libero attribuito a un ragazzo; il sogg. enfatico costituisce da solo un'esclamazione e riprende, appunto enfaticandolo, il pron. *egli* della frase esclamativa precedente).

ANF

Contesti marcati

Con *anche*

59. *la nipote della maestra di quarta, [...] che ormai faceva parte anche lei dell'allegria nidiata* (2);
60. *Lalla, la quale, anche lei, si era messa a far economia* (115).

Con *sola e stesso/-a*

61. *non vi beva che lei sola* (5);
62. *Si prese lui stesso fra i denti una fronda delle foglioline tenere* (219; con sogg. posposto);
63. *Chiede lei stessa di esservi portata* (220d; con sogg. posposto).

FV

Usi anaforici

64. *e lei, ch'era tanto giovane, faceva festa come una bambina all'idea di prendere il gelato* (10);
65. *egli dichiara tutto sodisfatto di non aver mai avuto bisogno, lui, di mettersi addosso le pezzette d'acqua* *vegeto-mirenale* (17, corsivo nel testo; la variante *lui* consiste in una ripetizione enfatica del sogg. poco prima indicato con *egli*);
66. *le due Villanti partirono in carrozza, povere bimbe, loro che ci andavano tanto di rado* (123).

Contesti marcati

Come nome del predicato

67. *Era sempre lei, premurosa e buona* (126);
68. *Sempre il padrone è lui!* (136d; in enunciato esclamativo esprimente nervosismo).

Sogg. enfatico posposto

69. *andò lei a cercare del medico* (124).

Sogg. posposto

70. *in campagna dove va lui, dalle parti di Lecco, si spende molto meno che a Milano* (20d).

Sogg. posposto dopo *verba dicendi*

71. *come dice lui scherzando* (11).

In opposizione ad altro pron. o ad altro elemento della frase

72. *Noi lí, al fresco, in riposo, e lui qui solo, al caldo, a lavorare....* (20d);

73. *I suoi amici ridevano, vedendolo in quell'arnese. Lui [= Massimo D'Azeglio]che faceva? li lasciava ridere!* (26-27; il pron. *lui* contrappone la figura parsimoniosa di D'Azeglio agli amici beffardi);

74. *Credo che, pentita di quel che aveva detto prima, [Rita] confrontasse la semplice bontà della sua mamma con la bella gratitudine che aveva mostrato lei al suo babbo* (170; riferito a Rita, il pron. *lei*, posposto ed enfatico, è preferito a *ella* nel sottolineare la contrapposizione tra il comportamento della fanciulla, definito grato in senso ironico, e quello della mamma);

75. – *E lei, – domandò la mamma con calma, – e lei non ha riso quando parlavate voialtre?* (217d; *lei*, ripetuto, è contrapposto a *voialtre*).

Con *anche*

76. *Casimiro [...] aveva [...] finito la terza classe anche lui* (15);

77. *Ma potrebbe venire anche lui* (20d; sogg. enfatico posposto);

78. *godeva quanto i bambini anche lei!* (54; sogg. enfatico posposto in frase esclamativa);

79. *domandava la mamma, contenta anche lei che suo figlio fosse tra gli espositori* (55);

80. *quella birichina della Lisetta [...] faceva le viste di tornar dalla scuola anche lei* (100);

81. *La Villanti minore intanto piangeva anche lei* (122);

82. *i ragazzi stavano con tanto d'orecchi ad ascoltare anche loro* (138);

83. *anche lei avrebbe fatto qualche gran cosa* (147);

84. *I nostri ragazzi Villanti mettevano fuori anche loro, poverini, di quando in quando le loro piccole virtù* (148);

85. *il pranzetto di Natale lo potranno assaggiare anche loro* (163; sogg. enfatico posposto e dislocazione a sinistra);

86. *i piccini, se fossero stati buoni, sarebbero andati a divertirsi un giorno anche loro* (165);

87. *Ne avevano sentito parlare anche loro, di quest'opera scritta dal maestro Giuseppe Verdi* (167; sogg. enfatico posposto e dislocazione a destra messa in risalto dalla virgola);

88. *così la mamma verrebbe a divertirsi anche lei al Fracass* (169d);

89. *E la nuvoletta bianca? scomparsa anche lei* (193; con personificazione della nuvola dovuta al pron. personale, collocato in posizione post-participiale).

Complessivamente gli impieghi anaforici puri delle forme oblique sono assai ridotti, mentre, in linea con le osservazioni di Fornaciari sopra citate, abbondano,

sia nei dialoghi che nel narrato, i loro usi marcati, enfaticizzati e contrastivi, già rintracciabili invero nelle scritture più antiche, letterarie e non.

In LR: 55d; 94sp rileviamo, inoltre, il pron. sogg. neutro e pleonastico *egli*, di antica tradizione toscano-letteraria e presente nel parlato toscano (ma specialmente nella variante aferetica *gli*) e nella prosa toscaneggiante¹³⁸: «Che c'è egli di straordinario a veder pescare?»; «Ma è egli possibile immaginare [...] una creaturina più leggiadra [...]?»). In LR: 11 *ella* è forma ridondante ma non neutra: «Ma di che cosa può esser ella capace una bambinuccia di otto o nov'anni?». Pleonastico ma anche qui probabilmente non neutro è altresì *egli* in ANM: 169: «Ora che aveva egli fatto quel disgraziato [...]?» (ANM: 169). Il pron. *desso* figura nelle due autrici che, come si è visto, respingono *lui*, *lei*, *loro* in funzione soggettiva e che nell'ambito pronominale (ma non solo) appaiono più propense a un italiano tradizionale: «È desso [= il tufo o travertino] dovuto all'acido carbónico che trovasi in certe acque» (FE: 77d); «Chi era desso?» (RI: 14). Sostituito da Manzoni con *lui* e *loro* nella Quarantana (Vitale, 1986: 29), *desso* è definito «poco com.» in GB e «letter.» in PP; RF precisa che usare *desso* con il semplice significato di *esso*, dunque non nel senso rafforzativo di 'proprio quello', è errore; anche GDLI dichiara che impiegato come semplice pron. pers. equivalente a *egli*, *ella*, *colui*, *colei*, *questi*, *desso* «si considera d'uso poco corretto»: alla luce di queste ultime osservazioni, in FE e RI l'impiego di *desso* sembrerebbe normativamente improprio, ma in realtà in tale accezz. non rafforzativa è attestato in letteratura¹³⁹. Non è da escludere comunque una ragione eufonica del suo uso, secondo quanto suggeriscono Morandi - Cappuccini (1895: 95), che marcano questo tipo come affettato: «usato specialmente per evitar l'iato tra due parole, oggi in prosa è un'affettazione». Prada (2012-2013: 305) nota che ai tempi della *Grammatica di Giannettino* il pron. era già «sostanzialmente fuori dell'uso non marcato».

In LR troviamo anche il costrutto tosc. e sett., oltre che letter. e proprio soprattutto delle scritture d'ispirazione toscanista, '*gli è che* + proposizione

¹³⁸ Per la definizione di pron. sogg. pleonastico si veda Palermo (1997: 325-327). Cfr. Migliorini (1961/2016: 633); Mengaldo (1987: 66-67); Coletti (2018: 154-155); DiTrec, s.v. *egli*. Prada (2012-2013: 307-308) ricorda che, rispetto alle forme pronominali pleonastiche *gli*, *la*, *le*, ridotte nel passaggio alla Quarantana perché, pur essendo correnti nel toscoflorentino, dovettero essere percepite anche come dialettali lombarde (come segnala Vitale, 1986: 27), Manzoni opera uno sfolemento meno drastico della forma piena *egli*.

¹³⁹ Coletti (2018: 156).

completiva' (es.: *gli è che siamo poveri*)¹⁴⁰: «Gli è che quando sono in campagna, non farei altro che mangiare pane scuro» (74d); «Gli è che la povera donna, per la gran miseria, non aveva modo di curarsi» (99); «Gli è ch'io lo guardavo a traverso le lacrime» (108); «Gli è che le prime [olive] sono *naturali*» (109sp, corsivo nel testo); «Gli è che la prima volta era stato bel tempo» (112). Tosco-pop. e sett. ma presente anche in testi letterari è altresì la forma pronominale *la* con valore neutro oltre che femm. (nell'enunciato che segue, attribuito a una scolara e probabilmente in dialetto tosco-sett., essa è elisa e con valore neutro)¹⁴¹: «*l'è de palta*¹⁴²» (PA: 115d, corsivo nel testo; in riferimento al nido delle rondini). In FE: 31d *la* è impiegato come allocutivo femm. formale per *ella*: «ci avrei pensato, se la non mi avesse proibito di toccarlo»¹⁴³.

Troviamo nel corpus anche il costrutto impersonale usato per la prima pers. plur. 'noi si + terza pers. sing. del verbo' (es.: *noi si cena presto*), tipico del parlato toscano. Fornaciari (1881/1974: 243) lo dice altresì «condannato dai grammatici e fuggito dagli scrittori più corretti»; altri grammatici, che lo attestano con freddezza simile, lo circoscrivono nella sfera dell'oralità familiare; Morandi - Cappuccini (1895: 146-147) arrivano a dare per certa – in modo poco fondato –, una netta preferenza panitaliana per questo tratto, sempre nell'ambito del parlato familiare, nei tempi del passato remoto e del condizionale presente¹⁴⁴. Ecco i casi rintracciati: «Io e Betty non ci si raccapazzava» (PA: 172); «potrebbe esser facile se tutti [...] s'imparasse ad apprezzare il valore del tempo»; «si sta tutti, uomini e donne, sdraiati qua e là» (FE: 3-4; 22d); «noi tutti si pendeva dal suo labbro»

¹⁴⁰ Cfr. Serianni (1989a: 244; 567); ancora Migliorini (1961/2016: 633); Prada (2012-2013: 307-308); Fresu (2016a: 104). Morandi - Cappuccini (1895: 116, corsivo e grassetto nel testo) notano che «*e'* e **gli**, per *egli*, messi in principio d'una proposizione [...] – come pure **la**, per *ella*, **le**, per *elle* [...] o *esse*, – sono riempitivi assai comuni nel toscano volgare, ma che qualche rara volta possono accogliersi e usarsi lodevolmente».

¹⁴¹ Cfr. Mengaldo (1987: 66); Serianni (1989a: 244; 2013: 188; 191); Prada (2012-2013: 307-308); Fresu (2016a: 104); Coletti (2018: 155).

¹⁴² *Palta* è vocabolo di provenienza sett. (si veda la n. 116 al cap. IV); la conservazione in protonia sintattica di [e] in *de 'di'* è invece un tratto fonetico del romanesco, soprattutto della varietà bassa (cfr. almeno Telmon, 2002: 115).

¹⁴³ Serianni (1989a: 264, corsivo nel testo) nota che *la* è «variante di *ella*, tipica dell'uso toscano ma oggi in declino».

¹⁴⁴ Catricalà (1995: 114-115; 150). Come ricorda la studiosa, solo il grammatico Fedele Parri giungeva a proporre un impiego di questo costrutto in ogni tipo di testo – non solo quindi in quelli di registro colloquiale – per ragioni di eufonia, cioè per evitare la cacofonia delle desinenze verbali della prima pers. plur. Se certo il tipo *noi si fa* non può dirsi statisticamente preferito né predominante in tutta Italia, Castellani (1986: 124-125) e Serianni (1989a: 245) ne rilevano tuttavia la diffusa presenza al di fuori dell'uso toscano, ossia in scrittori di altre regioni, nel parlato televisivo di noti personaggi non toscani e nelle cronache sportive.

(ANM: 106); «perché non si va in campagna anche noi?»; «Si va anche noi, Casimiro?»; «O noi che si farebbe?» (FV: 19d; 55d; 223d). Se i contesti di FV e quello di FE: 22d sono dialogici, gli altri consistono in un racconto in prima pers. (PA: 172), in un brano sul valore del tempo (FE: 3-4) e in una lettera fittizia scritta da un ragazzino a un suo coetaneo (ANM: 106).

L'Ottocento conosce il regresso dell'enclisi pronominale, tratto percepito sempre più come ricercato e respinto anche da Manzoni nella Quarantana; esso continua tuttavia a essere presente per tutto il secolo, ora per scopi stilistici ora per forza d'abitudine, in scritture letterarie, giornalistiche ed educative¹⁴⁵. A eccezione dell'Errera, nel cui testo è assente, le nostre autrici ne fanno un uso limitato, ma che risulta più copioso in ANM, a volte in contesti in cui il tono si fa più elegante ed evocativo¹⁴⁶. Ecco qualche es.¹⁴⁷:

LR (2)

90. *così chiamavasi il padre dell'Eduvige* (12).

PA (1)

91. *un grazioso paesetto della Toscana, dove trovavasi [...] il mio piccolo collegio* (69).

FE (4)

92. *giungesti a deplorare che siasi dato [...] vivo impulso all'istruzione femminile* (14);

93. *Dora sentì uno schianto al cuore: slanciassi al collo di Ménica* (28);

94. *Sonvi poi le ocre* (82d).

RI (1)

95. *spiacemi solo che lascio una famiglia povera e numerosa* (62d, corsivo nel testo).

GI (1)

96. *precipitansi dall'alto le cascate* (21; l'enclisi è inserita in un periodo descrittivo di grande vivezza cromatica e finemente costruito in modo ora isocolico ora chiastico).

CO (5)

97. *la sventura che la colpiva affliggevale troppo* (20);

98. *una lira, che la mamma avevale dato* (65);

99. *La zia [...] indicavali [= gli ortaggi scelti] a Michele affinché li tagliasse* (78).

ANM (11)

100. *intanto i Cacciatori delle Alpi avanzavansi primi come ardita avanguardia* (107);

101. *il generale, col grosso delle truppe accampavasi a Como* (110);

102. *All'occidenteolgevansi gli sguardi ed i cuori dei cittadini, chè di là aspettavasi la liberazione* (110);

103. *vedevasi una grande e oscura nube* (222d);

¹⁴⁵ Si vedano Prada (2012-2013: 315-316); Migliorini (1961/2016: 637). Interessante è in merito la nota stilistica del Pascoli antologista per le scuole secondarie inferiori a un brano di Filippo Pananti: «Una delle particolarità, e forse più spiccata, per cui lo scrivere accademico, pretensioso, affettato si distingue dal nativo e svelto e moderno (diciamo Manzoniano) è l'appicare le enclitiche alle forme di verbo le quali non le comportano. Le forme di verbo che prendono dopo sè tali pronomi e particelle atone sono l'imperativo (seconda persona), il gerundio, il participio e l'infinito; *ditemi, dicendomi, dicentemi e dèttogli, dirti*. Le altre no; le hanno avanti: *gli dico, gli dica, gli direi*» (Pascoli, 1910: 134, n. 1, corsivo nel testo).

¹⁴⁶ Il tratto presenta una distribuzione disomogenea anche nei testi spogliati da Morgana (2003a: 290).

¹⁴⁷ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

104. *l'antichità svelavasi a noi viva e parlante* (225d);
 105. *quella religione, che al tempo di Tito, nella rovina di Pompei, giacevasi umilissima* (226d).

In LR si riscontra l'alternanza tra la forma pronominale oggettiva plur. *gli* seguita da vocale (o *h*) e la variante *li* seguita da consonante (*gli ha d'oro* [77]; *gli inseguono* [96]; *li minacciano* [96]; *gli esaminiamo* [181]), ancora persistente in Manzoni¹⁴⁸ ma destinata a estinguersi; fa eccezione *gli dispose* in LR: 13 (forse una svista).

È arcaico e letter., ma anche dial., come notano Morandi - Cappuccini (1895: 116), l'uso di *ne* per *ci*, ossia come pron. atono per la prima pers. plur., sopravvissuto in letteratura fino al primo Novecento¹⁴⁹ ma divenuto già nel secondo Ottocento «piuttosto raro» sia in poesia che in prosa¹⁵⁰: «quei fatti straordinari che [...] vivamente ne sorprendono» (FE: 83d); «tutto questo moto che ne circonda» (GI: 22); «vogliamo bene [...] a tutti coloro che ne circondano e ci fanno del bene» (FV: 236d; ma immediatamente dopo, come si vede, compare la variante com. *ci*).

Sul versante opposto della colloquialità, sono degne di nota le particelle pronominali atone, enclitiche o proclitiche, impiegate con valore affettivo o per enfatizzare il coinvolgimento nell'azione del personaggio cui sono riferite, quasi sempre nella forma del cosiddetto “dativo etico”¹⁵¹:

LR

106. *Volere un gran bene alla mamma e vedersela là, in un fondo di letto, con una tossaccia ostinata che non le dava pace, nè giorno nè notte, era una gran passione* (11; il dativo etico in *vedersela* enfatizza il legame tra la bambina e la madre sofferente);
 107. *in quel mentre, eccoti sopraggiungere* Sparalampi (52d, corsivo nel testo; il focalizzatore *eccoti* introduce un momento narrativamente decisivo e il dativo etico rappresentato da *-ti* è volto a coinvolgere più direttamente il lettore);
 108. *Quel giorno mi tornò da scuola col visino spaurito* (63d; il dativo etico in *mi tornò* sottolinea il legame tra la madre che racconta e il suo bambino);
 109. *se il bambino mi disimparava le cose studiate?* (64d; il dativo etico in *vedersela* sottolinea come la mamma che parla abbia a cuore l'educazione scolastica del figlio);
 110. *Questo nome [insetti: titolo della lezione] vi metterà forse di cattivo umore, perchè vi darà a supporre ch'io abbia intenzione di venirvi fuori con qualcuna di quelle parolone noiose che fanno spesso pigliare in uggia ai ragazzi la scuola* (116sp; il dativo etico in *venirvi fuori* sottolinea il rapporto comunicativo tra autrice-maestra e lettori-scolari).

¹⁴⁸ Come ricorda Migliorini (1961/2016: 564-565).

¹⁴⁹ Serianni (1989a: 254).

¹⁵⁰ Migliorini (1961/2016: 634).

¹⁵¹ Sul quale si veda Cignetti (2010).

PA

111. *Lina s'ebbe una sgridata dalla mamma* (136; la forma pronominale enfatizza l'azione subita dalla bambina);
112. *questa mi prende un malanno!* (148d; il dativo etico in *mi prende* indica l'apprensione di una madre per il rischio corso dalla figlioletta).

ANM

113. *Non starmi a fare il bietolone* (131d; il dativo etico in *starmi* indica il coinvolgimento emotivo improntato a insofferenza del parlante, che intende persuadere l'interlocutore a fare qualcosa che provoca in quest'ultimo perplessità);
114. *Tonino s'era sentito ballare il letto sotto* (219; rispetto ad *aveva sentito ballare* la forma pronominale del predicato esprime più vividamente il coinvolgimento personale del sogg. in ciò che sta accadendo).

FV

115. *qualche volta [...] mi fanno pianger la Lisetta* (31d; il dativo etico in *mi fanno piangere* allude al particolare affetto della mamma che parla per la figlia più piccola);
116. *Pensate poi come rimase la povera Teresa, quando se le [= le sue figlie] vide arrivare a casa in carrozza, accompagnate da quella dottoressa della bidella, più morte che vive, una tutta bendata, e l'altra tutta lacrimosa!* (124; il dativo etico in *se le vide arrivare* allude all'agitazione provata dalla madre nel veder tornare a casa le figlie più morte che vive);
117. *[Rita] quasi quasi sarebbe stata contenta [...] di vedersi i suoi fratellini accanto tutti premurosi, al loro ritorno dalla scuola* (125; il dativo etico in *vedersi* è allusivo all'affetto che lega i fratellini alla sorella).

È costante nel corpus la presenza di *nessuno* al posto di *niuno*: quest'ultima variante, attestata nelle *Novelle morali* di Soave¹⁵² ma respinta da Manzoni e nettamente minoritaria già nei periodici milanesi del primo Ottocento, era comunque ancora viva nella prosa ottocentesca, sebbene in declino e definita da PP «pron. lett.»¹⁵³. Troviamo *niuno* solo in un contesto formale, cioè in un breve discorso ufficiale rivolto da Carlo Alberto ai piemontesi in RI: 48d (corsivo nel testo): «*Che niuno disperì*». Al posto del più com. *nessuno* è usato il più formale *alcuno* nei seguenti casi¹⁵⁴: «senza che si scorga nube alcuna»; «senza forma alcuna» (FE: 85d; 85d); «l'insurrezione [...] non portò frutto alcuno» (RI: 98). Ancor più raro era divenuto l'impiego di *alcuno* al sing. con i significati di 'qualche' e 'qualcuno'¹⁵⁵: «Ne avete mai visitato alcuna [di grotte]?» (FE: 78d); «ricorderete alcun nostro consiglio» (GI: 260); «i cittadini [...] prendevano per

¹⁵² Come ricorda Morgana (2003a: 287).

¹⁵³ Si veda Serianni (1982; 1989b: 195-196).

¹⁵⁴ A proposito di *alcuno*, in Morandi - Cappuccini (1895: 101, corsivo e grassetto nel testo) si nota che «come aggettivo singolare, finalmente [...] è morto, salvo che con la negativa [...]. Ma anche qui si dice più volentieri: *Non c'è nessun dubbio; Senza nessuna ragione*».

¹⁵⁵ RF: «usato più comunem. al plurale, essendochè al sing. più volentieri dicasi *Qualche*»; PP, s.v. *alcuni*: «Al sing. non si adopra che colla neg[azione]»; per le osservazioni contenute in Morandi - Cappuccini (1895: 101) si veda la nota precedente. In Soave, invece, in quest'accezz. *alcuno*, «destinato ad uscire dall'uso nel corso dell'Ottocento», compare ancora frequentemente (Morgana, 2003a: 287).

quella via, condotti dalla speranza che di là fosse per giungere notizia alcuna dei loro fratelli» (ANM: 107).

Largamente sostituito nella Quarantana a *che cosa* e, in misura minore, a *che*, il pron. interrogativo *cosa*, di provenienza sett. ma ampiamente diffuso nel parlato in Toscana e nel resto d'Italia e attestato in scritture, anche letterarie, antiche e moderne, viene censurato o considerato come errore in parecchie grammatiche ottocentesche, nonostante la frequenza superiore rispetto a quella di *che cosa* già in scrittori del secondo Settecento (eccezion fatta per quelli linguisticamente più tradizionalisti come Parini), ricordata da Patota (1987: 85). Soltanto i grammatici “manzonisti” e poi Goidanich testimoniano l'impiego e riconoscono la liceità di *cosa* nei registri familiari e nel parlato spontaneo e tale «specializzazione [...] per il registro colloquiale può trovare conferma nel fatto che Carcano, *Angiola Maria* [...] e De Amicis, *Cuore* [...] la riservano appunto al dialogo, mentre *che* o *che cosa* ricorrono senza limitazioni di sorta»¹⁵⁶.

Nella tab. 3 si riportano i numeri delle occ. di *che cosa*, *cosa* e *che* per ogni testo del nostro corpus:

Pron. interrogativo	LR	PA	FE	RI	GI	CO	ANM	ANF (campione ¹⁵⁷)	FV
<i>Che cosa</i>	41	6	29	10	6	104	52	11	13
<i>Cosa</i>	3	10					4		
<i>Che</i>	7	13	10	3	25	10	20	3	29

3. *Che cosa, cosa, che*

Della variante *cosa* figurano rarissime occ. in LR e ANM, delle quali solo una in un contesto non dialogico (ANM: 182); solo in PA l'opzione manzoniana predomina di 4 occ. su *che cosa*, ma è superata di 3 occ. da *che*, e in 9 casi su 10 è usata in battute di dialogo. È decisamente maggioritaria, nel complesso, la variante *che cosa*, garantita dalla tradizione, ma in PA, GI e FV compaiono più occ. di *che*, anch'esso discretamente rappresentato: di origine meridionale e diffusione centromeridionale¹⁵⁸, *che* è attestato anche in letteratura¹⁵⁹ ed era corrente a livello nazionale nella lingua colloquiale. Va detto comunque che in diversi casi *che*, come si vedrà, figura in formule pressoché cristallizzate (ess.: *di*

¹⁵⁶ Serianni (1989b: 196). Si vedano anche Catricalà (1995: 99-100; 149); Prada (2012-2013: 317).

¹⁵⁷ Per ANF ci si è basati sul campione di cui si è detto nella n. 87.

¹⁵⁸ Sabatini (1985: 165).

¹⁵⁹ Cfr. Patota (1987: 85).

che si tratta; che (me ne) importa?). Non si può affermare con sicurezza quale legame possa avere con la rarità di *cosa* appena evidenziata l'interessante testimonianza di FP, s.v. *cosa*, in cui viene negata la sua appartenenza alla parlata popolare toscana propriamente detta, nella quale sarebbero, invece, usuali solo i tipi *che cosa* e *che*; se attendibile, questa informazione darebbe conto di una convergenza tra tradizione e uso popolare che potrebbe meglio motivare la scarsissima presenza di *cosa* nel corpus:

Cosa, per *Che cosa*, interrogativo, o dubitativo, non si nega esser dell'uso toscano; ma si nega essere dell'uso del vero popolo, salvo che di qualche popolano che vuol mettersi in sul signore; perchè, se non è errore o ineleganza, come vogliono i pedanti, è una vera leziosaggine, e non certo una bella cosa, come vogliono altri. Il popolo rimasto proprio ne' su' cenci non dice mai *Cosa vuoi*, *Cosa fai* o simili; ma sempre e poi sempre *Che cosa fai*, o *Che fai* [...].

Di seguito si riportano alcuni ess. di impiego di *cosa* e *che*:

LR.

Cosa¹⁶⁰:

118. *Cosa vuol dire ruminare?* (19d, corsivo nel testo).

Che:

119. *Che diverrebbero [...] i nostri paesaggi e le nostre foreste?* (86sp-87sp);

120. *Che ci danno le api?* (121).

PA.

Cosa:

121. *Signora, sa cosa m'hanno fatto?* (12d)¹⁶¹;

122. *non sapeva cosa fare* (199; ma più avanti nella stessa p. troviamo *che cosa*).

Che:

123. *Dimmi, a che pensi, Carluccio?* (39d);

124. *Che me ne importa?* (93dp)¹⁶²;

125. *Che avrebbe detto la mamma [...]?* (147);

126. *È vero che nell'orto avevo tante volte rubacchiata la frutta, ma, che volete? mi pareva che la cosa fosse un po' diversa* (157sp; uso cristallizzato del *che*, avente funzione fatica);

127. *ascoltate poche parole scritte dalla Cecilia, che varranno a farvi conoscere di che si tratta* (173)¹⁶³.

FE.

Che:

128. *In che consiste l'educazione [...]?* (15);

¹⁶⁰ *Cosa* è assente, invece, in *Come vorrei una fanciulla*, dove si alternano *che*, predominante, e *che cosa* (Argenziano, 2016: 279).

¹⁶¹ Però nella stessa p., 5 righe dopo: «Che cosa ti è successo, Teresa?». La padrona di casa, chiamata *signora* dall'interlocutrice, usa *che cosa*, mentre la domestica, chiamata per nome e il cui parlato esagitato è infarcito di fatismi, auto-interruzioni e ripetizioni, il più spedito *cosa*. Ma secondo l'ottica di FP sopra ricordata, la serva Teresa, usando quest'ultimo tipo, sarebbe una di quei popolani che ricorrendo a tale «leziosaggine» vorrebbero «mettersi in sul signore».

¹⁶² Sabatini (1985: 165) include *Che importa?* tra le formule in cui l'uso di *che* si è cristallizzato.

¹⁶³ Come nota Sabatini (1985: 165), *di che si tratta (?)* è una delle formule, di uso nazionale, in cui l'opzione per *che* si è cristallizzata.

129. *a che serve il legno di faggio?* (49d);
 130. *Che giova ora il piangere?* (31d; l'assenza della prep. *a* davanti a *che* rende la domanda retorica più colloq. e diretta);
 131. *di che son fatti i vostri banchi* (41d; ma a p. 37d *di che cosa siano fatti codesti banchi*).

RI.

Che:

132. *aspettando che gli fosse data occasione di far qualche cosa, non sapeva ancora che, per la sua Patria* (24);
 133. – *Che volete? domandano questi* (53d; ma più avanti nella stessa p. troviamo, nel narrato, *Che cosa fa?*).

GI.

Che:

134. *che dite del padrone che mette da parte ogni più piccola cosa usata?* (117d);
 135. *Che ne dici, giovinotto, di questi tuoi padroni?* (118d)¹⁶⁴;
 136. – *Che hai di nuovo? – gli domandò la mamma. – Che ho?* (29d);
 137. *che vale, che giova il lamentarsi?* (87d; l'assenza della prep. *a* davanti al secondo *che*, come in FE: 31d [es. 130], rende la domanda più diretta, consentendo anche l'isocolo con anafora in *che vale, che giova*);
 138. *A che giova tanto contendere, gridare, affannarsi?* (103d);
 139. *No, che vi pare?* (117d; questo *che* suona cristallizzato);
 140. *Che giova che la natura abbia posto, barricate insormontabili, le forti catene di macigni invulnerati?* (193; in questo contesto di registro ricercato l'assenza di *a* non pare giustificabile con la ricerca di un tono colloq., a differenza di quanto accade in GI: 87d [es. 137]);
 141. *Che dico?* (129d)¹⁶⁵;
 142. *Che vuoi, siamo amici fin da bambini [...]!* (173; anche in questa battuta esclamativa si ha un uso cristallizzato del *che*, qui avente funzione fatica);
 143. *Che vuoi che gli dica [...]?* (233d; anche in questa domanda retorica / battuta esclamativa il *che* sembra cristallizzato).

CO.

Che:

144. *Che volevano fare i bambini alla maestra [...]?* (32);
 145. *Da che nasce la pianta?* (83);
 146. *Di che sono fatte le pareti della scuola?* (130d).

ANM.

Cosa:

147. *Raccontate in breve cosa successe a Carlo per la sua temerarietà* (182);
 148. *A cosa varrebbe l'educazione, se [...]?* (227d).

Che:

149. *Che mai poteva essere?* (92dp);
 150. *A che non si arriva con lo studio, la buona volontà e la perseveranza!* (151d; domanda retorica in forma di battuta esclamativa);
 151. *Che ti posso dire delle cascate delle Marmore?* (154);
 152. *Voi non sapete che voglia dire la parola «dinamite»* (162d);
 153. *Ora che aveva egli fatto quel disgraziato [...]?* (169);
 154. *Di che si accusa l'elettricità?* (208).

ANF.

Che:

155. *Che fece Pietro Micca [...]?* (113).

¹⁶⁴ *Che (ne) dici / dite?* nell'accezz. di 'che ne pensi / pensate?' si potrebbe ritenere una formula cristallizzata simile a quelle ricordate da Sabatini (1985: 165).

¹⁶⁵ Formula di autocorrezione e riformulazione, sembra anch'essa cristallizzata come quelle menzionate da Sabatini (1985: 165).

FV.**Che:**

156. *uno può essere, è vero, tanto disgraziato da non aver di che sfamarsi* (24);
 157. *Che dire di coloro che li [= i debiti] fanno con la sicurezza che nessuno li pagherà per loro [...]?* (25)¹⁶⁶;
 158. *Oh che dici mai, Clotilde!* (35d)¹⁶⁷;
 159. *Oh, sapete che v'ho da dire?* (61d);
 160. *Che le pare, signora!* (79d; battuta esclamativo-interrogativa);
 161. *ma che vuole?* (80d);
 162. *le domandò che avesse* (120; 202);
 163. *veduto di che si trattava* (123)¹⁶⁸;
 164. *che vuol che ne faccia quando l'[= un libro] abbia letto?* (160d);
 165. *i così detti divertimenti a che si riducono?* (159d);
 166. *Che dirà mai quel bambino povero [...]?* (206dp);
 167. *che importa se parla un'altra lingua?* (236d)¹⁶⁹.

Sommando i casi di impiego in dialogo (d = 64) e in contesti di simulazione di parlato (sp = 5) e di discorso pensato (dp = 6), si hanno 75 occ. di *che* a fronte delle 45 presenti in contesti diegetici ed espositivi e nelle domande rivolte ai lettori alla fine di alcuni brani, con uno scarto importante tra le due macrotipologie di situazioni testuali: il pron. *che* doveva essere dunque percepito anzitutto come variante dialogica, ma altresì impiegabile, in alternativa a *che cosa* e ben più legittimamente di *cosa*, in contesti non mimetici (nei quali esso prevale in modo più evidente, rispetto ai contesti d / dp, in ANM [13 vs 7] e CO [9 vs 2]).

Passando al settore dei dimostrativi, si segnala anzitutto la presenza dei colloq. *questo/-a/-i* e *quello* in luogo dei formali *questi / costui, costei, costoro, queglii*, in sintonia solo parziale con la sostituzione operata da Manzoni nella Quarantana (*questi* → *questo*; *quegli* → *quello*)¹⁷⁰, dove persistono *costui, costei, costoro*. Qualche es.¹⁷¹:

LR (1)

168. *Che cos'hai? chiese questa meravigliata* (46).

PA (4)

169. *appena questa aveva terminato di vestirlo dopo il bagno* (193).

FE (3)

170. *questa non sapeva come acquetare quel cervellino leggiere* (26).

RI (2)

¹⁶⁶ Anche qui siamo in presenza di una formula pressoché cristallizzata (*Che dire di...?*).

¹⁶⁷ *Che dici (mai)!* è un'altra formula fissa, indicante perplessità e stupore.

¹⁶⁸ Si veda la n. 163.

¹⁶⁹ Si veda la n. 162.

¹⁷⁰ Vitale (1986: 29).

¹⁷¹ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

171. *Chi erano questi che volevano andare contro il volere dei più?* (78)¹⁷².

GI (2)

172. *Non dico di no, – rispose quello* (116).

CO (5)

173. *questo ne [= di anni] avea sei* (10);

174. sono questi che devono pensare ai genitori (83, corsivo nel testo);

175. *Guarda quello* (110d).

ANM (6)

176. *questo si fermò a comperare delle ova* (36d);

177. *anche questi [eroi] converrebbe conoscere* (191d);

178. *Erano con lui sua sorella e il figlio di questa* (222d).

FV (3)

179. *le narrazioni che questi avevan fatte delle avventure durante le vacanze* (100);

180. *se quello non si spiccia* (140d).

Solo alcuni grammatici sensibili al parlato e alla riforma manzoniana attuata nel romanzo si fanno fautori della nuova norma sull'uso dei pron. dimostrativi dimostrata in questi contesti: tra essi Morandi - Cappuccini (1895: 119, corsivo nel testo), che notano che *questi* e *quegli* «sono ormai dell'uso letterario, e alquanto sostenuto», e che «comunemente, si ricorre agli aggettivi sostantivati *questo, codesto e quello*». Altri invece – e ciò vale anche per il primo Novecento – si attengono alla regola classica o, in pochi, propongono *questi, questo e quegli, quello* come varianti indifferenti. Altrettanto pochi quelli che, come Goidanich, relegano, all'inizio del nuovo secolo, le forme tradizionali alla lingua letteraria¹⁷³. Va detto comunque che *questi* e *quegli*¹⁷⁴ fanno capolino in LR, RI e FV, sparuti echi della norma consolidata in testi che pure accolgono le alternative correnti:

LR

181. *Non è ricco chi possiede molti denari, ma quegli che ha meno bisogni da soddisfare* (53d; la forma sostenuta in *quegli che*, in elegante *variatio* rispetto a *chi*, potrebbe spiegarsi con la sua collocazione nella chiusura sentenziosa del racconto *Turco e Sparalampi*, alla quale è affidato il messaggio morale).

RI

182. *Questi scrisse subito al governatore* (21);

183. *Mentre questi si avviava al luogo del supplizio* (26).

FV

184. *questi andava tormentando tutti* (53);

185. *La Rita ha ragione, – rispose questi* (70);

¹⁷² Morandi - Cappuccini (1895: 119) notano che nell'uso com. *costui, costei, costoro* hanno una sfumatura spregiativa; in RI: 78 anche *questi* sembra usato spregiativamente, poiché si riferisce ai pochi elettori toscani fedeli alla casa di Lorena che nel 1860 si opposero all'annessione della regione al Regno d'Italia; l'autrice preferisce questo pron. a *costoro* probabilmente perché quest'ultimo, pur essendo sentito comunemente come spregiativo e pur potendo dunque essere pertinente al contesto, dovette sembrarle formale all'interno di una domanda didattica che dà al brano un tocco di dialogicità.

¹⁷³ Catricalà (1995: 93-94; 146).

¹⁷⁴ Raro secondo Fornaciari (1882: 125).

186. *questi già stava rispondendo* (169).

Un es. di agg. dimostrativo rinforzato, tratto tipico della deissi del parlato, si ha in PA: 83: «Quel rumore lì invece non lo poteva soffrire»¹⁷⁵.

Tranne che in PA, RI e nella parte spogliata di ANF, troviamo nel corpus il deittico spaziale *codesto*, proprio (anche oggi) del toscano parlato e nel periodo postunitario ancora largamente impiegato nella prosa non solo toscana. La variante con dentale sorda *cotesto*, forma tosco-arcaizzante, «molto comune nell'italiano antico e nel toscano moderno»¹⁷⁶ e assente in Manzoni, che sceglie *codesto*, figura 3 volte in LR (22d; 175sp; 179sp) – a fronte delle 5 occ. di *codesto* – e una solta volta in FE (78d) – in alternativa a *codesto* (FE: 37d) –, mentre è costante nella livornese Grossi Mercanti (GI)¹⁷⁷. Va detto che il deittico indicante prossimità a chi ascolta era ritenuto sostituibile in alcuni casi da *questo* e *quello* già da Fornaciari (1881/1974: 74, corsivo nel testo), il quale notava che «puzzerebbe anzi di affettazione l'adoprare sempre il *cotesto* tutte le volte che una cosa è vicina alla seconda persona».

3.2.4. *L'avverbio*

Quanto alla scelta tra le varianti avverbiali *sì* e *così* – la prima dello stile alto, come indicano anche la lessicografia ottocentesca e la presenza in autori inclini all'arcaismo, la seconda, di uso com., maggioritaria nella Quarantana e attestata in prosatori che prediligono l'uso vivo, come Collodi¹⁷⁸ – è consueto nel corpus il tipo moderno ancora oggi in uso¹⁷⁹. Non mancano, però, in LR e FE, casi in cui sia preferita l'alternativa arcaizzante, non sempre in corrispondenza di un innalzamento stilistico, come invece si registra in ANM, dove *sì* compare in una poesia patriottica dell'autrice:

¹⁷⁵ I tipi *questo qui*, *quello lì* costituiscono «un uso di origine settentrionale, parallelo alle forme francesi rinforzate con *-ci*» e soprattutto affiorante nel parlato (Sabatini, 1985: 159, corsivo nel testo).

¹⁷⁶ Serianni (1989a: 275).

¹⁷⁷ Parallelo a *codesto* nell'ambito degli avv. è il toscaneggiante *costà* (cfr. Serianni, 1989a: 501; Coletti, 2018: 102), rinvenuto solo in GI: 202: «Partito di costà». In FE: 51d si registra, invece, il letter. *colà*: «sapete donde colà fu raccolta?».

¹⁷⁸ Serianni (1989b: 197-198).

¹⁷⁹ Ess.: «un condimento così squisito e delicato» (LR: 20); «qualche cosa di così soave e di così gentile» (PA: 10); «giudici così benevoli, così pronti a compatirti» (FE: 13); «voce così dolce e armoniosa» (RI: 59); «una così dura ed alta montagna» (GI: 192); «così agitato» (CO: 74); «così ingrullito» (ANM: 133d); «con così santa abnegazione» (FV: 147).

LR

187. *questa pietra sì dura* (71sp);
 188. *il lavoro è sì duro, la speranza sì fallace....* (84)¹⁸⁰;
 189. *piume sì splendide* (85sp);
 190. *basti di cose sì tristi* (97sp);
 191. *sì splendidamente* (119sp);
 192. *usi sì svariati* (180sp);
 193. *acido fenico sì efficace per le punture delle api* (182sp).

FE

194. *con sí gravi loro fatiche* (14);
 195. *un dolore sí vivo* (19);
 196. *in sí deplorabile stato* (31);
 197. *sì l'uno come l'altro* (p. 44d; in costruzione correlativa).

ANM

198. *Di patria sì bella, di patria sì cara,/ il nome glorioso la mamma ci impara* (117p; costruito isocolico).

Tranne che in RI, volumetto dal tono retorico e tendenzialmente letterario, e nei due testi della Vertua Gentile, nei quali, anche se di sole 2 (RI) e 3 (ANM e ANF) unità, prevale il clitico locativo tradizionale *vi* sul più moderno *ci*, è stata rilevata nei campioni dei nostri libri una maggior frequenza di *ci* rispetto a *vi*; ecco i numeri delle occ. rintracciate (tab. 4)¹⁸¹:

Clitico locativo	LR ¹⁸²	PA ¹⁸³	FE	RI	GI	CO	ANM	ANF	FV ¹⁸⁴
<i>Ci</i>	12	9	5	6	18	8	12	8	19
<i>Vi</i>	2	1	3	8	6	5	15	11	1

4. *Ci* e *vi* locativi

¹⁸⁰ Qui l'avv. *sì* è inserito in un passo, tratto dagli *appunti [autobiografici] d'una maestra* [LR: 81], retorico e un po' patetico, come dimostrano l'apostrofe, con ripetizione del nome proprio, rivolta dall'insegnante che scrive all'ex alunno, l'anafora di *forse*, il parallelismo in *biondeggia la messe e si matura [...] la vite* e in *il lavoro è sì duro, la speranza sì fallace*, espressioni come *il tuo viso d'angelo e biondeggia*, la carica evocativa del futuro epistemico (*avrà annerito, lavorerai, ti accoglieranno*): «Mario, piccolo Mario, dove sei tu? Forse il fumo delle officine avrà annerito il tuo viso d'angelo forse a quest'ora lavorerai i campi dove biondeggia la messe e si matura, al sole, la vite, forse ti accoglieranno le navi avventurose dove il lavoro è sì duro, la speranza sì fallace....» (LR: 83-84).

¹⁸¹ *Ci* era divenuta all'epoca «la forma più propria del parlato, degli usi correnti e familiari anche secondo la lessicografia coeva, e quella prediletta dal Manzoni nella Quarantana» (Prada, 2012-2013: 288). Ma per ulteriori motivazioni che dovettero ispirare la non uniforme sostituzione manzoniana di *ci* a *vi* si veda il contributo di Wildburg (2010). Anche per la distribuzione di questo tratto è stato preso in considerazione il campione di pagine iniziali, centrali e finali di ogni libro di cui si è detto nella n. 87, facendo però qualche incursione nel resto delle pagine per ottenere conferme (o eventuali disconferme) del rapporto tra le due varianti emerso nelle pagine selezionate.

¹⁸² Ma 5 occ. di *vi* e 1 di *ci* fuori campione.

¹⁸³ Ma 4 occ. di *vi* e 1 di *ci* fuori campione.

¹⁸⁴ In quest'ultimo testo l'opzione per il tipo corrente è decisamente più netta.

Suona letter. e poet., però, l'uso di *essere* senza clitico al posto di *esserci / esservi* in qualche passo descrittivo di PA, FE, RI e ANM, testi che non raramente presentano scelte espressive e brani di registro ricercato e suggestivo: «Tutt'intorno era una quiete solenne» (PA: 203); «E per tutto è un profumo gentile che [...], e per tutto è una magnificenza di colori, che [...].» (FE: 8, con anafora di *e per tutto è x(,) che*); «Intorno a lui era un lugubre silenzio»; «sopra ogni petto è una coccarda tricolore» (RI: 19; 103; il primo enunciato è inserito in un contesto di solenne mestizia: la narrazione-descrizione dell'esecuzione del sacerdote patriota Giuseppe Andreoli; il secondo appartiene al brano in cui viene trionfalmente raccontata la presa di Roma nel 1870); «In un altro [quadrato], bianchi come palle di neve, erano i *cavoli fiori*» (CO: 77, corsivo nel testo); «Nelle vetrine sono stoffe di seta d'una bellezza da sbalordire» (ANM: 128; in una lettera che, nella finzione narrativa, un ragazzino scrive a un suo coetaneo, descrivendo con toni di meraviglia l'inaugurazione della grandiosa Esposizione Voltiana del 1899 da parte del re).

Suona colloq., infine, in ANM, dati anche i contesti dal tono conversevole, l'uso dell'avv. *allora* con valore consecutivo-conclusivo¹⁸⁵: «Piace a voi di passare per sciocchi?.... No?.... E allora premunitevi contro l'ignoranza e i pregiudizi» (138); «[I malati] Non vogliono saperne di medicine nè di dieta e brontolano e se ne stanno immusiti. Allora che cosa può fare un dottore per curarli?... Deve in coscienza obbligare a far quello che si deve» (145d).

3.2.5. La preposizione

Il comparto delle prep. articolate presenta una complessiva oscillazione, anche all'interno dello stesso libro, tra varianti sintetiche tradizionali (tab. 5) – raccomandate anche da un grammatico autorevole come Fornaciari¹⁸⁶ – e varianti di tipo analitico (tab. 6)¹⁸⁷, prescelte nella Quarantana, dove però si mantengono *col* e *coi*, che in grandissima parte dei casi appare in forma apocopata (*co*)¹⁸⁸:

¹⁸⁵ Si veda in merito Sabatini (1985: 166), che ricorda la presenza di un uso simile di *allora* già in Dante.

¹⁸⁶ «Quelle con *in* e *su* sono insolubili. Delle altre le forme insolubili sono quelle composte coll'articolo *il*, eccettuato *pél* che può sciogliersi in *pér il*, e *frai*» (Fornaciari, 1882: 220, corsivo nel testo).

¹⁸⁷ Nelle tabb. che seguono '✓' indica la presenza della variante preposizionale, '-' la sua assenza. Il numero di occ. è indicato solo quando serve a evidenziare il rapporto (diverso da 1:1) tra varianti

Forme sintetiche tradizionali (ma con <i>col</i> e <i>coi</i> [→ <i>co'</i>] attestati in Manzoni)	LR	PA	FE	RI	GI	CO	ANM	ANF	FV
<i>col</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (1 occ.)	✓	✓
<i>collo</i>	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
<i>colla</i>	✓	✓	✓	✓	✓ (2 occ.)	-	-	-	✓
<i>coll'</i> (masch. o femm.)	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓ (1 occ.)
<i>coi</i>	✓	✓	✓ (2 occ.); e <i>co'</i> (1 occ.)	✓ (11 occ.); e <i>co'</i> (1 occ.)	✓	✓ (1 occ.)	-	✓	✓; e <i>co'</i>
<i>cogli</i>	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓
<i>colle</i>	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓
<i>pel</i>	✓	✓	✓	✓	-	-	✓ (1 occ.)	-	✓
<i>pella</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>pei</i>	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓
<i>pelle</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-

5. Prep. sintetiche

Forme analitiche di impiego più com.	LR	PA	FE	RI	GI	CO	ANM	ANF	FV
<i>con il</i>	-	-	-	-	-	-	✓ (5 occ.)	-	-
<i>con lo</i>	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
<i>con la</i>	✓	✓	-	-	✓ (7 occ.)	✓	✓	✓	✓
<i>con l'</i> (masch. o femm.)	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓ (4 occ.)
<i>con i</i>	-	-	-	-	-	✓ (7 occ.)	✓	-	-
<i>con gli</i>	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
<i>con le</i>	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
<i>per il</i>	✓	✓	-	-	✓	✓	✓ (2 occ.)	✓	✓
<i>per la</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>per i</i>	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓

alternative della medesima prep. all'interno del campione di pagine per ciascun volume del quale si è già detto a proposito di altri tratti.

¹⁸⁸ Seriani (1989b: 177).

<i>per le</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Prep. analitiche

Per la e per le sono costanti in tutti i testi. In LR si oscilla tra le due serie preposizionali, similmente a quanto avviene in *Come vorrei una fanciulla*¹⁸⁹; si attestano su posizioni arcaizzanti, come del resto succede per altri tratti, FE¹⁹⁰ e RI; tendenzialmente conservative risultano anche le scelte di PA. Negli altri testi prevale la tendenza alla modernizzazione, con evidente aggiornamento, dunque, in GI¹⁹¹ rispetto a RI – opere della stessa autrice – e oscillazioni tra i due tipi in FV, dove però predominano le varianti più moderne¹⁹². Quasi costante è comunque la preferenza accordata ai tipi tradizionali ma altresì «normali nel parlato»¹⁹³ e avallati da Manzoni *col* – eccezion fatta per ANM – e *coi* – a eccezione di CO. Solo in ANM, che precede cronologicamente ANF, si riscontra l'uso arcaizzante di alcune prep. scisse, estraneo a Manzoni: *a l', a la, su l', su la, su le, su i* (ma figura un *alle* in ANM: 260)¹⁹⁴. In ANF, invece, la stessa autrice opta per le forme univerbate, come si nota meglio nei brani riprodotti identicamente nei due testi e che differiscono appunto per questa sostituzione preposizionale modernizzante (oltre che, ovviamente, per il passaggio dal masch. al femm. di descrittori personali e allocutivi [ad es. *fanciulli miei* → *fanciulle mie*]).

È tradizionale nell'uso vivo toscano, come ricorda Prada (2012-2013: 303), lo scambio di *da* con *di*, attestato in LR, FE, GI, CO e FV, così come l'uso delle

¹⁸⁹ Argenziano (2016: 279). In LR: 183sp-184sp, all'interno di un'articolata e a tratti suggestiva lezione sui cinque sensi, si ha un addensamento di opzioni tradizionali non manzoniane: *pel, pei, coll', colla, colle, cogli*.

¹⁹⁰ In FE: 27 compare anche la prep. arcaizzante *sovra* («sovra una sedia»), presente anche in FV: 210d. RF: «Lo stesso, ma più raro a usarsi che Sopra»; PP: «T. poet.».

¹⁹¹ Ma in GI: 102d; 209 si hanno rispettivamente *pel*, messo in bocca alla personificazione del mese di Marzo in un brano in cui alcuni Mesi parlano delle feste degli antichi Romani, e *colle* (2 occ.), in un brano storico. Inoltre in GI: 34 figura la forma arcaica *sur* in «sur un leggio», presente anche in CO: 57: «sur un ramo» (2 occ.). In TB, s.v. *su, sur* è marcata con †, ma PP, s.v. *su*, nota che *sur* si può trovare a volte davanti a *un* o *una*; Castellani (1986: 121) la considera un fiorentinismo.

¹⁹² Risultano infatti isolate le tracce di *pel* (3 occ.), *colla* (3 occ.) e *colle* (1 occ.).

¹⁹³ Prada (2012-2013: 301).

¹⁹⁴ Come ricorda Prada (2012-2013: 301), nel secondo Ottocento queste forme «restano discretamente rappresentate nelle scritture letterarie». In ANM: 133 è presente anche un cumulo preposizionale di sapore libresco, *in su le prime*, che fa pensare all'*incipit* del *Passero solitario* e al verso 19 di *A Silvia* di Leopardi (1987: 47; 77, corsivo mio): «D'in su la vetta della torre antica»; «D'in su i veroni del paterno ostello».

prep. semplici al posto delle articolate, evidente in «usciva di camera» (CO: 79) e «uscire di camera» (GI: 120) ('dalla camera')¹⁹⁵:

LR

199. *l'ho trattato di contadinaccio e di villano!* (46d);

200. *fuori del guscio* (56);

201. *Di dove ci viene?* (121).

FE

202. *rocce composte di frammenti o pezzi d'altre rocce* (81d).

CO

203. *di dove si entra nella scuola?* (130d)¹⁹⁶;

204. *fuori della sala degli esami* (157).

GI

205. *i miei genitori soffrirebbero a staccarsi di qui* (148d);

206. *poco lontano di lì* (167);

207. *fuori di esso* (197d).

FV

208. *in modo di aiutarlo, come dice lui scherzando, a sbarcare il lunario* (11)¹⁹⁷;

209. *mandarlo fuori dei piedi* (140d);

210. *fuori della propria città* (181d);

211. *non gli domanda di dove venga* (236d).

Altri casi di usi preposizionali particolari sono i seguenti: «al ghiaccio sarà impossibile di fondersi» (FE: 92d), con *impossibile* seguito da *di*, reggenza aggettivale considerata da Prada (2012-2013: 303) propria «del parlato, più che connotata in diatopia [in senso toscano]»; «si erano arrischiati di rubacchiare»; «il pilota esorta di ritirarsi a Miseno»; «sono obbligati di stare in posizione curva»¹⁹⁸ (ANM: 168; 223d; 252d), con *di* in luogo di *a*.

3.2.6. *Il verbo*

In linea con l'opzione quasi del tutto sistematica di Manzoni per l'imperfetto di prima pers. sing. in *-o* anziché in *-a*, nel corpus prevale l'imperfetto analogico in *-o*, proprio del toscano vivo, del ling. fam. e degli usi scritti di livello medio, mentre il tipo in *-a*, radicato nella tradizione letteraria e declinante nel corso del XIX secolo, è nettamente minoritario.

¹⁹⁵ Tra i casi pertinenti rintracciati nella *Grammatica di Giannettino* Prada menziona *fuori di camera* 'fuori della / dalla camera', *escir di casa* 'dalla casa' (ma nell'italiano com. si è affermata la locuz. *uscire di casa*), *esci di costì* 'da costì'; in *Pinocchio* compare *uscire di camera*, come si è verificato in Collodi (1983).

¹⁹⁶ Ma in CO: 153 troviamo 2 occ. di *Da dove [...]*?

¹⁹⁷ Anche l'uso di *di* al posto di *da* in tale locuz. preposizionale seguita da un infinito, come più in generale lo scambio di *da* con *di*, appartiene all'uso com. fiorentino, come mi conferma anche un giovane amico fiorentino nativo.

¹⁹⁸ TB, s.v. *obbligare*: «Col *Di*, nell'att[ivo], è meno usit[ato]; ma piuttosto rifl[essivo]».

Al di là della specificità del genere testuale in questione, il rapporto tra le due varianti risulta nei nostri testi sostanzialmente capovolto rispetto a quello che emerge dalla prosa del secondo Settecento¹⁹⁹, mentre nel primo Ottocento la lingua media delle lettere familiari di mittenti colti, pur presentando ancora una complessiva prevalenza della variante etimologica, mostra una maggior diffusione del tipo in *-o*²⁰⁰, rigorosamente respinto, invece, nella coeva prosa scolastico-educativa²⁰¹. La situazione osservata nel corpus rientra nel processo – ricordato da Prada (2012-2013: 290) – di lento ma inarrestabile avanzamento del tipo in *-o* nelle scritture per l'infanzia e nella prosa giornalistica²⁰² del secondo Ottocento, complice anche la scelta modellizzante compiuta nella Quarantana. Qualche grammatico dell'Ottocento accoglie l'imperfetto in *-o* riconoscendolo come variante indifferente o del ling. fam. e delle scritture non auliche e ammettendone la funzionalità disambiguante, dato che permette(va) di distinguere la prima dalla terza pers. del medesimo tempo²⁰³. Se numerose sono le grammatiche postunitarie che registrano la sola forma in *-a*, esiste anche un buona minoranza di testi che presenta come unica la variante tosc.-colloq. in *-o*, perché ormai più diffusa, anche nelle scritture moderne, oltre che atta a evitare confusione²⁰⁴, a fronte di una concorrente sempre più avvertita come languente e letter., come spesso si dichiara esplicitamente. A eccezione di quella di Lombardo Radice, le grammatiche primonovecentesche ammettono ormai solo il tipo moderno, indicando l'altro come letter. o arcaizzante²⁰⁵.

Ecco di seguito i pochissimi casi in cui figura la variante tradizionale, appartenenti a scritture fittizie in prima pers. e / o connotate stilisticamente:

LR

212. *io profitava sempre di quella confusione* (LR: 122; nel bozzetto in prima pers., dal tono patetico, *Vestito bianco*, sottotitolato *Racconto d'una sorella*; il sogg. è menzionato dal momento che la sua omissione avrebbe comportato l'attribuzione del verbo a un sogg. diverso).

¹⁹⁹ Patota (1987: 101-104).

²⁰⁰ Antonelli (2003: 150-153).

²⁰¹ Morgana (2003a: 287-288).

²⁰² Masini (1994: 664).

²⁰³ Ad es. Ulisse Poggi (1865: 165), nella sua grammatica dialogata, fa dire al personaggio del maestro che l'imperfetto in *-o* è ammissibile «nel parlar familiare e nelle scritture non solenni perché può giovare per non confondere la 1^a colla 3^a persona».

²⁰⁴ Nella grammatica di Guido Falorsi (1888: 116, corsivo nel testo) si legge che «l'uso toscano accettato da taluni moderni scrittori e raccomandato dal Tommaseo fa la 1^a persona in *-vo*, il che conferisce a mio credere, a togliere ambiguità».

²⁰⁵ Catricalà (1995: 108-110; 150).

PA

213. *tu sei l'angelo ch'io pregava* (62d; nel suggestivo apologo *Nuvole d'oro*, sottotitolato *Novella fantastica*);
214. *Io era la più piccina* (70; nel racconto in prima pers. *La ruota del convento*, sottotitolato *Ricordi di collegio*);
215. *Io mi ci rannicchiava bene* (72; *ibid.*)²⁰⁶;
216. *Io aveva agito* (74; *ibid.*);
217. *Una voce pietosa aveva parlato al mio cuore, io l'aveva ascoltata* (74; *ibid.*).

ANM

218. *Io era fuori con il babbo* (159; in una lettera scritta da un ragazzino a un suo amico)²⁰⁷.

Assente in Manzoni, l'imperfetto con dileguo della labiodentale, tratto culto ma attestato dal Settecento anche nel fiorentino plebeo – come testimoniano poi testi ottocenteschi che riproducono il parlato popolare di personaggi umili –, in declino già nel primo Ottocento ma persistente seppure minoritario nella prosa di tutto il secolo, compare una volta in RI: 97 («il vecchio guerriero, che a sessant'anni avea ancora l'audacia d'un fanciullo») e in tre casi in CO (2 occ. di *avea* in 10, dove nella stessa frase troviamo anche la variante con *-v-*: «quella aveva otto anni e questo ne avea sei»²⁰⁸; 1 occ. di *volea* in 79). Si tratta di usi diafasicamente neutri e con verbi di altissimo impiego quali appunto *avere* e *volere*, per i quali, data la loro frequenza, come nel secondo Settecento e nel primo Ottocento, la caduta di *-v-* (abbastanza diffusa tra Sette e Ottocento), non doveva costituire in genere una spia di marcatezza stilistica²⁰⁹. Ma forse tra fine Ottocento e inizio Novecento, pur non potendo essere considerata un tratto sempre poetizzante, l'assenza di *-v-* iniziò a essere percepita come scelta arcaizzante (e infatti nel nostro corpus è rarissima) anche con verbi per i quali in passato non era stata considerata tale. Va ricordato che nelle letture educative del primo Ottocento studiate da Morgana (2003a: 287-288) le opzioni con labiodentale sono già decisamente prevalenti, ma nelle pagine spogliate delle *Novelle* di padre Soave (*egli*) *avea* presenta un numero di occ. doppio rispetto ad *aveva*.

²⁰⁶ Ma subito dopo troviamo la forma analogica in *-o*, a riprova del fatto che le due forme potevano ancora, all'epoca, serenamente coesistere, anche a una distanza così ravvicinata; forse però è anche perseguito un effetto di *variatio*, che evita la pesantezza della ripetizione di *-va*: «Io mi ci rannicchiava bene, la ruota girava e io mi trovavo sprofondata nelle più fitte tenebre, mi sentivo soffocare».

²⁰⁷ In 4 occ. su 7 il tipo in *-a* è usato con i verbi di larghissimo uso *essere* (2 occ.) e *avere* (2 occ., ausiliare): la stessa preferenza per *-a* in tali verbi di base si registra negli autori delle lettere del primo Ottocento studiate da Antonelli (2003: 151, n. 98) che appaiono incerti tra le due alternative.

²⁰⁸ Similmente Antonelli (2003: 154) nota che nell'epistolografia primottocentesca «quasi mai l'uso della variante senza labiodentale risulta esclusivo nei singoli scriventi e, come per altre oscillazioni, la compresenza riguarda anche la singola lettera o la singola frase».

²⁰⁹ Si vedano Patota (1987: 104-113); Seriani (1989b: 171-175); Antonelli (2003: 153-156).

Oscillante è la selezione tra forme verbali piene e sincopate, non riconducibili univocamente a una netta differenziazione diafasica, e lo stesso Manzoni aveva oscillato nella Quarantana tra il tipo *anderò*, *anderei*, nel XIX secolo di diffusione ridotta e proprio dell'uso toscano e delle scritture toscaniste²¹⁰ ma altresì presente in scrittori inclini all'arcaismo, e le varianti *offrire* e *soffrire*, diventate ben più com. di quelle integre fin dal primo Ottocento²¹¹.

Il tipo *anderei* è attestato nelle opere della livornese Grossi Mercanti, dove però compaiono anche 2 occ. isolate di *andremo* (*anderemo* [RI: 53d], ma *andremo* in RI: 81d; *anderai* [GI: 66d; 83d] e *anderebbe* [GI: 206], ma *andremo* in GI: 92d); *soffrire* figura in LR: 106, RI: 7; 100 (2 occ.), GI: 3d; 125; 205, ANM: 18 (2 occ.); 228d (2 occ.) e FV: 241dp; 241 (2 occ.), e *offrire* in FE: 67d, RI: 57d; 60 (2 occ.) e GI: 14d (2 occ.). Troviamo la forma *comprare*, scelta da Manzoni, divenuta più frequente e avallata dalla lessicografia del tempo²¹² (è l'unica attestata in RF, mentre PP definisce *comperare* non com., rimandando a *comprare*), in LR: 99d; 99; 100 e più volte in GI, CO e FV²¹³, mentre la più rara *comperare* alterna con *comprare* in PA: 168d ed è attestata nelle autrici più conservatrici: FE: 55d-56d (*comperarsi*), ANM: 161d; 203d; 260d e ANF: 114. Il sost. *compre* 'compere' figura in LR: 35d; 81 e CO: 44d (2 occ.); *compra*, allora forma corrente, è l'unica variante attestata in RF e PP. Tra *adoperare* e *adoprare*, opzioni non particolarmente marcate dal punto di vista diafasico, PP, s.v. *adoperare*, indica la seconda come più com., e secondo il *Dizionario dei sinonimi* di Tommaseo rivisto da Rigutini (1905), come ricorda Vitale (1986: 63, n. 178), *adoprare* è più usuale in Toscana, *adoperare* è di impiego scelto. In coerenza con tali indicazioni, nella Quarantana *adoprare* (19 occ.) prevale su *adoperare* (7 occ.), ma sono 3 le occ. di *adoprato* e 3 anche quelle di *adoperato*. La variante sincopata alterna con l'altra nella Baccini (*adoprare* in LR: 20d; 173sp vs *adoperare* in LR: 88sp; 173sp [*adoperati*]), nel volumetto storico della Grossi Mercanti (*adoprare* in RI: 61 [2 occ., di cui 1 di *adoprare*]; 103 vs *adoperare* in RI: 29 [*adoperarsi*]; 38) e in ANM (*adoprare* a p. 31p vs *adoperare* alle pp. 56 [2

²¹⁰ Ricorda Vitale (1986: 79, n. 556) che la forma piena era disapprovata dai grammatici, ma appare con frequenza nei *Dialoghi* di Franceschi e in *Pinocchio*.

²¹¹ Serianni (1989b: 202-203). TB, s.v. *offerire*, rimanda a *offrire*, mentre indica *sofferire* come arcaico (†).

²¹² Prada (2012-2013: 297-298).

²¹³ Ad es. in GI: 124d, CO: 44d e FV: 56.

occ., di cui 1 di *adoperato*] e 253d), mentre in GI: 188 si ha *adopreranno*, in ANF: 114 *adoperarlo* (quindi nel complesso la Vertua Gentile sceglie il tipo divenuto all'epoca meno com.) e in FV: 7 *adopera*. Opta sempre per *adoperare* l'autrice più anziana (FE)²¹⁴ e sempre per la variante tosc.-colloq., invece, la Perodi (CO)²¹⁵. *Opra* figura nella locuz. *a opra* in GI: 125 («Gli uomini vanno a opra») e ANM: 144 («lavorare ad opra»): PP, s.v. *opera*, in quest'accezz. definisce la variante *opra* più com.

Alternabili soprattutto nella prima metà del XIX sec., le due varianti del congiuntivo pres. *siano* e *sieno* sono percepite già da quel periodo come appartenenti a registri diversi, se nel suo *Dizionario critico de' verbi italiani conjugati* Mastrofini (1814, I: 42, corsivo nel testo) nota che «*siano* è più de' moderni», e Compagnoni (1834: 33) inserisce *siano* tra le forme com. e *sieno* tra le poetiche nella sua *Teorica dei verbi italiani*. Scelta da Manzoni nella Quarantana, la forma *siano* è l'unica (insieme al «volg. *Sìno*») attestata in PP, s.v. *essere*, ed è quella standard in Morandi - Cappuccini (1895: 134), dove i tipi *sieno* e *siino* sono marcati rispettivamente come letter. e volg.; anche nella coniugazione di *essere* esposta in Fornaciari (1882: 155) è accolto solo *siano*, mentre *sieno* compare tra le forme poetiche notevoli (Fornaciari, 1882: 157). Nel corpus la variante *sieno* è davvero rarissima e impiegata senza connotazioni stilistiche: compare in LR: 94; 118sp insieme a *stiino* (LR: 44d), definito letter. in Morandi - Cappuccini (1895: 170) e presente anche in RI: 33d (2 occ.), in bocca al re Carlo Alberto; in GI troviamo sia *siano* (8d) che *sieno* (115); *siano* in ANF: 120. Il congiuntivo della seconda pers. sing. *sii*, arcaizzante e pop. secondo Morandi - Cappuccini (1895: 134) e volg. secondo PP, s.v. *essere*, è usato in LR: 84 («chiunque tu sii»), in un passo degli *appunti [autobiografici] d'una maestra* (LR: 81), che in queste righe si rivolge con tono un po' retorico a un ex alunno divenuto ormai un uomo maturo.

Quanto alle forme radicali del pres. indicativo e alle loro varianti, troviamo un isolato *veggo* in LR: 39 (messo in bocca a un bambino che legge a voce alta da un libro di storia sacra: «Padre, io veggo le legna e il coltello») e in PA: 64d: respinto da Manzoni a favore di *vedo*, *veggo* è nell'Ottocento a lungo alternativo a quest'ultimo, pur essendo minoritario, e corrente nel fiorentino vivo e in certe

²¹⁴ Ad es. in FE: 44d.

²¹⁵ Ad es. in CO: 18d.

varietà dialettali toscane²¹⁶. La forma com. e manzoniana *deve* (in luogo di *dee* / *debbe*) è presente in tutti i volumi (a eccezione di RI, in cui non compaiono nemmeno le sue varianti)²¹⁷; *devono*, anch'essa ovviamente usuale e prescelta da Manzoni, in LR, PA, GI, CO, ANM, ANF, FV²¹⁸. Ma le varianti non manzoniane *debbo* e *debbono*, ancora usuali nel XIX secolo ma meno correnti, non sono assenti: le troviamo rispettivamente in PA: 55d, CO: 26d²¹⁹ e in FE: 46d; 87d, RI: 43d; 86, GI: 126, più volte in CO²²⁰, ANM: 126; 227d; 252d²²¹, ANF: 214²²².

Compare in GI: 67d; 91d e FV: 136d; 204d; 206d il tipo *fo* per *faccio*, sempre in contesti dialogico-colloquiali (ess.: «alla figura che fo con loro non ci pensi?» [GI: 91d]; «poche mie compagne fanno i componimenti *poveri* come li fo io» [FV: 204d, corsivo nel testo]). Variante toscoflorentina di *faccio* e sostituita a quest'ultima nella Quarantana (Vitale, 1986: 37), *fo* appartiene all'uso vivo toscano ma anche alla tradizione letteraria prevalentemente prosastica; ancora diffusa nel XIX secolo, compare nei *Dialoghi* di Franceschi, mentre in *Pinocchio* (Collodi, 1983) è isolata rispetto alle 6 occ. di *faccio*. Nell'Ottocento *fo* pare essere più ricorrente nella prosa non letteraria, mentre la variante *faccio* risulta un po' più frequente nella prosa letteraria e continua a essere considerata, mercé anche le prescrizioni grammaticali tradizionali, opzione culta e più pertinente alla poesia. GB, s.v. *fare*, definisce *faccio* meno com. di *fo*, mentre PP, s.v. *fare*, riporta solo *fo*; sia Fornaciari (1882: 236) che Morandi - Cappuccini (1895: 172) attestano entrambe le varianti²²³.

Rimanendo nell'ambito della morfologia toscoflorentina, ricordiamo anche la variante *vo* per *vado*, messa in bocca a una domestica in FV: 79d («Vo io, vo io!»): solo parzialmente sostituita a *vado* nella Quarantana²²⁴, anch'essa appartiene all'uso vivo toscano ma altresì alla tradizione letteraria ed è

²¹⁶ Serianni (1989b: 203-204); Prada (2012-2013: 295 e n. 166-296). *Veggio* compare nelle *Novelle* di Soave e nel *Giannetto* di Parravicini, *vegga* nelle *Novelle* di Taverna (Morgana, 2003a: 287-288).

²¹⁷ Ess.: LR: 24d; PA: 106d; FE: 1; GI: 3d; CO: 24; ANM: 145d; ANF: 117d; FV: 248.

²¹⁸ Ess.: LR: 136d; PA: 137d; GI: 146d; CO: 83; ANM: 252d (3 occ.); ANF: 221; FV: 139d.

²¹⁹ Ma *devo* in CO: 57d.

²²⁰ Ad es. in CO: 18; 35d. In questo testo figurano sia *devono* che *debbono*, che a p. 80 si alternano in due frasi contigue.

²²¹ Ma in ANM: 252d, come si è detto nella n. 218, si registrano anche 3 occ. di *devono*.

²²² *Debbo* è attestato insieme a *debbe* in Soave – dove compare anche *deve* – e in Taverna; solo *deve*, invece, in Parravicini e nell'*Albero* di Cantù (Morgana, 2003a: 287-288).

²²³ Cfr. Vitale (1986: 79, n. 554); Serianni (1981: 26-28; 2014: 234); Prada (2012-2013: 296).

²²⁴ Vitale (1986: 37).

nell'Ottocento ancora diffusa sebbene più rara rispetto all'altra²²⁵. Nei *Dialoghi* di Franceschi compare solo *vo*, mentre in Pinocchio solo *vado*²²⁶. *Vo* è definita «più in uso» rispetto a *vado* da TB, s.v. *andare*; PP, s.v. *andare*, riporta tutte e due le forme; anche nella grammatica di Fornaciari (1882: 228) figurano entrambe le varianti così come in Morandi - Cappuccini (1895: 168), che definiscono però *vo* più fam. Nel nostro contesto potrebbe spiegare la preferenza per *vo*, attribuito a una donna di condizione socioculturale umile, anche la sua coincidenza con il tipo *vo* attestato nelle parlate lombarde²²⁷: le vicende dei Villanti, protagonisti di FV, sono infatti ambientate a Milano.

Quanto alle forme del pass. remoto, toscopop. è la variante *messi* 'misi' in LR: 107: «mi messi in testa d'esser buono» (in un brano sottotitolato *Ricordi di un bambino*)²²⁸. Troviamo la forma apocopata *die'* in FV: 122 e in PA: 15; 23; 74 (dove è scritta con accento: *diè*²²⁹): definita poet. in PP, s.v. *dare*, Morandi - Cappuccini (1895: 168) e Fornaciari (1882: 233)²³⁰, che però la dice usata «anche in prosa», è in realtà di uso abbastanza com. insieme a *diede*, presente a sua volta in FE: 51d, CO: 36; 64; 79; 117 e ANM: 123; 209d; 253. Sono stati rinvenuti altresì: *detti* in GI:124; *dette* in LR: 16; 25; 27; 35d; 73; 107, RI: 13; 14; 67; 76; 84, con accento (*dètte*) in GI: 77; 95d; 167, in CO: 28; 43d; 67; 72; 80; 100; 114; 155 (dove compare anche *diede*, come si è visto) e ANM: 208; *dettero* in LR: 102, RI: 6; 37; 53; 76, GI: 32 e CO: 32 (ma *diedero* in CO: 14; 108). *Diede* e *diedero* sono forme esclusive nei *Promessi Sposi*²³¹; TB, s.v. *dare*, indica come arcaica la variante *dette* (†). Stupisce la presenza delle forme con dentale sorda nel nostro corpus: esse infatti sono ben rare già nella prosa del secondo Settecento, anche se presenti nella letteratura dei secoli precedenti: la loro minor fortuna rispetto alle concorrenti potrebbe esser stata dovuta alla loro assenza nei testi delle Tre Corone

²²⁵ Per il primo Ottocento si veda Antonelli (2003: 170-171), utile anche per la bibliografia su tale alternanza indicata alla n. 175.

²²⁶ Cfr. Vitale (1986: 79, n. 555); Prada (2012-2013: 296).

²²⁷ Come ricorda Patota (1987: 120).

²²⁸ TB, s.v. *mettere*, nota che «*messero*, dice il pop[olo] tosc.; e nel ling. fam. anche scritto, *Misi*, e segnatam[ente] *Misero*, risica di parere affettato»; PP, s.v. *mettere*: «pop. *Messi*». Ricorda Serianni (2014: 239) che *messi* e *messe*, diffuse nel Quattrocento e nel Cinquecento, sono forme poetiche presenti anche in autori non toscani come il Boiardo epico e Ariosto; radicatesi nel toscano popolare, spariscono presto dall'uso letterario e sono disapprovate dai grammatici Cinonio, Gigli, Mastrofini e Compagnoni.

²²⁹ Si veda la n. 100.

²³⁰ In tutti e tre i casi troviamo la variante grafica *diè*.

²³¹ *Diede* vi compare una volta sola nella variante apocopata ma accentata *diè*, alla quale appunto *diede*, come nota Vitale (1986: 30), viene sostituita nel passaggio alla Quarantana.

e in testi pratici fiorentini del Duecento e del Trecento e alla conseguente cautela nei loro confronti di buona parte dei grammatici, che definiscono, come Morandi - Cappuccini (1895: 168), più com. quelle con dentale sonora²³². Sostituita nella Quarantana con *apri*²³³, la variante *aperse*, presente nelle *Novelle* di Soave, ancora vitale nell'Ottocento ma di sapore letterario²³⁴, figura in PA: 50 e ANM: 38; 144; 146d.

A proposito dell'alternanza *(ri)uscire* / *(ri)escire*, con il secondo tipo minoritario già nel primo Ottocento, seppur frequente soprattutto in scrittori toscani²³⁵, optano per la variante manzoniana in *u* GI: 10 (*riuscire*) e CO: 100d (*usci*), mentre nella più tradizionale Vertua Gentile a una sola occ. di *riuscirete* (ANM: 4d) si contrappongono *riescivano*, *riescì* e *riescisse* rispettivamente in ANM: 18; 207; 227d.

A scopo mimetico, compaiono voci verbali regionali venete nei seguenti passi di RI (sottolineato mio): «I Veneziani non volevano arrendersi: parlando degli Austriaci essi dicevano: *Non li volemo quei cani, non li volemo!*»; «*Varda, varda che Radeschi me fa la carità!*» (62d, corsivo nel testo; 63d, corsivo nel testo, con la forma pronominale veneta *me* al posto dello standard *mi*²³⁶: la battuta è messa in bocca a un'anziana mendicante di Venezia)²³⁷.

Nel XIX secolo risulta un cultismo l'impiego, rintracciabile nella tradizione letteraria e «mantenutosi fino al '900 in registri particolarmente elevati»²³⁸, di *avervi* per *esservi/-ci*, ossia di *vi ha*, *vi hanno* per *c'è* / *ci sono*: nella Quarantana, infatti, Manzoni sostituisce *c'è* e talvolta *vi è* a *vi ha*²³⁹. Tracce di questo tratto sono presenti in LR²⁴⁰, PA, FE, FV e soprattutto in ANM²⁴¹, opera di un'autrice spesso tendente a usi conservativi, dalla quale si citano solo alcuni ess.:

²³² Patota (1987: 114-115); cfr. anche Castellani (1986: 111-112). Fornaciari (1882: 233), però, riporta nell'ordine *detti* e *diedi*, *dette* e *diede*, *dettero* e *diedero*.

²³³ Vitale (1986: 37).

²³⁴ Morgana (2003a: 288). PP, s.v. *aprire*: «*Aprii* e meno com. *Apersi*».

²³⁵ Cfr. Antonelli (2003: 170), utile anche per la bibliografia su quest'alternanza indicata alla n. 172. Forme con *u* troviamo anche in Soave, Taverna e Parravicini (Morgana, 2003a: 284-285), ma Serianni (1989b: 205) ricorda la presenza nel *Giannetto* di *riescirà*.

²³⁶ Cfr. Belloni (2009: 50; 54).

²³⁷ Per *volemo* 'vogliamo' cfr. Belloni (2009: 105); il verbo *vardar(e)* 'guardare' è lemmatizzato nei dizionari otto-novecenteschi e contemporanei del dialetto veneto e veneziano consultabili al sito <<http://www.linguaveneta.net/strumenti/dizionari/>>.

²³⁸ Serianni (1989a: 252).

²³⁹ Vitale (1986: 34).

²⁴⁰ Ma anche in *Come vorrei una fanciulla*, come ricorda Argenziano (2016: 280).

LR

219. *vi ha l'argento, il rame, il piombo [...]* (80sp).

PA

220. *Una [= cava di marmo] ve n'ha [...] che è fra le più belle e pittoresche* (195).

FE

221. *Non v'ha difetto o vizio del quale non sia possibile spogliarsi* (1);

222. *Non vi ha cosa reale o immaginata per la quale l'uomo non abbia appropriato vocabolo, non v'ha idea ch'egli non possa esprimere* (11);

223. *per l'affetto non v'ha termometro* (93d).

ANM

224. *Vi ha chi impreca, chi geme, chi grida e chi canta esultante* (14d);

225. *Per i minatori non vi ha raggio di sole, non vi ha festosità di bambini* (22d);

226. *non vi ha diritto senza dovere* (116d);

227. *In Lombardia vi ha il canale Villoresi* (137);

228. *Ve ne ha [riferito a statue] che ricordano Carlo Alberto, Cavour, Garibaldi [...]* (204);

229. *nè vi ha documento storico, che sia posteriore all'anno 79* (224d);

230. *Non v'ha virtù che non si possa acquistare, non v'hanno difetti che non si possano correggere* (228d).

FV

231. *non v'ha dubbio che [...]* (77).

In 219 e 228 si nota l'uso del verbo al sing. concordato con un sogg. plurimo e plur. rispettivamente: casi di sconcordanza come questo e (pochi) altri di segno opposto (nome sing. collettivo eventualmente seguito dal complemento partitivo + verbo al plur.²⁴²) appaiono in PA, RI, GI, CO, ANM e ANF e sono presi in considerazione nelle grammatiche postunitarie, la quasi totalità delle quali inserisce il secondo tipo tra gli esempi di *sillessi*, trattandolo dal punto di vista retorico piuttosto che grammaticale ma testimoniandone l'innegabile diffusione, mentre il primo caso (sogg. plur. / multiplo + verbo al sing.) è affrontato quasi sempre come possibilità consentita dalla lingua comune e spesso in termini di idiotismo dell'uso vivo²⁴³. Ecco alcune delle occ. rintracciate, oltre alle 2 riportate sopra²⁴⁴:

PA (4)

232. *Tutt'intorno regnava un gran silenzio ed una quiete profonda* (23);

²⁴¹ Ma anche, come segnala Fresu (2016a: 66), nel galateo per giovani spose *L'arte di farsi amare dal marito. Consigli alla giovine sposa* (1889) della stessa autrice.

²⁴² Sabatini (1985: 167) inserisce questo tipo di concordanza a senso fra i tratti dell'italiano dell'uso medio e nota che essa «ha antichissimi e larghi precedenti, sia nel latino, sia in altre lingue romanze e non romanze, sia nell'italiano di autori classici» quali Dante, Boccaccio e Manzoni nei *Promessi Sposi*.

²⁴³ Catricalà (1995: 111-114). Nel primo ventennio del Novecento le grammatiche ammettono generalmente la costruzione 'nome collettivo sing. + verbo plur.', mentre solo il grammatico Giuseppe Malagoli riporta il tipo, impiegato da Manzoni, *C'è dei birboni* (Catricalà, 1995: 150).

²⁴⁴ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

233. *un equal numero di scodelle vengono deposte sul piano della ruota* (71).
RI (5)
 234. *Ci voleva un grande ingegno, una finezza, una politica straordinaria* (67);
 235. *la maggior parte caddero morti o feriti* (101);
 236. *esercito prussiano, nel quale al valore era unita la più severa disciplina e l'ordine più scrupoloso* (102).
GI (2)
 237. *Alla donna, se mai, spetta la nettezza e l'ordine della casa* (146d).
CO (3)
 238. *La gloria e la grandezza della patria è gloria e grandezza di tutti i suoi figli* (103d)²⁴⁵;
 239. *sulla terra ce n'è [= di animali] tanti tanti* (145d).
ANM (4)
 240. *La maggior parte degli operai trovarono modo di fuggire* (23d);
 241. *Quella medaglia, insieme con il ritratto del re, li tiene appesi nella sua camera* (82d; caso particolare di concordanza a senso con l'oggetto / tema, forse dovuta a svista, che non si sarebbe avuta se in luogo dell'espressione che introduce il complemento di unione *insieme con* si fosse trovata la cong. *e*, con conseguente oggetto plurimo).
ANF (3)
 242. *Nel cuore di Rosetta si andava aumentando il rispetto e la stima per la sua giovine maestra* (4).

Isolato ma interessante è in ANM: 146d un caso di concordanza del verbo con il sogg. logico e non grammaticale, di registro colloquiale basso e popolare, attribuito a un padre di famiglia di condizione culturale modesta: «Sei un bravo giovinotto che dici le cose come sono, tu!»²⁴⁶.

Sul versante degli usi tradizionali ma ancora vitali nell'Ottocento, è stato riscontrato in tutti i testi tranne LR un altro tipo di concordanza particolare, quella del part. pass. con l'oggetto, comunque non applicata uniformemente. Se ne riportano pochi ess.:

- PA**
 243. *una mussola di seta bianca finissima, che il tempo aveva ingiallita e resa ancor più sottile* (51);
 244. *sarai punita per avere violata la disciplina* (177d).
FE

²⁴⁵ Enunciato dal tono formulare, in cui la concordanza a senso con *è* al posto di *sono* si spiega con l'espressione da parte dei due sost. di un concetto che li unifica come fossero un tutt'uno; lo stesso vale per formule liturgiche in cui tre sost. o sintagmi nominali concordano con un verbo al sing., come in *La pace, la carità e la fede da parte di Dio Padre e del Signore nostro Gesù Cristo sia con tutti voi* (formula di saluto pronunciata dal sacerdote all'inizio della messa). Da notare l'iterazione di *gloria* e *grandezza* e l'andamento isocolico («La gloria e la grandezza della patria è gloria e grandezza di tutti i suoi figli»).

²⁴⁶ Nota Voghera (2010, corsivo nel testo) che «meno frequente e forse più marcato [rispetto alla concordanza a senso tra soggetto e verbo nel caso di nomi collettivi o di nomi singolari modificati da sintagmi plurali] come registro di livello più basso [...] è l'accordo tra soggetto e verbo in base al soggetto logico della frase e non a quello grammaticale: *io sono una persona che vivo con poco*».

245. *Luisa [...] aveva passati alcuni mesi in montagna* (49).

RI

246. *non avevano altra colpa che quella di avere amata la Patria, di avere odiato lo straniero, di aver voluta la libertà* (10; con tricolon e asindeto);

247. *molti di loro forse non avrebbero più riveduta la terra nativa* (24)²⁴⁷;

248. *I suoi buoni, bravi e dilette figliuoli, che ella aveva educati con tanto amore* (99).

GI

249. *Il padron Giove, – aggiunse Esopo – ha riconosciuta tutta la tua virtù* (37d);

250. *due bambine che la morte aveva rapite alle cure paterne* (227).

CO

251. *mi hai data una grande consolazione* (79d);

252. *tutti i tesori che Iddio ha sparsi sulla Terra* (153, corsivo nel testo).

ANM

253. *Non crediate [...] che io lodi il mio stato per le fortune davvero singolari che vi ho conseguite* (21d);

254. *Il maestro aveva suggerito i libri che il tutore aveva regalati ad Enrico* (26; si nota qui anche la mancata concordanza in *aveva suggerito i libri*);

255. *l'inestimabile beneficio [...] d'averle ricostituite e unite le disgregate membra della nostra patria* (124);

256. *La medaglietta della Madonna che gli aveva appesa al collo la sua mamma* (134d).

ANF

257. *i Russi hanno invocata con ardore la libertà* (109).

FV

258. *dopo avere abballinate e rivoltate le materasse* (6);

259. *dopo essere andata dalla maestra e averle infilata mezza dozzina di bugie* (110);

260. *oggi ho perdute le staffe, ma perdute davvero* (139d);

261. *aver lasciata la sua terra nativa* (218dp).

Riguardo a usi particolari dei tempi verbali, compare talvolta, nei dialoghi e in brani in cui è simulato il parlato, il futuro epistemico, uso modale del futuro, soprattutto anteriore, più caratteristico della lingua orale²⁴⁸; nei dialoghi è attribuito alla figura dell'insegnante e in qualche caso agli alunni. Qualche es.:

LR

262. *Voi, ora, sarete curiosi di sapere di dove si leva quest'oro tanto prezioso* (78sp).

FE

263. «Signora,» disse Luisa, «a casa io ho un secchiolino che pare di zinco, ma non lo è, perché è bianco: di che cosa sarà fatto invece?» «Sarà di latta [...]» (67d);

264. *Non vi parlo della calce che voi avrete vista più d'una volta sciolta nell'acqua e mista a sabbia* (FE: 78d-81d).

GI

265. *V'immaginate quanti uomini avranno lavorato alle mine, quanti avranno esposta la loro vita a pericoli inauditi; v'immaginate quanto studio sarà costata la direzione di un così immane lavoro?* (194).

²⁴⁷ Un controesempio di part. non concordato con l'oggetto, secondo una tendenza che poi sarebbe divenuta prevalente, è in «vi mostrano forse la camicia rossa che si onorano di avere indossato nei giorni delle battaglie» (RI: 28).

²⁴⁸ Su di esso si vedano almeno Serianni (1989a: 474-475); Berretta (1994: 259-260); De Roberto (2010). Ascrivendolo agli usi modali di tempi verbali maggiormente ricorrenti nel parlato, Berretta (1994: 260) rileva che nell'italiano orale contemporaneo «gli usi non futurali sono relativamente frequenti sull'insieme degli usi di futuro [...] e prevalgono nettamente tra i futuri anteriori».

CO

266. *Saranno chicchi d'orzo – disse uno scolareto* (51d);

267. *non tutti i mattoni, avrete visto, sono compagni* (131d).

ANM

268. *Come si farà a raccogliere la gomma? – chiese Dino* (202d);

269. *Avrete veduto sulla carta del Tirreno un'isola quasi rotonda?* (220d).

Non è raro l'uso del pres. storico²⁴⁹, espediente stilistico finalizzato a drammatizzare e porre in risalto momenti e azioni focali in brani storici e narrativi al passato; talvolta l'introduzione del presente segnala, invece, il passaggio dall'azione narrata a una breve riflessione esistenziale e morale che da essa può scaturire e che ha valore generale al di là dell'evento in questione. Il pres. storico e quello gnomico sono usati principalmente, com'è comprensibile, nel volumetto di storia risorgimentale, ricco altresì di accorgimenti retorici volti a rendere il racconto incisivo. Alcuni ess.:

LR

270. *fu deciso che anche la mamma vi prenderebbe parte. Eccoli [= i bambini] dunque tutti fuori del guscio! Sono un po' assonnati, hanno gli occhi un po' gonfi, ma sono vispi e allegri come tante lodolette* (56; insieme al focalizzatore *Eccoli* e alla battuta esclamativa, il presente vivacizza e attualizza il racconto nel momento del passaggio a una nuova sequenza narrativa, e ha qui una funzione descrittiva).

RI

271. *il Bossi si recava ogni giorno a fargli visita e gli portava un cestellino di frutta. Il nobile conte, già Ministro della guerra, nell'esilio riceve aiuto e conforto da un povero operaio del suo paese. È proprio vero che il dolore e l'amore affratellano gli uomini e li rendono tutti eguali fra loro!* (14; il passaggio dal passato [remoto e imperfetto] al presente [da *riceve* a *li rendono tutti eguali*] corrisponde all'attivazione di una riflessione esistenziale a partire appunto dal caso di Santorre di Santarosa: l'azione da lui ricevuta viene riespressa al presente per estrarla dal passato in cui è collocata, e determina un'osservazione generale di tono gnomico sul dolore e sull'amore fraterno);

272. *più i tiranni erano crudeli, e più vivo si sentiva il bisogno di liberarsi da loro. È naturale: colla forza, colle persecuzioni, coll'aiuto del carnefice non si può far tacere un popolo intero, che vuole quello che ha diritto d'avere, e che Dio stesso gli ha concesso!* (20; anche in questo caso il passaggio al presente coincide con il passaggio alla riflessione gnomico);

273. *La sentinella austriaca di guardia al palazzo vuole impedire ai dimostranti di entrare: una fucilata la stende morta al suolo. [...] i cittadini al grido di Viva l'Italia! percorrono Milano senza curarsi del pericolo, sfidando eroicamente la morte: ad ogni finestra sventola la bandiera tricolore; i soldati irrompono nelle case, feriscono, uccidono, ma le bandiere restano al loro posto. In ogni punto della città s'inalzano barricate [...] Anche i fanciulli prendono parte alla lotta, anch'essi stanno alle barricate coi loro padri, anch'essi combattono e rendono grandi servigi* (38, corsivo nel testo; il presente vivacizza la narrazione di eventi concitati);

274. *si vide a un tratto avanzarsi correndo un giovane cavaliere: egli si spinge in mezzo a un reggimento di guardie, e grida loro: – Avanti! Salviamo l'onore di Casa*

²⁴⁹ Sul quale si veda Roggia (2011).

- Savoia! – *si slancia con essi [sic] contro il nemico, combatte, anima, incoraggia, sprona; è ferito, riman saldo in arcione, combatte ancora e la vittoria è nostra!* (44-45; qui il pres. storico immortalava il momento di massima tensione narrativa, ossia l'avanzata in mezzo alle guardie e il contributo alla battaglia di un eroe coraggioso, il futuro re Vittorio Emanuele II);
275. *La moribonda prende dalle mani del suo diletto un sorso d'acqua, gli si abbandona fra le braccia, gli rivolge un ultimo sguardo, spira. Il Garibaldi si getta su quel cadavere e piange come un fanciullo!* (58, sottolineato mio; qui il pres. storico, usato anche nei tre periodi precedenti in concomitanza al crescendo della tensione narrativa ed emotiva [si parla, infatti, delle ultime ore di vita di Anita Garibaldi], la struttura giustappositiva e il climax discendente immortalano vividamente gli ultimi istanti di vita dell'eroina; poi, ancora il presente, insieme alla similitudine *come un fanciullo*, rende più suggestiva la scena del pianto di Garibaldi);
276. *E Garibaldi sorride, accarezza i fanciulli che le madri gli porgono, dice parole di fuoco ai giovani, saluta cortesemente le donne, e passa* (80; subentrando all'imperfetto del racconto storico, il presente fa emergere e immortalava il lato umano dell'eroe, presentato quasi come un messia);
277. *Garibaldi allora che fa? Lascia in riposo i suoi bravi soldati; con cinque o sei dei suoi compagni muove verso Napoli, come un viaggiatore qualunque, monta in carrozza e attraversa la città: i soldati borbonici se ne vanno, il popolo festante acclama il suo nome: Napoli è presa così* (83; il presente mette in rilievo i momenti della conquista non violenta di Napoli e dell'accoglienza gioiosa riservata all'eroe, efficacemente scanditi da una sintassi giustappositiva e coordinativa);
278. *Ma quando arrivò Giuseppe Garibaldi le cose, al solito, mutarono d'aspetto. In un batter d'occhio il Generale riordina le file dei suoi soldati e le manda nuovamente contro il nemico, guidate dai suoi due figli, Menotti e Ricciotti, due valorosi. Il nemico tenta di reggere al disperato assalto, ma invano: è sgominato, sbaragliato, messo in fuga precipitosa da quei giovani eroi* (95; il presente subentra, insieme alla locuz. *In un batter d'occhio* – che evidenzia la rapidità d'azione del personaggio –, in corrispondenza dell'ingresso in scena di Garibaldi e dei suoi figli: viene così messo in risalto il ruolo di questi eroi nel ribaltare, in positivo per i volontari italiani, le sorti del combattimento. La sconfitta del nemico è messa in rilievo dalla tritologia sinonimica *è sgominato, sbaragliato, messo in fuga precipitosa*);
279. *Appena crollate le mura, due colonne di fanteria corrono all'assalto; ecco, a passo di carica, due battaglioni di bersaglieri che li seguono, attraversano la breccia, sono entrati, si avanzano entro la città; il potere temporale dei Papi è caduto per sempre, Roma è nostra, nostra per davvero questa volta. I soldati italiani si precipitano per le vie, per le piazze gremite di popolo: sopra ogni petto è una coccarda tricolore, ad ogni finestra sventola il vessillo nazionale, tutti accompagnano col canto la musica delle fanfare militari, che ripetono gl'inni patriottici. Per l'ampia scala del Campidoglio salgono correndo i bersaglieri [...]. Soldati e popolani si abbracciano, si baciano, si stringono al petto, piangono di gioia! Gridano i soldati: – Viva Roma capitale d'Italia! – Gridano i Romani: – Viva l'Italia, viva il Re! –* (103; il presente vivacizza la narrazione dei momenti cruciali della presa di Roma, evidenziandone le storiche conseguenze: *il potere temporale dei Papi è caduto per sempre, Roma è nostra*. Da notare l'incalzante ritmo elencativo, che procede per lo più in modo asindetico e conferisce dinamismo al racconto, concorrendo a sottolinearne la ricchezza di dettagli).

ANM

280. *È la sera del 23 marzo dell'anno 1849. La pianura [...] è tutta ingombra di eserciti. Gli accampamenti sono agitati. Vi ha chi impreca, chi geme, chi grida e chi canta esultante. [...] il terreno è sparso di morti e feriti. Si levano gemiti; ma più forte dei gemiti è il clamore dell'esultanza. Quello è il campo dei vincitori. I vincitori sono Austriaci* (14d; il presente non ha qui la funzione di drammatizzare momenti

- particolari, bensì è veicolo di «una prospettiva ravvicinata sugli eventi»²⁵⁰, che rende il racconto più coinvolgente);
281. *È il giorno 2 luglio dell'anno 1871. Roma è in festa. Le piazze e le strade riboccano di popolo giocondo; le bandiere tricolori sventolano su le torri, dai balconi, su le guglie; l'aria risuona d'inni festosi. Roma attende un trionfatore [...] (15d; qui il presente ha funzione descrittiva e attualizzante);*
282. *I Cacciatori delle Alpi sostengono il fuoco imperterriti; poi audacemente vanno all'assalto. [...] Ma il nemico è snidato, è volto in rotta. Ora più non è un contrastato combattere, è un'allegria vittoria. [...] i Garibaldini scendono, inseguono, incalzano (111; il racconto storico da cui si cita questo passo comprende ampi passaggi al presente che rendono più vivida e appassionata la resa degli eventi);*
283. *Il vecchio suo zio [= Plinio il vecchio] accorre dov'è il pericolo. Egli è tranquillo, imperturbato; ordina, dispone, incoraggia, là dove, per lo spavento, la confusione è generale e tumultuosa. [...] Ma Plinio risponde: «La fortuna aiuta i coraggiosi». [...] Plinio, sorretto da due schiavi, fa per levarsi; ma tosto ricade soffocato dai vapori e muore asfissiato (223d-224d; il pres. storico rende più vivido il racconto del terremoto e dell'eruzione in Campania che causarono la morte di Plinio il Vecchio [pp. 222-224]; come si vede negli stralci riportati, questo tempo verbale enfatizza il coraggio del personaggio e immortalava il momento della sua morte).*

Si segnalano, infine, tre casi isolati di impiego dell'indicativo al posto del congiuntivo (più formale e standard). Il primo consiste nell'uso dell'imperfetto indicativo in una protasi di periodo ipotetico dell'irrealtà, con apodosi sottintesa: «Avrei potuto tenerlo in casa: ma *se il bambino mi disimparava le cose studiate [che cosa succedeva / sarebbe successo]?*» (LR: 64d, corsivo mio). Nel secondo l'imperfetto sostituisce congiuntivo e condizionale in un periodo ipotetico inserito in una battuta di dialogo: «se tu non facevi lo sciocca a nascondere, questo non succedeva» (PA: 52d). Si tratta, com'è noto, di un uso colloq., non solo pop., annoverato da Sabatini (1985: 167) fra i tratti dell'italiano dell'uso medio ma affiorante anche in letteratura e menzionato da alcuni grammatici postunitari e del primo Novecento²⁵¹. Il terzo caso è in PA: 13: «Inutile domandargli se era stato lui a fare il malanno, era abbastanza chiaro»; probabilmente l'indicativo è qui prescelto perché associato alla certezza dell'evento espresso nella subordinata (si precisa infatti: *era abbastanza chiaro*), secondo il criterio semantico dell'alternanza tra indicativo e congiuntivo nelle interrogative indirette rintracciabile in un paio di grammatiche del secondo Ottocento²⁵².

²⁵⁰ Roggia (2011).

²⁵¹ Catricalà (1995: 118; 152).

²⁵² Catricalà (1995: 118).

3.3. Livello sintattico e testuale

Sono complessivamente recepite nel nostro corpus, seppure non in misura massiccia, alcune movenze sintattiche maggiormente tipiche del parlato spontaneo e della scrittura di livello medio, come le costruzioni marcate, anche se non mancano qualche nesso subordinante di registro formale, strutture studiate – che si osserveranno meglio più avanti menzionando alcuni ess. di figure di ritmo e di costruzione – e inversioni di elementi della frase proprie di uno stile auliceggiante. Anche a livello sintattico, pertanto, si oscilla tra aperture a una sintassi dialogica e tendente all'espressività e moduli più elaborati, propri di una lingua sorvegliata ed elegante. Va detto, tuttavia, che soprattutto per la sintassi sarebbe fuorviante e riduttivo stabilire una netta dicotomia tra fenomeni del parlato e altri di matrice scritta, sia perché vanno sempre considerati i contesti di apparizione dei singoli tratti, sia perché quelli che sembrano casi di spontaneo rispecchiamento di tipi consueti nell'oralità spesso rispondono a esigenze pragmatiche, come quella di enfatizzare elementi concettualmente rilevanti, o nel caso dei dialoghi e dei brani di andamento più spigliato e comunicativo, rappresentano una simulazione cosciente del parlato. Tale simulazione che potrebbe anche costituire la risposta agli appelli all'insegnamento – mediato ovviamente anche dai libri di testo – di una lingua naturale, semplice, chiara e comunicativamente efficace contenuti, come si è visto, nei programmi ministeriali.

3.3.1. Tratti colloquiali

Tranne che in FE, è attestato l'uso colloq. della particella *ci* con valore attualizzante-rafforzativo²⁵³, «pleonastica, ma funzionale alla messa in rilievo, all'evidenziazione tra l'enfatico e il deittico»²⁵⁴, quasi sempre con il verbo *avere*, soprattutto ma non solo nei dialoghi. Ecco qualche es.²⁵⁵:

LR (8)

²⁵³ Si vedano in merito almeno Christmann (1984); Sabatini (1985: 160-161), che parla di «rinforzo semantico e fonico alle forme verbali» (Sabatini, 1985: 160); per considerazioni su *averci* e altri verbi costruiti con *ci* nella storia dell'italiano scritto si veda D'Achille (1990: 261-275). Il *ci* attualizzante figura anche in Manzoni, es.: «io non ci ho colpa» (PSd).

²⁵⁴ Bruni (1999b: 162).

²⁵⁵ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

284. *Sugli alberi non c'era rimasta che qualche foglia ingiallita* (42);
 285. *Non ci avevo nulla* (64d);
 286. *Ci ho tre soldi, interi!* (102d);
 287. *Non ci ha aghi e refe a casa sua?* (115dp).

PA (2)

288. *ce ne ho degli altri anche!* (102d);
 289. *ci avevan trovato tanto gusto a lavorare* (108).

RI (1)

290. *lui, che col mare ci aveva tanta confidenza* (97).

GI (2)

291. *Ci aveva i suoi avventori fissi* (132d).

CO (1)

292. *ce n'hai galline?* (83d).

ANM (2)

293. *Ce ne hai già due!* (63d).

ANF (1)

294. *Ed io ci ho una mantellina di velluto!* (115d).

FV (4)

295. *non isdegnò [...] di calzare certi stivali pure usati nei quali, diceva, c'entrava tre volte!* (26);
 296. *i medici stessi qualche volta, in certi mali molto difficili, sono costretti a convenire che non ci capiscono abbastanza* (80d).

Rientrano nell'ambito della più scoperta imitazione del parlato spontaneo ed espressivo certi casi di ripresa (ridondanza) pronominale:

LR

297. *Mi piace tanto a me!* (83d);
 298. *Vogliamo mandarglielo a lei?* (106d);
 299. *ce lo nascondono a noi quei grossi nuvoloni e vapori* (112; i contesti 264-264 rappresentano anche casi particolari di dislocazione a destra).

PA

300. *insegnaci anche a noi* (102d);
 301. *me ne dai un po' a me di questi gingilli?* (138d);
 302. *A me [...] mi entusiasmava il vassoio pieno di chicche* (166).

ANM

303. *Il poeta Giacomo Leopardi, che basta nominarlo per sentirme riverenza, era tutt'altro che bello* (33d).

FV

304. *non isdegnò [...] di calzare certi stivali pure usati nei quali, diceva, c'entrava tre volte!* (26; con *ci* avente anche funzione rafforzativa);
 305. *C'è della gente!... della gente che, a trattarla con indulgenza, bisognerebbe farla scomparire dalla superficie della terra* (139d; l'effetto di ridondanza è attenuato dalla distanza creata dall'incidentale);
 306. *il Ruggeri ci penserà lui ad evitarti* (141d).

Sono stati individuati episodi di risalita del pron. clitico rispetto alla posizione del verbo modale e, in casi isolati, dell'imperativo negativo e della costruzione *andare a* + infinito; con il costrutto, anch'esso isolato, *venire a* + infinito usato

all'imperativo si ha enclisi rispetto a *venire* ma proclisi rispetto all'infinito. Alcuni
ess.²⁵⁶:

LR (4)

307. *il suo maestro l'aveva voluto tenere a desinare* (66d);

308. *io non la potevo soffrire* (106).

PA (2)

309. *non ci castigare* (56d, 2 occ.);

310. *non lo poteva soffrire* (83).

RI (2)

311. *il Duca non lo volle nemmeno vedere* (21).

GI (2)

312. *Poldino [...] ne volle far una delle sue* (233).

CO (2)

313. *Venitele a vedere* (83d);

314. *gli avrebbe voluto suggerire le risposte* (157).

ANM (2)

315. *il buon esempio, ora sono i fanciulli che lo devono dare* (212d).

FV (6)

316. *la voglio andare a conoscere, questa buona signora* (125d);

317. *non le devi dire nemmeno codeste cose!* (156d);

318. *il pranzetto di Natale lo potranno assaggiare anche loro* (163).

Rohlf's (1966-1969, II: 173-174) nota che la collocazione proclitica del pron. atono con l'infinito preceduto da verbo modale, ossia con quest'ultimo preceduto dal pron., apparterebbe alla lingua corrente, mentre l'italiano letterario preferirebbe di norma la posizione enclitica dopo l'infinito. Sulla scia dell'italiano antico, che tendeva a legare ora encliticamente ora procliticamente il pron. atono al verbo servile, i vernacoli toscani congiungono il pron. al modale in posizione proclitica, e anche Manzoni nella Quarantana avrebbe convertito «la postura letterario-settentrionale in quella toscana popolare»²⁵⁷, propria anche dei dialetti meridionali, sostituendo ad es. *può farvi* con *vi può far* o *tu dei averne bisogno* con *tu ne devi aver bisogno*²⁵⁸. Vizmuller-Zocco (1984) evidenzia che nelle varietà settentrionali sarebbe preferita l'enclisi, mentre nelle meridionali la proclisi; tra i fattori che avrebbero promosso maggiormente quest'ultima nella lingua contemporanea inserisce l'andamento intonativo dell'enunciato e la percezione della giacitura enclitica come prevalentemente marcata. Sabatini (1985: 163-164) inserisce la risalita del clitico tra i fenomeni sintattici caratterizzanti l'italiano dell'uso medio e la definisce «molto più facile con i verbi

²⁵⁶ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

²⁵⁷ Rohlf's (1966-1969, II: 174).

²⁵⁸ Come si è verificato in PSd.

modali *dovere, potere, volere, sapere*»²⁵⁹. Prada (2016: 202-203) interpreta il fenomeno come una forma debole di tematizzazione a sinistra: tale tematizzazione del clitico andrebbe a rafforzare la dislocazione a sinistra dell'elemento della frase cui esso è riferito in ANM: 212d (es. 315) e FV: 163 (es. 318)²⁶⁰.

Appartengono all'uso toscoflorentino colloquiale e popolare, ma sono attestati anche nella tradizione letteraria toscana e sono ben vitali nella prosa toscaneggiante fino all'epoca dei nostri testi (come in *Pinocchio* e nelle *Veglie di Neri* [1882] di Renato Fucini), gli introduttori delle interrogative dirette *che* e *o*, che possono trovarsi anche combinati (*o che*), risultando così più connotati in senso diatopico²⁶¹. *O* (19 occ.) e *o che* (7 occ.) compaiono in 7 testi su 9, prevalentemente nelle autrici toscane Baccini e Grossi Mercanti, quasi sempre in contesti dialogici. Ess.²⁶²:

LR (6 di *o*, 6 di *o che*)

319. *O che i fiumi hanno il letto?* (27d);
 320. *O il marmo si leva dalle montagne?* (29d);
 321. *O che i pesci respirano?* (60d);
 322. *O come accade ciò?* (71sp).

PA (1)

323. *O allora? – ripetè Teresina meravigliata* (104d).

FE (1 di *o*, 1 di *o che*)

324. *O che dev'essere, se non è neve, quella cosa biancolina [...]?* (83d).

RI (2 di *o*)

325. *O non c'insegnano invece ogni giorno a esser sinceri? O non ci dicono sempre che le cose buone bisogna avere il coraggio di farle in faccia a tutti [...]?* (8; in un'ipotetica presa di parola da parte degli alunni, immaginata dall'autrice-maestra nel prevenire loro possibili obiezioni).

GI (6 di *o*)

326. *O dove andate con questo tempo indiavolato?* (124d);
 327. *O non è un'elemosina che va perduta?* (129d);
 328. *o se misuro anche il pane e non butto via nulla!* (254d; uso esclamativo).

ANM (1)

329. *O, dove sono? – chiese Dino incuriosito* (202d).

FV (2 di *o*)

330. *O noi che si farebbe?* (223d).

Discreta rappresentanza ha anche, con diversi valori, il *che* polivalente, tratto dell'italiano medio e colloquiale, oltre che – soprattutto quando si tratta di relativo indeclinato – delle varietà popolari e semicolte, ma attestato in scritture letterarie e

²⁵⁹ Sabatini (1985: 164, corsivo nel testo).

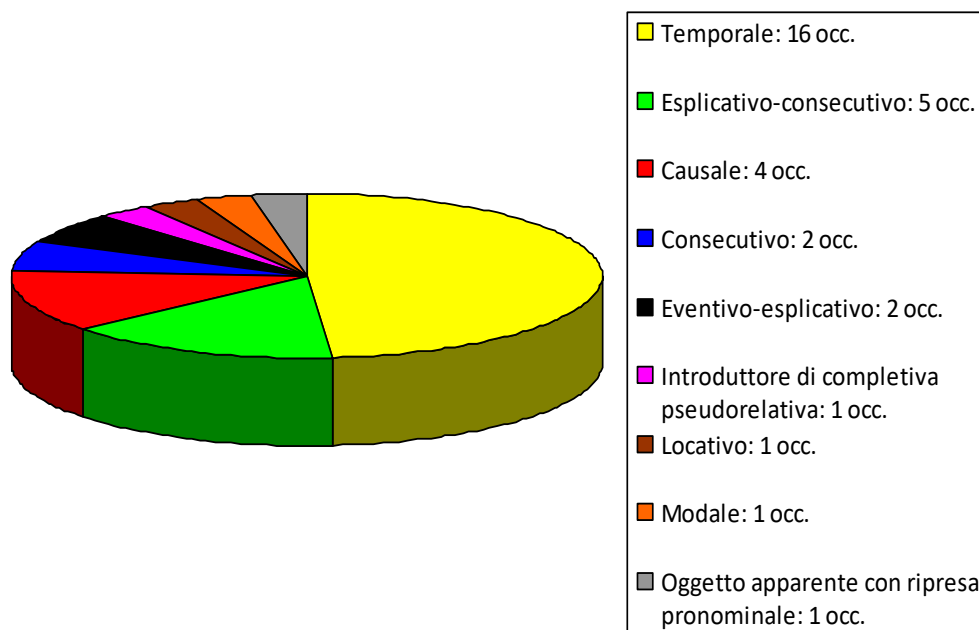
²⁶⁰ Ma anche in RI: 6, GI: 203 e FV: 79d. Sulla risalita del clitico cfr. dunque anche Prada (2016, in part. 201-203) e la bibliografia ivi indicata; Berretta (1985).

²⁶¹ Rohlfs (1966-1969, III: 157-159); Serianni (1989a: 520; 2013: 133; 187).

²⁶² Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

non sin dall'italiano antico e per tutto l'Ottocento e oltre²⁶³. Come ha notato anche Bonomi (2001-2003: 271), pure Manzoni ne fa uso nei *Promessi Sposi*, prevalentemente con funzione temporale, causale e consecutiva, anche se non mancano i casi in cui *che* è impiegato con funzione apparente di sogg. o oggetto contraddetta da una successiva forma pronominale con valore di complemento indiretto (e questi erano i meno tollerati dai grammatici)²⁶⁴. Se la maggior parte delle grammatiche postunitarie e primonovecentesche, specialmente quelle destinate alla scuola elementare, non menziona neppure quest'argomento, altre attestano gli usi di *che* come subordinatore sostitutivo di congiunzioni ed elementi subordinanti di valore più specifico, affrontandolo in modo variabile a seconda delle sottocategorie funzionali nelle quali esso si articola²⁶⁵.

Nel grafico e nella tab. seguenti si riportano rispettivamente valori e numero di occ. del *che* polivalente nel nostro corpus e per ogni libro:



1. Valori del *che* polivalente

²⁶³ Si veda in merito l'esaustiva bibliografia indicata da Antonelli (2003: 197, n. 90). Inoltre: Sabatini (1985: 164-165); Berretta (1993: 230-234); Alfonzetti (2002); Berruto (2012: 78-79). Per il tratto nella narrativa verghiana Serianni (2013: 192-193; 203, n. 14) e Motta (2011: 187-200) e i riferimenti bibliografici in essi menzionati; Alfieri (2016b: 244; 247; 253; 262-263; 273-274; 277; 280; 286).

²⁶⁴ Cfr. Catricalà (1995: 103-104).

²⁶⁵ Catricalà (1995: 100-105; 149-150).

Valori del <i>che</i> polivalente	LR	PA	GI	CO	ANM	FV
Temporale	1	3	3	2	5	2
Esplicativo-consecutivo	-	1	-	-	1	3
Causale	-	1	-	-	-	3
Consecutivo	-	-	-	-	1	1
Eventivo-esplicativo	-	-	-	-	1	1
Introduttore di completiva pseudorelativa	-	-	-	1	-	-
Locativo	-	-	-	-	1	-
Modale	-	-	-	-	-	1
Oggetto apparente con ripresa pronominale	-	-	1	-	-	-

7. Valori e numero di occ. del *che* polivalente per volume

Il *che* con valore temporale è «il più largamente accettato nella grammaticografia ottocentesca»²⁶⁶ e del primo Novecento, periodo in cui alcune grammatiche ne riconoscono anche la presenza in letteratura²⁶⁷, ed è anche il più frequente nel nostro corpus. Qualche es.: «Un giorno ch'ei passeggiava» (LR: 51d); «Domani è il giorno che la Direttrice fa comprare i regalini per le educande» (PA: 172d); «verrà giorno che voi le [= le parole dell'autrice] intenderete» (GI: 206); «nelle ore che state qui» (CO: 14d); «E un mattino, che era appena spiovuto» (ANM: 181); «Arrivai a casa che l'amica mia se n'era già andata» (FV: 57d).

Sono più rare le altre funzioni del *che*: esplicativo-consecutiva (ess.: «Che hai, Mario, che sei tanto serio?» [PA: 31d]; «Statemi attenti che vi dirò qualche cosa dei terremoti» [ANM: 219d]; «State zitti, che leggo» [FV: 63d]); causale (ess.: «Non so cosa dirà la tua [mamma], che son già quattro anni che sei in collegio» [PA: 167d]; «fa quel che ti pare, ché non sei una bambina e alla tua pelle hai da pensarci tu!» [FV: 80d]²⁶⁸); consecutiva («E queste cascate spruzzano l'acqua intorno, che a una certa distanza pare sempre che piova» [ANM: 154]; «Fu proprio una rivista interessante, che a descriverla tutta ci vorrebbe un volume» [FV: 183]); eventivo-esplicativa («Non si deve fare come di solito succede nei villaggi; che quando a un poveretto capita un malanno, tutti accorrono, e si sbracciano e gridano» [ANM: 253d]; «Proprio tale e quale come quando si

²⁶⁶ Catricalà (1995: 102).

²⁶⁷ Catricalà (1995: 149).

²⁶⁸ Si pronunciano con chiarezza sulla questione del possibile accento sul *che* con valore causale, riscontrato anche in FV: 45d, solo Morandi - Cappuccini (1895: 231): l'accento sarebbe pertinente nei casi in cui il significato causale è chiaro (e dunque *ché* equivale a *perché*), mentre viene comunemente e giustamente evitato se tale significato non è ben evidente. Cfr. Catricalà (1995: 104; 150).

mangia, che si ama di quando in quando un cibo con una salsa nuova e piccante o un dolce» [FV: 187]). Il *che* introduce una completiva pseudorelativa in CO: 138d: «io ero a terreno che spianavo i pavimenti»; ha valore locativo (‘in cui’) nel noto modo di dire riportato in ANM: 5: «Paese che vai, usanza che trovi»; sostituisce ‘in cui’ (seppure con funzione diversa: modale) anche in FV: 35d: «Nello stesso modo che voi [...] avete imparato a muovere con gran fatica i primi passi». Questi impieghi isolati del relativo generico al posto del più preciso *cui* preceduto da prep. trovano riscontro in qualche grammatica del periodo preso in esame, ma sono definiti propri degli stili familiari e bassi²⁶⁹. Ancor meno frequentemente trattato e ancor meno tollerato, e ammissibile tutt’al più in contesti familiari di parlato trascurato e di «stile umile»²⁷⁰, è, come si accennava sopra, l’uso del *che* come sogg. / oggetto apparente accompagnato da ripresa pronominale: di esso si è rinvenuta una sola occ. in GI: 117d, messa in bocca a «un servitorello, entrato da poco a servizio in una certa casa signorile»²⁷¹: «Vi dirò una cosa che non la crederete».

Propria del parlato colloquiale, soprattutto centromerid., è la particolare figura di ripetizione nota come foderamento (o frase foderata), frequente – per rimanere nello stesso arco di anni – nella narrativa verghiana²⁷² e qui presente in LR, RI, GI, ANM e FV, con la funzione generale di vivacizzare battute dei personaggi o appelli ai lettori enfatizzando l’elemento ripetuto (sottolineato mio):

LR

331. *Io non ero in grado di fargli neanche la ripetizione, io, povera ignorante* (64d; con aggiunta del sintagma appositivo *povera ignorante* al sogg. ripetuto).

RI

332. *il popolo non stette fermo, no* (51; il predicato è “foderato” dalla negazione ripetuta);

333. *Non li volemo* quei cani, *non li volemo!* (62d, corsivo nel testo; detto dai Veneziani in riferimento agli Austriaci).

GI

334. *Ha sbagliato, signor Maggio roseo e fragrante, ha sbagliato* (101d);

335. *Ma io non dipendo dalla moglie, io!* (135d);

²⁶⁹ Catricalà (1995: 102-103; 149). Tale uso non standard del relativo è comunque già attestato nell’italiano antico. Alla presenza della relativa considerata non standard nella lingua antica fa cenno Sabatini (1985: 164); si vedano su questo tema Alfonzetti (2002: 22-23) e soprattutto la bibliografia ivi segnalata; Fiorentino (1999: 66-91); Giacalone Ramat (2004); Cinque - Benincà (2010); De Roberto (2012: 218-220).

²⁷⁰ Così il grammatico Goidanich, citato in Catricalà (1995: 149).

²⁷¹ GI: 116.

²⁷² Cfr. Trifone (2007: 102-103); Motta (2011: 202-203); Serianni (2013: 191).

336. *E non basta, sapete, non basta vantarsi del nostro cielo e dei nostri fiori [...] non basta!* (206; triplice iterazione).

ANM

337. *Ma io non ho mai giocato, io!* (132d; con messa in evidenza del tema, ossia del sogg. ripetuto alla fine della frase dopo la virgola);

338. *E quando con le buone non si cava nulla, bisogna usare le cattive, bisogna!...* (145d);

339. *Se ci fosse qui il padrone, ti stringerebbe la mano, ti stringerebbe!* (147d; tono ammirativo);

340. *Ah tu sei fatto così, tu?* (227d; tono di rimprovero).

FV

341. *L'ho sentita io, mamma, l'ho sentita io!* (203d; la piccola Rosetta ha appena riferito alla mamma il commento non proprio gratificante [*che sciocca!*] fatto da una compagna di classe riguardo alla sua esposizione della lezione di aritmetica).

Tono colloq. ed espressivo hanno i costrutti con genitivo epesegetico *quel(lo)* + agg. o sintagma nominale + *di / dello* + nome di pers. (comune o proprio) e *un* + sintagma nominale + *di* + nome comune di pers. (ess.: *quel furfante di Paolo; un amore di bambino*): «quella benedetta bambina dell'Ersilia» (LR: 47); «quella svogliatella della Teresina» (PA: 100dp, con vezzeggiativo che addolcisce in senso affettuoso il giudizio negativo espresso dall'agg.); «quel follettino della Rita»; «quel diavolino di Rita» (FE: 41; 86); «la Rita, un folletto di bambina» (FE: 40); «quel tristanzuolo di Poldino» (GI: 235); «quella dottoressa della bidella»²⁷³; «quel monello di Tonio» (ANM: 48d); «quel diavoletto di Casimiro» (FV: 124; 201). 2 le occ. del costrutto altrettanto colloq. ed espressivo, esclamativo e rafforzativo agg. + *che* + essere, con anteposizione / topicalizzazione del nome del predicato (es.: *stupido che sei!*): «Oh, grullerello che sei!» (GI: 235d); «Come c'entri tu, distratta che sei!» (FV: 119d).

Infine, propria del parlato spontaneo ed espressivo è la costruzione toscaneggiante *bell(-o) 'e* + agg. o part. (es.: *bell'e fatto*): «in capo a una mezz'ora aveva bell'e finito» (LR: 38); «caffè e latte bell'e preparato» (GI:233)²⁷⁴.

²⁷³ Con *dottoressa* descrittore di tono ironico e affettuoso. Come si è già ricordato, i femminili in *-essa*, all'epoca di conio recente in relazione alla nascita di nuove professioni femminili, erano ancora avvertiti per lo più come ironico-spregiativi. TB, s.v. *dottoressa*: «Di donna addottorata, sul serio, non è com.; ma suonerebbe men cel[ia] che *Dottora*. Più conveniente dirla *Addottorata*. [...] Fam. di cel[ia] Senza dispr[ezzo] [quest'ultima accez. pare addirsi al nostro contesto]»; PP, s.v. *dottora*, attesta che *dottoressa* è più com., ma il significato è polemico-spregiativo («donna sputasentenze»), come si conferma s.v. *dottoressa* («Donna saccente»), dove però si riporta anche un es. con senso non spregiativo («*Parla com'una dottoressa*»); anche GB e RF propongono la medesima e sola accez. di 'donna saccente'. Sulle questioni di genere nella lessicografia italiana si veda anche Fusco (2012).

²⁷⁴ FP, s.v. *bello*: «*Bello e*, è modo significante effetto già conseguito, cosa già accaduta»; BA, s.v. *bello*: «Assai frequentemente usato con valore conclusivo col significato di *già*. [...] Anche apostrofato»; interessanti anche le considerazioni di TB, s.v. *bello*: «Siccome nell'idea di bellezza

3.3.2. *Sintassi marcata*

Ampiamente impiegate nel corpus, le dislocazioni²⁷⁵ immettono sia nei dialoghi che nelle parti diegetiche ed espositive un andamento oralizzante e colloquiale, dal momento che caratterizzano maggiormente il parlato o le scritture che lo imitano; ma la loro attestazione, sin dai primi testi in italiano, nella lingua scritta di livello medio e talvolta medio-alto porta ad attenuarne il valore di fenomeno dell'oralità spontanea e ad apprezzarne piuttosto la funzionalità pragmatica nei diversi enunciati.

Le grammatiche ottocentesche in genere tralasciano i fenomeni di enfasi e tematizzazione e quelle che se ne occupano, anche nei primi anni del Novecento, designano le dislocazioni con ripresa pronominale come costruzioni ridondanti o inverse, rientranti nell'ambito della retorica. Fornaciari parla, invece, di uso fam. o dovuto a ragioni di chiarezza e forza espressiva, ma rinuncia a far cenno all'argomento nelle edizioni dei suoi testi grammaticali per le scuole, più aderenti a un rassicurante approccio puristico e logicizzante, applicato, ad es., anche alla definizione dell'*anacoluto*; fenomeno, questo, che viene invece descritto in un modo abbastanza vicino a quello scientifico moderno nella *Sintassi* del 1881, nonostante l'atteggiamento censorio e di cautela sia presente anche in questo volume. Viene notato che la particella di ripresa è necessaria nella tematizzazione a sinistra (il "manzoniano" Fedele Parri, che ascrive il fenomeno al parlato, e Ciro Trabalza), che essa serve a richiamare l'attenzione sull'elemento dislocato (i "manzoniani" Morandi - Cappuccini) e, più scientificamente, che il clitico ripete l'oggetto preannunziato a sinistra dell'enunciato (Francesco Zambaldi) o anticipa l'oggetto nella dislocazione a destra (Alfredo Trombetti)²⁷⁶. Nel complesso,

è inclusa quella di perfezione, cioè di piena attitudine al fine; così la forma *Bell'e* denota la compitezza della cosa nel genere suo, e il compimento dell'atto; dice dunque e la qualità e l'azione che la produce».

²⁷⁵ Sulle quali si vedano almeno Sabatini (1985: 161-163); Berretta (1994: 255-256); Berruto (2012: 75-77); Faloppa (2010b); Palermo (2013: 160-164). Sul dibattito teorico relativo e la presenza delle dislocazioni nella storia dell'italiano scritto si veda D'Achille (1990: 91-203). Su focalizzazioni, topicalizzazioni, segmentazioni e costrutti con alterazione dell'ordine basico dei costituenti di frase, anche nella scrittura narrativa, si rimanda, inoltre, alla bibliografia suggerita da Prada (2012-2013: 325, n. 251). Sulla presenza di tali fenomeni, a scopo di emulazione del parlato, in romanzi per l'infanzia si veda Nacci (2004).

²⁷⁶ Catricalà (1995: 120-122; 152-153).

tuttavia, queste costruzioni faticano a trovare pieno riconoscimento nei testi normativi.

Nelle letture educative e amene per l'infanzia, invece, esse possono trovare spazio per esigenze di imitazione del parlato colloquiale, per conferire dialogicità e, a livello pragmatico, per sottolineare il tema / elemento noto, dunque la componente condivisa dell'informazione (dislocazione a sinistra), oppure per mettere in secondo piano quest'ultimo, garantendone la condivisione e la permanenza, rispetto al rema / elemento nuovo, o recuperarlo e chiarirlo (dislocazione a destra, più marcata come informale e propriamente interazionale e tipica di «testi contraddistinti da un basso grado di progettazione»²⁷⁷).

A seguire solo alcuni ess. dei due tipi di dislocazione nei nostri testi:

LR

Dislocazione a sinistra

342. *Tutte queste cose le pensavo fra me* (63d);

343. *un figliuolo a quel modo, non me lo meritavo* (66d; la virgola isola e mette in risalto il tema).

Dislocazione a destra

344. *Ma chi ce li porta, i sassolini, nel letto dei fiumi?* (28d; doppia dislocazione);

345. *Lo vedete questo ramoscello [...]?* (109sp).

PA

Dislocazione a sinistra

346. *l'incanto maggiore lo davano a que' begli occhi le sopracciglia* (46);

347. *ora la minestra la fa sempre il babbo* (202d).

Dislocazione a destra

348. *non potè fare a meno di baciarle subito, le sue bambine brave* (108; con virgola che enfatizza la dislocazione);

349. *li sgretoli di gusto i confetti che ti manda spesso la nonna* (167d).

FE

Dislocazione a sinistra

350. *Questo voi lo sapete fin da quando frequentavate l'asilo* (38d).

Dislocazione a destra

²⁷⁷ Palermo (1994: 148).

351. *del legno non ce n'è di una sola qualità* (38d).

RI

Dislocazione a sinistra

352. *le cose belle e buone, gli atti valorosi [...] li possono far tutti* (61);

353. *la verità bisogna dirla sempre e tutta intera* (92).

Dislocazione a destra

354. *Ricordiamoli tutti questi martiri e questi eroi* (104).

GI

Dislocazione a sinistra

355. *questa serenità che non mi abbandona mai [...] io l'ho comprata prima con le lacrime, poi coi tremendi sforzi della volontà* (97d);

356. *di rum e di acquavite ha bisogno di tracannarne parecchi bicchierini* (133).

Dislocazione a destra

357. *Perchè il governo d'Italia non lo abolisce quel giuoco?* (130d);

358. *Ve li raccomando i miei vecchi* (148d).

CO

Dislocazione a sinistra

359. *il vaso l'ho rotto io* (37d).

Dislocazione a destra

360. – *Potremmo vederla, la nostra cara amica?* – *domandarono le bimbe* (22d; con virgola che enfatizza la dislocazione).

ANM

Dislocazione a sinistra

361. *Queste parole Dino le diceva da un poco di tempo* (227).

362. *Una piccola biblioteca, anche l'operaio, anche il contadino se la dovrebbe formare* (260d).

Dislocazione a destra

363. *E non basta leggerli i libri buoni* (26d).

ANF

Dislocazione a sinistra

364. *I recipienti li dovete coprire* (7d).

FV

Dislocazione a sinistra²⁷⁸

365. *il tempo per venire da voi lo trovo sempre* (31d);

366. *il pranzetto di Natale lo potranno assaggiare anche loro* (163).

Dislocazione a destra

367. *la voglio andare a conoscere, questa buona signora* (125d; con virgola che enfatizza la dislocazione);

368. *Ne avevano sentito parlare anche loro, di quest'opera scritta dal maestro Giuseppe Verdi* (167; con virgola che enfatizza la dislocazione).

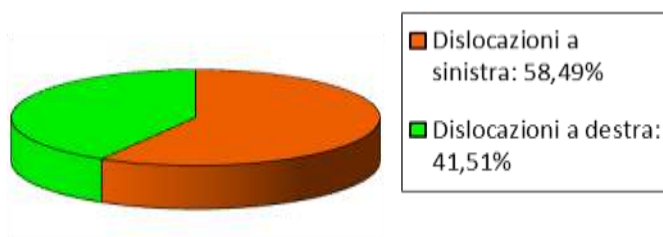
La tab. 8 illustra la distribuzione delle dislocazioni nel corpus:

Volumi	Dislocazione a sinistra = 148					Dislocazione a destra = 105				
	d	sp	dp	Parti narrative, espositive o lettere fittizie	Totale occ.	d	sp	dp	Parti narrative, espositive o lettere fittizie	Totale occ.
LR	13	2	-	1	16	10	8	1	1	20
PA	6	-	1	2	9	21	-	1	8	30
FE	6	-	-	-	6	4	-	-	-	4
RI	1	-	-	14	15	-	-	-	3	3
GI	17	1	-	10	28	11	-	-	2	13
CO	8	-	-	1	9	8	-	-	-	8
ANM	19	-	-	19	38	5	-	-	-	5
ANF (campione)	5	-	-	1	6	-	-	-	-	-
FV	15	-	1	5	21	16	-	1	5	22

8.

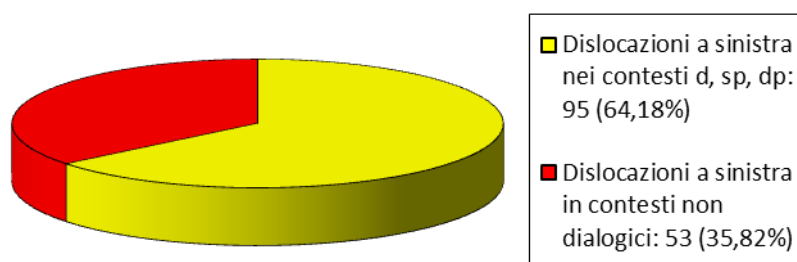
Le dislocazioni a sinistra, meno connotate sul piano diafasico, superano di 43 occ. le dislocazioni a destra, più caratteristiche dei registri colloquiali, le quali curiosamente predominano in PA e superano di 4 unità in LR e di un'unità in FV quelle a sinistra. Il grafico 2 mostra il rapporto percentuale tra i due tipi di tematizzazione:

²⁷⁸ Un caso di mancata dislocazione a sinistra in un contesto in cui comunemente la si troverebbe è a p. 77 (corsivo nel testo): «le fa sbrigare le faccende più grossolane, e le altre fa o *finisce* da sé».

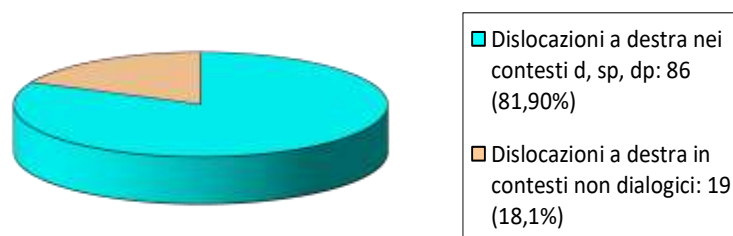


2. Dislocazioni a sinistra e a destra

Sia le tematizzazioni a sinistra sia soprattutto quelle a destra sono, inoltre, più ricorrenti nei dialoghi²⁷⁹ che nelle parti diegetiche e didascaliche (grafici 3 e 4):



3. Dislocazioni a sinistra distinte per contesto

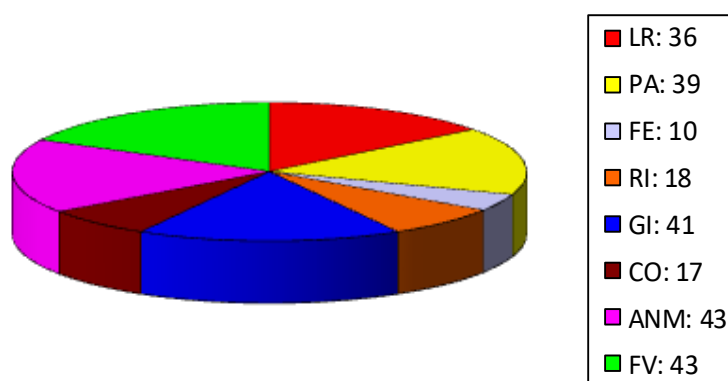


4. Dislocazioni a destra distinte per contesto

Come mostra, infine, il grafico 5, la Morandi e la Perodi sono le autrici meno propense all'uso di dislocazioni (le 10 occ. di FE sono tutte nei dialoghi; delle 17 occ. di CO una sola è in contesto non dialogico), molto probabilmente perché nello scrivere testi per alunni delle seconde e terze classi, da educare a una lingua sostanzialmente “standard”, vollero attenersi per lo più a usi sintattici “regolari” e

²⁷⁹ Argenziano (2016: 282) registra che in *Come vorrei una fanciulla* della Baccini i due tipi di tematizzazione ricorrono più o meno con la stessa frequenza, ma quelle a destra compaiono addirittura «più spesso nelle parti narrativo-espositive, dove vengono coscientemente utilizzate per simulare un dialogo spontaneo con le lettrici», in modo simile a quanto avviene in LR negli 8 passi di sp menzionati nella tab. 8.

normativamente garantiti²⁸⁰. Solo 3 le dislocazioni a destra nel libro di storia patria, stilisticamente piuttosto sorvegliato sebbene non immune da movenze dialogiche. Nel complesso le tematizzazioni abbondano, invece, in testi che contengono diversi dialoghi e sono sovente caratterizzati da un andamento sintattico conversevole: LR, PA, GI, ANM e FV, gli ultimi tre dei quali sono rivolti agli alunni più “grandicelli” delle classi sesta, quinta e quarta:



5. Numero di occ. delle dislocazioni nei volumi

Si è fatto cenno all’ambigua posizione di Fornaciari riguardo al tema sospeso (o, nel ling. grammaticale tradizionale e retorico, anacoluto), che nelle grammatiche postunitarie e d’inizio Novecento viene generalmente considerato una costruzione irregolare e da evitare o al massimo da usare, per motivi stilistici, con prudenza e necessaria perizia. I “manzoniani” Morandi - Cappuccini e Parri ne riconoscono rispettivamente l’importanza nel ling. fam. e la naturale appartenenza ai procedimenti del pensiero, che se da un lato «scandalizza i bigotti della grammatica», dall’altro non giustifica certo un uso libertario dell’anacoluto nella scrittura, che deve consistere in un discorso meditato e porsi l’obiettivo di compiacere lettori colti. Ancora Parri ricorda, inoltre, che nel suo romanzo Manzoni inserisce gran parte dei costrutti anacolutici nei dialoghi, usandoli quindi per ragioni di mimesi dell’oralità²⁸¹. Nei nostri testi le occ. di un tratto sicuramente avvertito come deviante dalla norma tradizionale sono comprensibilmente poche ma non esclusive dei dialoghi; in 8 casi su 10 si ha

²⁸⁰ Dislocazioni e frasi scisse caratterizzano, invece, la pur stereotipata sintassi scenica della commedia *La strega* (Fresu, 2016a: 113; 115; 123).

²⁸¹ Catricalà (1995: 119-121; 153); la citazione è a p. 121. Sul tema sospeso si vedano almeno Sabatini (1985: 163); Berretta (1994: 255); Palermo (2013: 161-162).

l'omissione della prep. *di* dinanzi all'elemento dislocato a sinistra, molto comune nell'italiano di livello medio:

LR

369. *lavori preparati non ce ne aveva* (12).

PA

370. *Anche troppe gliene arrivavano all'orecchio* (16).

GI

371. *buone notizie per me non ve ne possono essere, no!* (195d);

372. *consigli buoni e parole consolanti ne uscivano spesso dalla bocca di quell'uomo benefico e gentile* (253).

ANM

373. *vittime non ce ne furono* (160);

374. *Terremoti in Italia ve ne furono parecchi* (219d).

FV

375. *baci sapete che non ne voglio!* (31d);

376. *Medici non ne voglio* (80d);

377. *tocarmi nella mia onorabilità, nella mia dignità di lavoratore onesto.... tutto il mio essere si ribella con violenza a quest'idea* (140d-141d);

378. *C'era una volta una bambina che, se le mettevano un libro in mano, dicendole che lo poteva leggere, subito lo sfogliava* (158d).

In quasi tutti i testi troviamo frasi scisse: esse mettono a fuoco elementi informativi e snodi argomentativi e riflessivi degni di rilievo²⁸². Molto meno spesso figurano frasi pseudoscisse, che danno respiro a un'informazione semanticamente unitaria dividendola in due segmenti sintattici; una sola l'interrogativa scissa. La presenza di frasi scisse è tanto più significativa se si considera che il tratto era osteggiato dalla tradizione purista perché ritenuto un inopportuno gallicismo sintattico e sentito come marcatamente orale, sebbene attestato diffusamente nell'italiano del passato²⁸³. Nei *Promessi Sposi* Manzoni vi ricorre abbastanza di frequente (una cinquantina di occ.) ma quasi esclusivamente nei dialoghi e nei monologhi²⁸⁴, mentre nei nostri libri lo troviamo anche nelle parti non dialogiche. Qualche es.²⁸⁵:

LR (3)

²⁸² Sulle frasi scisse e pseudoscisse si vedano almeno Berretta (2002); D'Achille - Proietti - Viviani (2005); De Cesare (2005); Roggia (2009); Panunzi (2011); Palermo (2013: 164-167).

²⁸³ Come ricordano Berruto (2012: 78) e, specificamente per l'italiano antico, Roggia (2012). Per il rapporto con la *phrase clivée* francese cfr. Bianco (2017: 122). In un contesto di generale e a lungo perdurante omissione o disapprovazione in sede grammaticale, solo Fornaciari (1881/1974: 383) riconosce la funzione enfaticizzante del costrutto, pur limitandone la legittimità alla sola estrazione del sogg., diversamente da quanto avviene in francese; egli riporta, inoltre, ess. non prototipici in cui il sogg. estratto precede il verbo (come *Io son che il feci*), e un solo es., invece, più rappresentativo del tipo canonico (*Siete pur voi che parlavate dai palchi così arditamente*).

²⁸⁴ Bonomi (2001-2003: 272-273).

²⁸⁵ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

379. *è il cuore quello che rende prezioso il dono più umile* (25d).
PA (13, 1 occ. di frase pseudoscissa)
 380. *Inutile domandargli se era stato lui a fare il malanno* (13);
381. *ho una cosa da dirti, una cosa lunga... è tanto che te la voglio dire....* (35d; con anadiplosi di *una cosa*, puntini di sospensione indicanti esitazioni e pause proprie del parlato, e frase scissa temporale, in cui l'elemento messo a fuoco perde la prep. *da* che lo precederebbe nella frase canonica²⁸⁶);
 382. *Era stata la mamma che aveva voluto così* (100);
 383. *è il lavoro tanto faticoso che li fa dimagrire così* (198d);
 384. *Era già un pezzo che lo cercavano* (203; anche qui manca la prep. *da* prima di un pezzo);
 385. FRASE PSEUDOSCISSA: *Quello che mi ricordo bene è il modo strano con cui mi facevano passare dal convento alla casa della castalda* (70; nel racconto di sapore autobiografico *La ruota del convento*).
- FE** (4)
 386. *È il tuo orgoglio che si ribella; è la tua superbia che non ti lascia riconoscere le tue mancanze* (12);
 387. *È questo registro che mi indica il grado dell'affezione che voi dite di portarmi* (93d).
- GI** (3)
 388. *era lui che trascinava i reluttanti alla drogheria* (136).
- CO** (1)
 389. *sono questi che devono pensare ai genitori* (83, corsivo nel testo).
ANM (7, 5 occ. di frase pseudoscissa, 1 occ. d'interrogativa scissa)
 390. *il buon esempio, ora sono i fanciulli che lo devono dare* (212d);
 391. *sono essi stessi che di più forte legame ci avvincono alla terra dove essi riposano* (226d-227d);
 392. *È là dove devono dirsi addio. È là dove l'amicizia li unì, la bontà li accolse, l'esperienza li consigliò* (262; con anafora di *è la dove* e tricolon in *l'amicizia [...] li consigliò*);
 393. FRASE PSEUDOSCISSA: *chi distrugge o almeno diminuisce il numero dei maggiolini, sono gli uccelli* (102d);
 394. FRASE PSEUDOSCISSA: *chi trovò il modo di svilupparla [= la corrente elettrica], fu Alessandro Volta* (206);
 395. INTERROGATIVA SCISSA: *Ma che cos'è che gli balza fuori dallo sparato della camicia [...]?* (134d).
- ANF** (4)
 396. *È l'America che provvede il cotone alle manifatture inglesi* (117d);
 397. *sono queste simpatiche bestiole che ci offrono la lana tanto utile* (120).
- FV** (1, 1 occ. di frase pseudoscissa)
 398. *Che titolo buffo che ha questa commedia!* (166d; più che una frase scissa "classica", qui si ha una costruzione scissa);
 399. FRASE PSEUDOSCISSA: *Ciò che vi posso dire fin d'ora è che la prima ferrovia fu aperta nel 1832 in Inghilterra da Manchester a Liverpool; e che la prima ferrovia italiana fu inaugurata nel 1839 tra Napoli e Portici* (62d).

«Tratto spiccatamente oralizzante»²⁸⁷ e funzionale, in modo simile alle frasi scisse, a introdurre nel discorso un elemento nuovo, dividendo l'informazione al

²⁸⁶ Cfr. Panunzi (2011).

²⁸⁷ Argenziano (2016: 283).

fine di facilitarne la ricezione, il *c'è* presentativo²⁸⁸ compare pochissime volte: isolatamente in ANM («ci sono cose che sfuggono ai compagni e che il maestro vede subito» [5]) e ANF («Ci sono le macchine adesso che fanno le veci della lunga opera femminile» [119]), un paio di volte, in battute di dialogo, in FV («c'è una bambina che piange» [119d]; «C'è della gente!... della gente che, a trattarla con indulgenza, bisognerebbe farla scomparire dalla superficie della terra» [139d]²⁸⁹).

Risente dell'influenza francese la struttura eccettuativa *non* + verbo + *che* + sintagma nominale o di altro tipo o proposizione subordinata²⁹⁰ (ess.: *non fare che del bene; non fare che dormire*), definita da Dota (2017: 60) «costruzione segmentata, scissa sulla polarità della negazione, lievemente enfaticizzante e con funzione presentativa» nonché «orientata al parlato»²⁹¹. Se ne trovano ess. in tutte le autrici, ma più abbondantemente in Speraz, nella storia patria di Grossi Mercanti – dove si riscontrano movenze dialogiche –, e in Vertua Gentile. Seguono solo alcuni ess.:

LR (8 occ.)

400. *Sugli alberi non c'era rimasta che qualche foglia ingiallita* (42);

401. *Lo stesso avviene dei sapori, i quali non possono venire apprezzati che allorquando sono in contatto colle delicate mucose del palato e della lingua* (184sp-185sp).

PA (13 occ.)

402. *non compro che le chicche e i balocchi* (76d);

403. *non aveva che dei segni dipinti sulla testa* (101).

FE (1 occ.)

404. *La terra che si coltiva nei campi non è che il prodotto della decomposizione di qualunque roccia [...]* (81d).

RI (14 occ.)

405. *il Medici [...] non lascia il suo posto che quando un ordine del Garibaldi glielo impone* (55);

406. *il Papa [...] rispose, che non si sarebbe arreso che alla forza* (103).

GI (6 occ.)

407. *Allegrezza vera e continua non la gode che l'uomo onesto* (47d);

408. *La calunnia [...] è una colpa tanto vile che non può allignare che nell'animo d'un malvagio* (257).

CO (1 occ.)

409. *gli animali che conoscete non sono che i meno* (145d).

ANM (13 occ.)

410. *Non gli mancava che la pipa* (47);

²⁸⁸ Berretta (1994: 257); Berruto (2012: 77).

²⁸⁹ Da notare l'autointerruzione e la ripetizione di *della gente*, indicanti l'agitazione del parlante adirato; l'enunciato è di tono chiaramente ironico e iperbolico.

²⁹⁰ Cfr. Migliorini (1961/2016: 490).

²⁹¹ Per la focalizzazione circoscritta a fine enunciato tale costruito è paragonabile alla frase pseudoscissa: cfr. gli studi indicati nella n. 282.

411. *Gli urli, la disperazione non recano che danno* (253d).

FV (2 occ.)

412. *Altre non avranno da occuparsi proprio che della scuola* (104d; con focalizzatore proprio).

3.3.3. *Ess. di alterazione dell'ordine basico delle parole, tra esigenze pragmatiche e ragioni stilistiche*

Sono diversi i casi in cui è alterato l'ordine naturale dei costituenti di frase, per innalzare il registro in passi di tono retorico, auliceggiante e / o edificante o per conseguire specifici effetti pragmatici e testuali; il macro-fenomeno degli ordini marcati va pertanto osservato al di là di una riduttiva contrapposizione tra riproduzione del parlato spontaneo e stilemi della lingua "scritta-scritta", anche se diverse volte le inversioni sono motivate dalla volontà di impreziosire il tono delle letture.

La posposizione del *sogg. / tema / noto*, associata a un'intonazione discendente, nei seguenti enunciati esclamativi contribuisce a mettere in risalto il / i sintagma/i verbale/i: «E come se ne tengono della loro bellezza, i gentili animaletti!» (LR: 95sp; con virgola che enfatizza la posposizione); «In quante parti era divisa, da quanti padroni più o meno stolti e crudeli era tiranneggiata la povera Italia!» (RI: 7; con andamento isocolico e parzialmente anaforico: *In quante [...] era divisa, da quanti [...] era tiranneggiata [...]*). Il sintagma verbale è messo in evidenza, specie nei suoi componenti avverbiali e preposizionale (*insieme, finalmente e dopo tante dolorose vicende*), anche in quest'altro caso di posposizione del *sogg.*: «Riposano insieme, finalmente, dopo tante dolorose vicende, i cinque fratelli eroici, la madre nobile e santa» (RI: 100).

Nelle frasi che seguono, l'inversione dell'ordine *sogg. - verbo* fa risaltare il nome del predicato, coincidente con il picco accentuativo: «Pareva serena la vecchia signora, ma di tratto in tratto un velo di profonda tristezza si distendeva sulla sua faccia» (GI: 123); «In complesso eran buoni ragazzi, quei Villanti» (FV: 187). Il *sogg.*, da pronunciare in entrambi i casi con intonazione discendente, nella seconda frase è separato dal predicato nominale da una virgola, mentre nella prima è messo in risalto anche il contrasto tra il nome del predicato e quanto detto nella coordinata avversativa introdotta da *ma*.

Nella battuta esclamativa di tono lamentoso e discendente che segue, all'ordine marcato *verbo + sogg.* si aggiunge l'inversione tra la parte verbale e quella

nominale del predicato, al fine di evidenziare, anche qui, quest'ultima, sottolineando l'inganno subito dal popolo napoletano da parte di Ferdinando I di Borbone: «ma breve doveva essere la loro gioia, pur troppo!» (RI: 9). Una simile duplice inversione con intonazione discendente si registra in «Triste cosa è la paura, figlia della pusillanimitá, madre di vigliaccheria!» (FE: 14): la messa in rilievo del nome del predicato all'inizio del brano *La paura* fa sì che il sogg. posposto sia contiguo ai due membri appositivi che definiscono in termini metaforicamente parentali la natura del sentimento in questione.

È il predicato verbale, anteposto al sogg., da cui lo separa una virgola, e corrispondente al picco intonativo, a esser messo in rilievo, invece, nei due casi seguenti, nei quali al sogg. posposto corrisponde, anche qui, un'intonazione discendente: «Non arrossiva, quella bambina, della sua finzione» (FV: 109)²⁹²; «Se ne intendevano, le due fanciulle» (FV: 167).

Nello scambio comunicativo «– A l'osteria ci sto tutto il giorno io, che faccio il garzone! – Sì!... ci stai a servire gli altri, tu!... Il bello è di andare a l'osteria a comandare» (ANM: 132), la posposizione del sogg. / tema (*io e tu*), associata a un'intonazione discendente, permette di mettere in evidenza il rema (*tutto il giorno e a servire gli altri*), che coincide con il picco accentuativo; nella seconda battuta il sogg. posposto *tu*, isolato da una virgola che enfatizza la distinzione tra tema e rema, costituisce un'eco con sfumatura contrastiva dell'*io* altrettanto posposto della prima, dalla quale viene ripreso anche *ci sto* → *ci stai* al fine di esprimere contrasto ('stare all'osteria per servire' vs 'stare all'osteria per ordinare')²⁹³.

Per passi come i seguenti si può parlare, invece, di «posposizione presentativa»²⁹⁴ del sogg., funzionale appunto a presentare alcuni aspetti di quest'ultimo: «Era un bell'uomo il signor Edoardo» (PA: 9); «Sorge bello, ridente, il palazzo delle scuole, in una parte della città dov'è maggiore la quiete»

²⁹² Ma l'argomento del verbo *della sua finzione* segue il sogg., che spezza quindi il sintagma verbale: è un caso di iperbato.

²⁹³ Sulle funzioni della ripetizione in dialogo si veda Bazzanella (1994: 207-222). Nota Merlini Barbaresi (1989: 460) che «the use of repetition on the expression level is a very effective means of emphasizing a conflict on the content level»; lo stesso può dirsi dell'impiego dell'olofrastico confermativo *sì*, esprime un accordo solo parziale e fittizio, atto a introdurre la replica. Sulla "dislocazione a destra" del sogg. si veda almeno Palermo (2013: 163).

²⁹⁴ Dardano (2015: 200).

(GI: 4); «Apparteneva egli a una famiglia piemontese» (FV: 25; inizia così, dopo tre righe introduttive, la presentazione di Massimo D'Azeglio).

Altre volte troviamo una «posposizione dinamica», corrispondente all'introduzione di «un enunciato del tutto nuovo»²⁹⁵ (e che nel contesto di GI: 4 appena visto sembra sovrapporsi alla funzione presentativa): «Splendeva il sole infiammato negli ultimi bagliori del tramonto» (PA: 61; l'enunciato apre la novella *Nuvole d'oro*); «Tacque il fanciullo e s'inginocchiò» (PA: 62); «Giunge un re che il popolo si è eletto» (ANM: 15d; l'enunciato annuncia la novità rappresentata da un re eletto dal popolo). Nel passo di RI: 103 in cui si narra al pres. storico la presa di Roma la posposizione contribuisce al ritmo dinamico, incalzante e trionfalistico del racconto: «sopra ogni petto è una coccarda tricolore, ad ogni finestra sventola il vessillo nazionale [...]. Per l'ampia scala del Campidoglio salgono correndo i bersaglieri; sull'alta torre sventola la bandiera bianca, rossa e verde [...] Gridano i soldati: – Viva Roma capitale d'Italia! – Gridano i Romani: – Viva l'Italia, viva il Re! →». Nei primi quattro casi presenti in questo stralcio la posposizione è altresì «“causata” da un elemento iniziale»²⁹⁶, che qui consiste in complementi di luogo (*sopra ogni petto, ad ogni finestra, Per l'ampia scala del Campidoglio, sull'alta torre*); elementi iniziali compaiono anche nelle battute di ANM: 132 sopra citate (*A l'osteria e Sì!*...), dove però la posposizione si deve senz'altro, come si è detto, a ragioni di messa in rilievo del rema²⁹⁷.

Altre volte entrano in gioco, come si accennava, fattori stilistici con effetti poetizzanti e l'inversione dell'ordine sogg. - verbo è infatti accompagnata da altri raffinati accorgimenti. In «Vicine, lontane, venivano, andavano l'onde [delle campane] sonore e giulive» (PA: 24) si apprezzano la struttura isocolica e asindetica, il suggestivo ritmo binario e cantilenante e l'omoteleuto in *vicine, lontane* e in *venivano, andavano*, l'effetto allitterante creato dalla ripetizione di *n, -an-* e *v* in *vicine, venivano, andavano* e *giulive*. *Lontano* rientra, inoltre, secondo Leopardi, tra le parole *poeticissime*²⁹⁸ e anche *giulive* è agg. elegante²⁹⁹. Sempre

²⁹⁵ Dardano (2015: 200).

²⁹⁶ Dardano (2015: 200).

²⁹⁷ Sulla posposizione del sogg. nei romanzi storici ottocenteschi si veda Mauroni (2006: 296-318); Colombo (2011: 50) ricorda l'incremento delle «enfattizzazioni del soggetto in posizione postverbale» nel passaggio dall'ed. ventisettana dei *Promessi Sposi* alla Quarantana.

²⁹⁸ Così si legge in un appunto dello *Zibaldone* datato 25 settembre 1821: Leopardi (2012, II: 650).

in PA troviamo queste altre inversioni di tono ricercato: «Deserto era il mare, ma via via per il languido azzurro del cielo, navigavano lente nuvolette leggiere, quasi candide vele» (61); «Perchè stai tu così chino con gli occhi rivolti all'occidente?» (62d); «Dai fianchi del monte scendeva serpeggiando la via maestra» (82). In PA: 61 la seconda posposizione segue il sintagma *via via per il languido azzurro del cielo* – «elemento iniziale» che concorre alla prolessi del predicato – e si deve anche alla lunghezza del sogg. (*lente nuvolette leggiere, quasi candide vele*), comprensivo di similitudine, il quale acquista respiro e rilievo da tale posizione ed è reso musicale dall'assonanza di *e* e dalla ripetizione di *l* e *n*. In PA: 62d la domanda è rivolta da un bel genio alato al fanciullo protagonista della *novella fantastica* moraleggiante *Nuvole d'oro*, con pron. allocutivo non necessario e appunto introdotto in posizione postverbale per innalzare lievemente il tono, come avviene anche nella p. successiva («Non sai tu dunque cosa siano quelle lucenti nuvolette dorate?»). In PA: 82 troviamo il raffinato gerundio descrittivo del verbo inusuale *serpeggiare* e il sintagma *dai fianchi del monte* quale «elemento iniziale» che può aver innescato la posposizione. Chiudiamo quest'esemplificazione con la posposizione «batte l'uomo paziente la montagna» (PA: 195), che mette in risalto la faticosa azione del sogg., inserito tra il verbo e l'argomento oggetto (altro caso di iperbato).

Non manca qualche caso di estrazione e anteposizione di un elemento di una proposizione subordinata, che viene così segnalato come tema³⁰⁰: «Quel povero termometro della maestra se uscì sano di classe fu un vero miracolo» (FE: 92); «ma anche i galantuomini bisogna che si rendano accetti al prossimo» (FV: 16d; il tema, a cui è associato il picco intonativo, è messo in risalto dal focalizzatore *anche*); «Tutte le cose che abbiamo in casa, così a sentirle soltanto nominare, so dire con certezza di che materia son fatte» (FV: 132d); «Del resto, i miei ragazzi, lo sai, non c'è pericolo che siano guastati in fatto di regali» (FV: 156d; il tema dislocato a sinistra è isolato tra virgole e messo in evidenza dall'inciso fatico *lo sai*).

Scopi di messa in rilievo e focalizzazione motivano altresì l'anteposizione al verbo dell'oggetto diretto nei passi seguenti: «Molti altri consigli potrei darvi»

²⁹⁹ TB, s.v. *giulivo*: «Più della lingua scritta che della parl[ata]»; PP, s.v. *giulivo*: «poco pop.».

³⁰⁰ Questo tipo di tematizzazione è stato anche rilevato da Antonelli (2003: 214-215) in lettere di mittenti colti del primo Ottocento.

(CO: 36d); «E per amor della Patria tutto questo soffrivano, quei generosi!» (RI: 24; con posposizione e messa in secondo piano del sogg. / tema, isolato da una virgola); «sceglieva quelli [= i rocchetti] che avevan la marca italiana, e quelli si portava a casa e con quelli cuciva» (FV: 85; sono qui anteposti al verbo e messi a fuoco l'oggetto diretto e il complemento di mezzo, avente lo stesso referente); «E invece la Robecchi e la Gilli bisogna sentire!» (FV: 203d). In «I capelli aveva divisi nel mezzo da una sottile scriminatura» (ANF: 1), invece, l'oggetto anteposto non consiste nel fuoco o rema dell'enunciato e non comporta quindi un'intonazione ascendente, ma indica un dettaglio fisico che acquista spicco grazie alla collocazione a inizio frase.

Negli ess. che seguono a essere enfatizzato è l'agg. posposto al sost.:

FE

413. *nostra patria non è solo il paese o la città dove siam nati, ma l'Italia tutta* (5).

RI

414. *la Patria loro diletta* (15; a rendere il tono ricercato è la posposizione di entrambi gli agg., possessivo e qualificativo, e il sapore letter. di *diletta*).

GI

415. *l'Italia nostra gareggia per questa parte con gli Stati d'Europa e d'America* (26; il possessivo posposto indica affetto per la patria e in questo contesto sottolinea anche l'orgoglio di appartenervi).

CO

416. La mamma è l'amica prima di ogni bambino (12-13, corsivo nel testo)³⁰¹;

417. – *Lo Stato nostro è l'Italia – disse la maestra – la patria nostra, cara e benedetta [...] è l'Italia* (102d, corsivo nel testo; la posposizione del possessivo *nostro/-a*, la coppia aggettivale *cara e benedetta* e l'epifora di *è l'Italia* alla fine dei due enunciati che iniziano con l'isocolo *Lo Stato nostro [...] la patria nostra* sottolineano il sentimento patriottico).

ANM

418. *notizia [...] dei figli d'Italia tutta, che [...] brandivano le armi per la riscossa* (107; la posposizione dell'agg. indefinito enfatizza il carattere panitaliano della lotta di liberazione della patria dal dominio straniero);

419. *Dove corrono i cittadini ansiosi, esultanti? Ad accogliere i liberatori, i fratelli nostri* (112; *nostri* posto dopo *fratelli* rimarca il sentimento di fraternità che lega i cittadini comaschi ai soldati garibaldini).

La posposizione del possessivo sembra motivata stilisticamente nel primo es. che segue e da una connotazione affettuosa nel secondo e nel terzo: «il momento in cui [Vittorio Emanuele II] raccoglieva la corona del padre suo» (ANM: 12d); «Il babbo mio lavora a l'officina» (ANM: 31p); «il suo orgoglio era caduto

³⁰¹ Anche nel seguente passo di tono retorico, attribuito alla personificazione del mese di Gennaio, l'agg. *primo* figura in posizione postnominale (seconda occ.; nella prima occ. compare nella normale posizione prenominale, con conseguente *variatio*): «E non raccolgo io pure, io primo mese dell'anno, posto dai Romani sotto la protezione di Giunone, moglie di Giove, i padri, i figli lontani, allo stesso focolare, alla stessa mensa, nel giorno primo della mia vita?» (GI: 104d).

innanzi al nobile esempio del babbo suo» (PA: 205). Con il possessivo posposto al qualificativo si crea un ordine stilisticamente marcato anche in «con sí gravi loro fatiche» (FE: 14), con la variante arcaizzante *sì* al posto di *così*, e in «il prode suo figlio era morto» (GI: 123), con agg. non colloq. *prode*³⁰²; in questo secondo es. è coglibile anche una nota patetica.

Un effetto di innalzamento del registro sembra essere perseguito anche dall'anteposizione dell'agg. al sost. nell'espressione «in un diretto pianto» (LR: 26; RI: 63; GI: 167; CO: 48)³⁰³ e nei casi seguenti:

PA

420. *aveva nel pallido viso una certa aria di mestizia* (38).

FE

421. *le Venete città* (5; anteposizione dell'agg. etnico, di sapore arcaizzante e letter., ammessa nell'italiano antico³⁰⁴);

422. *nobili cuori, forti caratteri, elette intelligenze* (7; con parallelismo agg. + sost.);

423. *fra i ghiacci corruscanti delle alpine contrade* (7; anche qui si ha un agg. etnico preposto al nome; l'anteposizione permette la creazione del chiasmo sost. + agg. + agg. + sost.).

GI

424. *Quanto sangue versato [...] per fratricide guerre [...]* (188);

425. *Ai caduti delle patrie battaglie* (228, titolo).

ANM

426. *Questo sollecito, facile, sicuro transito, questa continua comunicazione porterà i benefici effetti dell'intimo accordo negl'interessi morali ed economici dei due popoli* (11);

427. *[Le milizie regie] entravano nella eterna città, dalle secolari aspirazioni* (12d);

428. *[il popolo] cacciava fuori dalle mura l'austriaco oppressore* (118d; agg. etnico anteposto al sost.).

In FE: 30 l'agg. *unico*, portatore di una predicazione secondaria, è isolato a inizio frase in posizione di spicco: «Unico, il bel vaso di dafne odorosa, prediletto da Luisa, perchè donatole dal nonno, restava allo scoperto».

In «Non credete [...] a chi vi fa intravedere un avvenire che troppo è difficile raggiungere» (ANM: 260d) l'inversione evidenziata mette in risalto l'avv., corrispondente al fuoco dell'enunciato³⁰⁵.

³⁰² Vocabolo «lett.» secondo GA.

³⁰³ Come nei contesti indicati tra parentesi, i verbi *dare*, *prorompere* e *scoppiare* e l'agg. *diritto* sono spesso associati a *pianto*, formando una collocazione: l'espressione dunque non suona aulica o rara, anche se appartiene più alla lingua scritta che al parlato colloquiale; la ricercatezza consiste piuttosto nell'anteporre appunto l'agg. al sost.

³⁰⁴ Bianco - Russo (2020: 317).

³⁰⁵ Sul concetto di *fuoco* si veda almeno Bianco (2017: 110-111). In quest'es., tuttavia, *troppo* potrebbe equivalere al più com. *pur troppo* 'purtroppo', e in tal caso andrebbe naturalmente riferito non all'agg. / nome del predicato *difficile* ma alla frase *che [= un tale avvenire]* è *difficile raggiungere*, senza alcuna significativa alterazione dell'ordine sintattico. La possibilità di usare

Ecco, infine, altri ess. di alterazione dell'ordine basico delle parole e dei sintagmi dovuta a ricercatezza stilistica e in alcuni casi all'appartenenza dei passi a poesie in rima (sottolineato mio):

FE

429. non mai mancando per inerzia (1).

GI

430. Quanti dolori hanno esse [= le armi] portati [...]! (188; con iperbato);

431. forse la tua patria ai venticelli / Da Fiesole spiranti il volto porge (207p);

432. La mia Patria è dal mar tutta baciata (207p; con iperbato);

433. [La mia Patria] Fertile e ricca ha più d'una vallata (207p).

ANM

434. Entravano nella eterna città, dalle secolari aspirazioni e dal voto di tutto il popolo² desiderata ed acclamata capitale d'Italia¹ (12d);

435. Colei s'adopra a cui vo' tanto bene (31p);

436. E di luce d'amor sorride il giorno! (31p);

437. e dell'acqua fin le fonti, / [= l'industria] tutto riesce a soggiogar (152p);

438. La popolazione [...] coltivava quei fertilissimi campi, mai non sospettando che dalle viscere di quella terra ubertosa potesse uscire la morte (221d);

439. L'abitatore [...] torna lieto e spensierato a quelle zolle, donde prima era da terribile forza cacciato (226d; con iperbato);

440. l'uomo [...] di là più non si diparte (226d);

441. gli scolari della quinta classe [...] si augurano [...] di sempre volersi bene, di sempre essere degni gli uni degli altri (262; la collocazione tra *di* e il verbo all'infinito, con conseguente iperbato, e la ripetizione mettono l'avv. *sempre* in risalto).

ANF

442. consigli che loro potessero giovare nella vita (219; l'anteposizione del pron. pseudoatono *loro* è di uso raro e ricercato³⁰⁶).

Lo sfruttamento degli ordini marcati per scopi ora pragmatici ora di modulazione diafasica non era nuovo nella letteratura scolastico-educativa di fine Ottocento e primo Novecento. A proposito dei volumi primottocenteschi da lei indagati, Morgana (2003a: 290-293) menziona l'ottica sensista quale possibile fattore culturale che potrebbe spiegare strategie di messa in rilievo come quella che comporta la posposizione del sogg.; sia questo tipo di alterazione dell'ordine canonico sia altri, come l'anteposizione di complementi e dell'avv. al verbo e della parte nominale alla copula e la tmesi (qui indicata come iperbato), risultano ben attestati già in questi libri di lettura.

troppo in quest'accezz. è supportata da RF, s.v. *troppo*, che definisce *pur troppo* più com. rispetto a *troppo*; PP, s.v. *troppo*, conferma che l'espressione *pur troppo* può essere sostituita dal solo avv. *troppo*; più dettagliata l'informazione offerta da TB, s.v. *troppo*, che attribuisce l'uso di *troppo* con l'accezz. di 'pur troppo' ai toscani: «Quel che sovente diciamo *Pur troppo*, cioè quando il troppo è male, i Toscani dicono anche semplicemente *Troppo*, aggiungendogli coll'accento vigore; e può essere più efficace, sì perchè più breve, sì perchè più modesto».

³⁰⁶ Cfr. Seriani (1989a: 249).

3.3.4. *Stile nominale*

Tranne che in FV, figurano nel corpus costrutti nominali³⁰⁷: come per il macro-tratto appena considerato, anche in questo caso sarebbe fuorviante ricondurre tali episodi alla sola mimesi dell'oralità, dal momento che essi sembrano più spesso dovuti a esigenze di enfaticizzazione di informazioni, concetti, riflessioni e immagini o sensazioni significative; diverse volte, in RI quasi sempre, la frase nominale è altresì esclamativa. Ecco alcuni ess.:

LR

443. *Morte degna d'una tal vita* (52d; frase nominale lapidaria e moraleggiante presente nella novella *Turco e Sparalampi*: gli ultimi giorni della vita del cane Turco, vissuti nel disprezzo, nella solitudine e nella malattia, sono associati, quasi come lineare conseguenza e giusta punizione comminata dal destino, a un'esistenza vissuta nell'ozio e viziata da agi e ghiottonerie, che aveva reso il cane fiacco, impedendogli di divenire agile e resistente. Muore male, in sostanza, chi ha vissuto senza esercitarsi alla sobrietà, alla fatica e al sacrificio).

PA

444. *Fin da piccino sempre quello, capriccioso, caparbio ed insolente* (13dp);
445. *Nell'aria queta e molle non un susurro, ma una pace immensa, dolcissima fin sui colli lontani* (61; frase di tono lirico: *queta, molle, susurro, pace immensa, dolcissima, colli lontani* [agg., quest'ultimo, tipicamente poetico secondo Leopardi, come si è ricordato precedentemente]).

FE

446. *Mirabile creatura, l'uomo!* (12).

RI

447. *Prode il figliuolo, eroico il padre, generosi ambedue!* (48; battuta esclamativa di tono elogiativo con tricolon);
448. *Quanto sangue nobile e innocente sparso dalle mani del carnefice!* (66; battuta esclamativa di tono lamentoso ed elogiativo insieme);
449. *Sette muraglie inespugnabili, sette assalti disperati, in mezzo a un silenzio terribile, colla baionetta calata, sotto il grandinare della mitraglia* (81; in cinque sintagmi separati da virgole, l'enunciato immortalava le condizioni del confronto tra i soldati borbonici e i Mille. Da notare il parallelismo e la contrapposizione semantica tra le espressioni *Sette muraglie inespugnabili* e *sette assalti disperati*, che evidenziano il dislivello, in termini di posizionamento nel territorio ma anche e soprattutto di mezzi militari, tra i difensori del vecchio regime e i seguaci di Garibaldi);
450. *Semplicità degna degli antichi eroi* (84; battuta elogiativa riferita a Garibaldi).

GI

451. *Niente componimenti, niente quesiti, niente grammatica, niente storia e geografia* (1d; la frase nominale è riferita alla malfunzionante scuola preunitaria frequentata dal parlante quand'era ragazzino e messa a confronto con le migliori condizioni della

³⁰⁷ Già presente in Manzoni, sebbene moderatamente, e nei romanzi storici, soprattutto dalla fine dell'Ottocento e nel Novecento lo stile nominale risulta proprio dei testi giornalistici in quanto rispondente alle loro istanze di immediatezza ed efficacia comunicative, ma è sfruttato anche nella prosa letteraria (ad es. da Verga e D'Annunzio). Si veda in merito la bibliografia suggerita da Fresu (2016a: 116, n. 345); per i giornali dell'Ottocento e del primo Novecento Masini (1994: 663); Bonomi (1994: 671).

scuola d'inizio Novecento. Da notare l'uso colloq. di *niente* in funzione aggettivale³⁰⁸ ripetuto anaforicamente).

ANM

452. *Triste lotta fra l'uomo perseguitato e l'animale ammaestrato a la barbarie, dalla prepotenza dei forti!* (86; l'enunciato esclamativo esprime amarezza per il fatto che l'uomo prepotente si serve delle qualità del cane, al quale insegna la spietatezza, per perseguitare i propri simili);
453. [*Il generale austriaco*] *era ristorato col rinforzo di fresche milizie; ben difese le alture; occupati gli sbocchi, guernite di soldati le strade di Rebbio e Camerlata; ridotti a fortino la chiesa e il piazzale di San Fermo* (110, sottolineato mio; con asindeto tra le frasi nominali, che con efficace brevità indicano i vari punti di difesa predisposti dagli austriaci);
454. *Poi un vociare, un tirar moccoli, un baccano del diavolo* (133d; lo stile nominale, unito al climax ascendente, rende più vivida la descrizione a tinte forti di una bettola).

ANF

455. *La buona e calda lana che riempie i materassi e i guanciali del vostro lettuccio!... La buona e calda lana che, ridotta in calze, vi ripara i piedi e le gambe dal freddo! La lana che vi copre la testa e le orecchie, ridotta in cappucci e in sciarpe e che vi appresta bei vestitini e mantelli opportuni!* (120; i tre enunciati esclamativi nominali, aperti dall'anafora di *La (buona e calda) lana che*, contengono relative da agganciare alla domanda che li segue *Chi vi dà la lana?* e della quale anticipano l'oggetto. Si tratta di un esordio vivace, atto a incuriosire e tenere in sospeso i lettori finché la domanda non dà un senso compiuto ai tre enunciati; sul piano tematico, l'argomento della lezione è legato all'esperienza quotidiana delle piccole lettrici).

3.3.5. Sintassi dello scritto

È attestato in alcuni testi l'uso dell'infinito dipendente da un verbo reggente di modo finito senza la prep. *di*, modulo letter. rafforzato da abitudini sintattiche proprie dei dialetti settentrionali³⁰⁹, ma di uso anche burocratico e giornalistico³¹⁰:

LR

456. *quel cane robusto e valoroso di cui ho cercato darti un'idea* (52d).

PA

457. *ella tentava disobbedirle in qualchecosa* (47);
458. *Egli sogna abbracciare un mondo intero di luce e splendore* (66);
459. *tentava sparire nascondendosi tra i marmi* (205)³¹¹.

FE

460. *colui che, testimonia degli altrui patimenti, cerca alleviarli* (16);
461. *non gli riuscì svincolarsi* (33);
462. *egli credeva pulirsi e asciugarsi* (34).

RI

463. *a chi tentava trattenerlo rispose [...]* (48);
464. *mentre cercava fasciare il braccio monco* (48);

³⁰⁸ Sabatini (1985: 168) nota che tale uso «permette di realizzare un tipo di espressione partitiva-negativa particolarmente efficace e di largo impiego».

³⁰⁹ Cfr. Mengaldo (1987: 102-103).

³¹⁰ Cfr. Bonomi (1994: 678).

³¹¹ A p. 193d è omessa invece la cong. subordinante *che*: «Mamma, ti contenti vado a mettere i piedini nella sabbia?» (193d).

465. *I Francesi tentarono passare il Tevere sopra una zattera* (54);

466. *egli tentava salvarsi* (59).

GI

467. *cercava difendersi* (64).

In «non curante le fatiche, gli stenti, i pericoli continui e sempre nuovi» (RI: 58) si ha l'impiego di sapore libresco e burocratico del part. pres. con funzione verbale e non aggettivale³¹²; quest'ultima, infatti, richiederebbe l'uso della prep. *di* dopo il part. In «preferisce di morire» (GI: 68) *preferire* è costruito con la prep. *di* prima dell'infinito che lo segue, reggenza ritenuta «non bella» da TB, s.v. *preferire*, «meno com.» da PP, s.v. *preferire*. In GI: 121 «lo avvicina» 'gli si avvicina' troviamo l'uso transitivo di *avvicinare* in riferimento a persona, a proposito del quale si legge in TB, s.v. *avvicinare*, «Non è bel modo», mentre in PE, s.v. *avvicinare*, «Non pop.». In ANF: 220d vi è l'uso ricercato di *regalare* con l'oggetto della persona cui si regala, attestato e accompagnato da esempi in TB e RF, che osserva che «*Regalare uno* [...] è frase del nobile linguaggio»: «una fanciulletta vede i fratelli, le sorelline, le amiche accarezzati, lodati, regalati?... Non pensa che ella pure potrebbe essere accarezzata, lodata e regalata».

È frequente la comparsa di cong. subordinanti di registro formale, da interpretare come tradizionalismi più o meno abituali nella prosa postunitaria, e quindi anche in quella educativa, piuttosto che come studiate scelte di preziosismo, dal momento che spesso il contesto in cui appaiono è di tono medio o colloq. Abbastanza diffusa è *ove* (o *ov'*)³¹³, le cui occ. abbondano soprattutto nella letterata Vertua Gentile (LR: 52d; FE: 92d; RI: 7 occ. in contesto non dialogico; GI: 196d; CO: 81d [usato quattro righe dopo *dove*]; 98d; 136; ANM: 9 occ. in contesti di parlato, con *là ove*, variante affettata di *laddove*, in 14d; 15 occ. in contesto non dialogico; ANF: 120; 221d [*là ove*]; nessuna occ. nel volume dell'Errera, caratterizzato da scelte linguistiche complessivamente più moderne e sensibili al parlato medio e colloquiale; si ricordi, ad es., che in FV non c'è neanche traccia dell'enclisi pronominale). *Onde*³¹⁴ figura in due passi di LR inseriti rispettivamente in un contesto liriceggiante e in uno riflessivo-evocativo

³¹² Frequente nei giornali postunitari (Masini, 1994: 656) e «molto comune» anche nella stampa del primo Novecento (Bonomi, 1994: 671).

³¹³ TB osserva che sebbene l'uso moderno abbia fatto prevalere *dove* su *ove*, con conseguente formazione dei modi *di dove* e *da dove*, «*ove*, però, non è morto nel ling. parl[at]o»; RF nota, invece, che «è voce che, parlando, ha dell'affettato»; in PE leggiamo: «Lo stesso e meno com. di *Dove*».

³¹⁴ TB: «Non com. nella prosa»; PE: «T. lett.». Su *onde* si veda D'Achille - Proietti (2009).

(il *Commiato* dell'autrice dai suoi lettori): «canto onde queste soavi creature [= gli uccelli] ravvivano e fan lieta la terra» (86sp); «i traviati onde rigurgitano le carceri» (189). *Donde*, forma letter. secondo PP, appare in FE: 51d, RI: 27d, ANM: 44 e FV: 193 come avv. interrogativo, e in ANM: 112; 168 (*d'onde*³¹⁵); 226d³¹⁶ e FV: 206. In ANM: 33 la cong. *laonde*, che «non mai si userebbe parlando» secondo RF ed è «lett. e pesante» secondo PP, compare in un passo virgolettato e attribuito a «un grande scrittore», facilmente identificabile con Giorgio Vasari, dalle cui *Vite* la Vertua Gentile cita appunto, molto liberamente, alcune righe riferite a Brunelleschi³¹⁷: «Laonde non si dovrebbe mai torcere il volto quando s'incontrano persone le quali non hanno bellezza di persona». In LR troviamo, isolate, le cong. *tostochè* (71sp)³¹⁸ e *allorquando* (184sp)³¹⁹, mentre *giacchè* è impiegata in PA: 65d, GI: 64d; 105d; 254d³²⁰ e CO: 16d; 43d. In FE: 2 è presente la cong. *affine* 'al fine' in «affine di crescere buona e brava»³²¹; ancora in FE: 85d è usata *perocché*, definita da GDLI «ant. e letter.», e in FE: 12; 86d *allorché*, presente anche in CO: 123 (*allorchè*) e definita letter. da PP, s.v. *allora*. *Adunque*, «men com. di *Dunque*» secondo TB e letter. secondo PP, compare in RI: 25. Toscaneggiante è invece la cong. *epperò* 'per questo, per ciò', che in RI: 43; 52 presenta la grafia univerbata rispecchiante la pronuncia colloq., mentre compare nella forma *e però* in FV: 53³²².

Si riportano ora alcuni ess. di costrutti participiali posti a inizio frase, che appaiono in FE, RI, GI e soprattutto ANM: si tratta di un modulo ereditato dalla

³¹⁵ TB, s.v. *donde*, sembra riferire questa variante alla lingua del passato: «Si scrisse anche *D'onde*».

³¹⁶ I contesti delle pp. 112 e 226d sono inseriti in brani di argomento storico dallo stile abbastanza sostenuto: «più non osano varcare le porte di Como, donde con tanta baldanza di minaccia erano usciti»; «L'abitatore [...] torna lieto e spensierato a quelle zolle, donde prima era da terribile forza cacciato».

³¹⁷ Cfr. Vasari (2015, I: 275).

³¹⁸ PP definisce l'avv. *tosto* «t. lett. non c[om.]».

³¹⁹ PP, s.v. *allora*: «letter. [...] *Allorquando*».

³²⁰ A p. 254d *giacchè* pare usata non per dare un tono formale ma per la sua sfumatura temporale: «E giacchè siete qui, voglio [...] darvi qualche consiglio». TB osserva: «Si adopra ancor meglio quando la circostanza che si vuole indicare è di tempo».

³²¹ La costruzione con *di* + infinito è attestata in TB, RF e PE, s.v. *affine*; RF nota che «*i* più lo scrivono separato *A fine*», mentre TB offre una glossa normativo-descrittiva più precisa: «Particella composta di *A* e *fine*, che, quando non sia unita al *Che*, giova scrivere *A fine*, acciò la non si confonda con *Affine* Agg. Ma coll'Infin[ito] e col *Di*, non ci essendo ambiguità, e troncandosi la *E*, può cadere anco in questa forma».

³²² TB, s.v. *però*: «Più com[unemente] i Tose[ani] ci aggiungono l'*E* parlando, *E però*. [...] *E però*, meglio scritto, e detto così che *Epperò*».

tradizione letteraria e tipico della prosa narrativo-descrittiva del racconto ma anche dello stile cronachistico³²³:

FE

468. *Nati sotto il mite cielo della riviera, o tra le fredde nebbie del settentrione, fra i boschi d'aranci del mezzogiorno, o fra i ghiacci corruscanti delle alpine contrade, siamo pur sempre figli d'Italia* (7, sottolineato mio).

RI

469. *Giunti [i condannati] in un luogo chiamato Vallone di Rovito, presso Cosenza, il mesto corteo si fermò* (28);

470. *Venuti a battaglia, di fronte all'impeto dei nostri una parte dei papalini si sparpaglia e fugge* (85).

GI

471. *Roma sorta, il governo ordinato, le conquiste compiute, [Romolo] spande il suo nome in tutto il mondo* (208).

ANM

472. *Fatti animosi dalla notizia della vittoria di Varese, i cittadini mandano rappresentanti a Garibaldi* (109);

473. *Avanzatosi con marcia rapidissima per Olgiate e Cavallasca, [Garibaldi] era giunto a San Fermo* (111);

474. *Percossi d'una seconda sconfitta, colti da un nemico che l'impaurita immaginazione già si figura come fatale, [i soldati austro-tedeschi] più non osano varcare le porte di Como* (112);

475. *Cominciati gli scavi di Pompei a poco a poco, scoperta circa una metà di essa, trovatesi case, templi, teatri e bagni, opere di pittura e di scultura e infinità di arnesi e utensili della vita domestica, dopo secoli e secoli risorgenti da quella tomba, l'antichità svelavasi a noi viva e parlante* (225d; cumulo di costrutti partecipiali, l'ultimo dei quali con part. pres.).

In RI: 26d (corsivo nel testo) spicca un costrutto arcaizzante: «– *Solo una cosa per me si desidera* – rispose fieramente il Vochieri»: il complemento d'agente è reso con *per*, come poteva accadere nell'italiano antico³²⁴, mentre nella lingua moderna continua a registrarsi con notevole frequenza il modulo riflessivo-passivo con agente introdotto da *da*³²⁵; la costruzione passiva anticheggiante, preferita a quella attiva e basica *Solo una cosa desidero*, innalza il registro stilistico in un momento del racconto di massima tensione, cioè quello in cui il patriota condannato prende orgogliosamente la parola contro il suo persecutore.

³²³ Come notano Masini (1994: 655); Bonomi (1994: 670). La loro presenza è stata rilevata da Fresu (2016a: 42; 65) nella narrativa edificante di Luisa Amalia Paladini e nell'*Arte di farsi amare dal marito* della Vertua Gentile, che aveva altresì familiarità con la scrittura giornalistica.

³²⁴ Serianni (1989a: 349).

³²⁵ Cfr. Patota (1987: 124-126). Ancora nel secondo Ottocento Fornaciari (1881/1974: 233, corsivo nel testo) constata che «invece del passivo propriamente detto è spessissimo adoperata la forma riflessiva in senso passivo», anche «col complemento di causa, nè più nè meno che i veri passivi. P. es. invece di dire *la bestia è battuta dal padrone*, possiamo dire *la bestia si batte dal padrone*, ovvero *dal padrone si batte la bestia*; modo da preferirsi coi verbi che involgono [...] un compimento d'azione».

La sintassi di questi testi è prevalentemente semplice e lineare, predilige la coordinazione e la giustapposizione ed è basata su periodi per lo più brevi e poco ipotattici, a volte monoproposizionali. Come si vedrà, i diversi strumenti adoperati per l'indagine computazionale illustrata nel cap. V, mediante l'analisi di campioni testuali prelevati da ciascun volume³²⁶, hanno messo in luce, tra altri aspetti, il grado di complessità sintattica dei nostri libri e il loro livello di (in)appropriatezza in rapporto a potenziali lettori, anche di scuola elementare. Anche se, come si dirà, i risultati offerti dai diversi modelli di calcolo della leggibilità usati vanno accolti con cautela, soprattutto per alcuni testi sono emerse notevoli criticità riguardo alla facilità di lettura. Tuttavia, la lunghezza e l'architettura non proprio elementare di alcuni periodi, in cui si raggiunge o si arriva a superare il secondo e talvolta il terzo grado di subordinazione e ai quali si devono in buona parte le suddette criticità, non guastano la complessiva medietà sintattica di questi libri; essa affiora dai numerosi ess. citati in questo cap. e nel successivo, oltre che dai campioni testuali menzionati. Le nostre letture non sempre dovevano risultare "facili" per i loro piccoli lettori, se pensiamo anche allo sfavorevole retroterra sociolinguistico e socioculturale di molti di loro, che rendeva più faticosi l'apprendimento dell'italiano e l'attività di lettura; eppure esse appaiono aliene da costruzioni artificiose e da un periodare contorto. Virgole, punti e virgola e due punti, inoltre, danno respiro alla struttura interna dei periodi individuati dal punto fermo, facendo da contrappeso alla lunghezza di alcuni di essi³²⁷. Ecco ancora un periodo per volume, esemplificativo della linearità sintattica suddetta, riscontrabile tanto nelle parti in discorso diretto quanto in quelle narrative ed espositive, con subordinazione al massimo di secondo grado:

³²⁶ Si vedano tali stralci nell'Appendice A; per i criteri della loro selezione si veda il § 5.1.

³²⁷ Si traggono da FV, peraltro uno dei libri di più scorrevole lettura (come si vedrà nel cap. V), due ess. di periodi non proprio brevi (il secondo è anzi notevolmente esteso), articolati, ma alleggeriti dalla coordinazione e ben scanditi dai segni d'interpunzione: «Ci sono anche i malati in tante case: ma quando proprio non stanno male, il pranzetto di Natale lo potranno assaggiare anche loro; o si porterà la tavola in camera, si pranzerà lí presso il loro letto, senza far tanto rumore, ma lietamente, cercando che il malato stia di buon animo, che non pensi tanto al suo male, per far buon augurio: il Signore farà la grazia per Natale o Capo d'anno» (FV: 163); «E quando si è così lontani, si ripensa sospirando alla madre vecchia che ci aspetta, o forse è già morta, e riposa in un angolo del camposanto della nostra città o del nostro paesetto; si ripensa alla stanzetta dove si studiava, alle strade che si percorrevano più spesso, ai volti degli amici, alla dolcezza dei primi guadagni, alla chiesetta con le immagini care, alle gioie, alle tristezze provate nella giovinezza; e ci piglia uno struggimento di rivedere, di riavere presso di noi e con noi tutto ciò; e questo struggimento è il desiderio della patria lontana, è l'amor patrio che si desta più forte in noi per la separazione, e che ci fa piangere, perché l'anima nostra è legata a quel pezzo di terra, e non ce ne possiamo staccare, senza che dentro di noi si apra una dolorosa ferita» (FV: 225d).

LR

476. *L'uomo non potrebbe, è vero, sobbarcarsi alle fatiche del bove: ma colla forza della sua volontà e del suo genio, rende fertili le terre meno ospitali, traversa l'oceano sopra fragili barche, abbatte e fora i monti, conta le stelle del firmamento e inventa macchine portentose.* (21d).

PA

477. *Anche le bambine erano adesso molto meno intimidite dalla presenza del burbero ispettore, dopo che egli aveva dimostrato la sua soddisfazione per le risposte delle alunne, distribuendo alle più brave dei libretti pieni di raccontini piacevoli ed istruttivi.* (113-114).

FE

478. *Oh, fanciulla, rifletti ai vantaggi che derivano dall'istruzione, e riconosci il beneficio che ti arrecano le insegnanti, con sí gravi loro fatiche, esigendo da te attenzione, studio, diligenza, ordine ed operosità.* (14).

RI

479. *La polizia austriaca s'impadroniva di quelle poesie e ne distruggeva migliaia e migliaia di copie: ma già tutti le sapevano a memoria, tutti le ripetevano da un capo all'altro d'Italia; erano la voce d'un popolo oppresso, che un poeta aveva saputo intendere, raccogliere e trasportare nei suoi versi.* (22).

GI

480. *Ma io son qui per insegnare a te e ai tuoi compagni tutti i nostri doveri, e non posso fare a meno di biasimarvi quando mancate.* (113d).

CO

481. *Canapa e lino si chiamano piante tessili, perchè servono a far tessuti, ma c'è un'altra pianta tessile, che è il cotone.* (70d, corsivo nel testo).

ANM

482. *Il primo automobile che percorse una strada maestra, senza essere trascinato dai cavalli, apparve in Inghilterra nel 1863, presso a poco quando comparve il biciclo.* (70).

FV

483. *Un'amica non si può sempre avere a nostra disposizione da far parlare quando ne abbiamo voglia e da far tacere quando non possiamo più darle retta; un buon libro sí, ci contenta anche in questo.* (159d).

Pur generalmente non complessa, la costruzione delle frasi, tuttavia, è spesso studiata e articolata o effettistica a scopo di rinforzo concettuale, e non per motivi meramente ornamentali; a titolo esemplificativo si vedano i seguenti passi tratti da RI e ANM (sottolineato mio), testi in cui si apprezza maggiormente una particolare perizia sintattico-retorica nella strutturazione delle frasi³²⁸:

RI

484. *Le bandiere tricolori sventolano allegramente al tepido sole d'autunno; la musica ripete gl'inni patriottici che seppero destare tanti nobili affetti; in ogni città, in ogni paese, in ogni villaggio d'Italia si fa festa in questo giorno. E per tutto sventola la stessa bandiera, per tutto risuonano gli stessi canti, per tutto si gridano a piena voce le stesse parole: – Viva l'Italia! –* (5; è questo l'incipit trionfalistico del volume, caratterizzato da una sintassi quasi del tutto giustappositiva a livello frastico e sintagmatico);

³²⁸ Si veda altresì il § 3.5.

485. *i vostri padri [...] vi raccontano ch'egli era bello e gentile, che la sua voce era soave, che il suo sguardo era dolce e severo ad un tempo, che egli era nobile, generoso [...]. E in voi sarà ardente il desiderio di sapere qualche cosa di quest'uomo che meritò d'esser pianto dai generosi di tutti i paesi, che meritò il titolo di Eroe dei due mondi, che fu chiamato il Cavaliere dell'umanità (28; l'andamento elencativo e giustappositivo, con anafora di *che*, di *egli era* e di *meritò*, è finalizzato a presentare un sintetico ma articolato ritratto idealizzato del personaggio e a definirne, anche mediante la menzione delle perifrasi encomiastiche con cui viene ricordato, il profilo eroico fissatosi nell'immaginario collettivo);*
486. *Soffriva quando i suoi figli partivano per la guerra, soffriva quando li sapeva esposti a tutti i pericoli sui campi di battaglia, ma non cercava di trattenerli, ma non impediva loro di compiere il santo dovere di difendere la Patria, anzi li incoraggiava a partire, ad esser valorosi; poi, raccolta nella solitudine della sua casa, piangeva e pregava* (100; ritmo binario; da notare l'anafora di *soffriva quando* e l'anafora e il parallelismo in *ma non cercava di [...] ma non impediva loro di*).

ANM

487. *in pieno assetto di guerra, le milizie dell'Urban, fanti, croati e boemi, cacciatori tirolesi dalle formidabili carabine, colle baionette inastate, al cadenzato battere dei tamburi, in file serrate, con seguito di cannoni montati dagli artiglieri colle micce pronte, passavano presso la città* (110; la struttura elencativa, non isocolica bensì improntata a *varietas* [come mostra la varietà delle prep. che introducono i vari sintagmi: *in pieno assetto [...], dalle formidabili [...], colle baionette [...], al cadenzato [...], in file [...], con seguito [...]*], offre una vivida e articolata immagine delle milizie nemiche in movimento);
488. *con baionetta in resta, con l'impeto giovanile, col grido d'Italia sulle labbra in fiero tripudio di guerra, i Garibaldini scendono, inseguono, incalzano* (111; doppia struttura elencativa; in essa l'asindeto, insieme all'anafora di *con* e all'omoteleuto creato dalle desinenze verbali, mette in risalto ogni singolo membro);
489. *Sparsi sopra mucchi di paglia, sotto le gronde delle case, sulle soglie degli usci, ravvolti nel cappotto, col saccapane per guanciale, dormono tranquilli i Cacciatori delle Alpi* (114; anche qui la struttura elencativa, comprensiva dei costrutti partecipiali *sparsi sopra mucchi di paglia* e *ravvolti nel cappotto*, assolve efficacemente a una funzione descrittiva);
490. *riposano dalle dure fatiche, nel sonno addolcito dal pensiero dell'ottenuta vittoria; riposano desiosi di nuove fatiche, di nuovi perigli per la patria e per la libertà* (114; l'andamento binario – sottolineato dall'anafora di *riposano* e dal parallelismo in *di nuove fatiche, di nuovi perigli* – evidenzia la duplice consapevolezza da parte dei patrioti dell'importanza dei risultati appena conseguiti e delle nuove possibili sfide).

La propensione all'impiego di strutture giustappositive, elencative ed enumerative, oltre che isocoliche e punteggiate di anafore, si coglie anche nello stralcio che segue, dove la Grossi Mercanti introduce sinteticamente gli argomenti fondamentali di RI:

491. *Quante lagrime furono versate [...]! Quante guerre [...]! Bisognò lottare in tutti i modi [...]. Bisognò che ci fossero dei principi buoni e valorosi [...]; degli eroi grandi [...], dei martiri coraggiosi e pazienti [...]; degli uomini d'ingegno [...]. Io vi voglio raccontare questa storia di dolori e di speranze; voglio parlarvi di questi principi, di questi eroi, di questi martiri, di questi pensatori* (RI: 5-6).

Il sintagma *questa storia di dolori e di speranze* costituisce un incapsulatore anaforico in quanto ridefinisce sinteticamente il contenuto delle proposizioni

precedenti, come indica anche il deittico testuale *questa*³²⁹; preceduti dal deittico testuale *questi*, i termini *principi*, *eroi*, *martiri* e *pensatori* costituiscono dei richiami anaforici di sintagmi nominali precedenti: i primi tre per ripetizione parziale, il quarto per sostituzione lessicale tramite il termine generico (iperonimo) *pensatori*, che riprende *degli uomini d'ingegno che [...]*³³⁰. Tali meccanismi anaforici, impiegati qui come altrove, assicurano coesione al testo e consentono di ribadire, sintetizzandoli e fissandoli in punti chiave, certi concetti fondamentali. Sono stati rintracciati anche in FE fenomeni coesivi di ripresa ripetitivo-anaforica, comuni nel parlato ma propri anche di una prosa che procede per enumerazioni ed elenchi e che indulge all'ampliamento dei periodi a scopo di arricchimento informativo e argomentativo:

492. *Gli inglesi*, – *quegli uomini laboriosi, attivi, che molte nazioni civili imitano [...]* – *gl'inglesi dicono che il tempo è denaro* (3, corsivo nel testo);
493. *Il Creatore d'ogni essere, che seppe dare voce a tutti gli animali, modellare ogni organo vocale ad esprimere un suono speciale, che dal timido ronzio dell'insetto va fino al ruggito formidabile del leone; di tutte codeste voci istintive il Creatore non può compiacersi quanto della voce dell'uomo* (11; le ripetizioni sottolineate in questo e nel precedente passo consentono di riallacciarsi, appunto ripetendolo, al termine seguito da un lungo inciso, mentre il sintagma *tutte codeste voci*, con *codeste* deittico testuale, rappresenta un incapsulatore anaforico);
494. *Fu solo quando gl'Italiani [...], cacciarono i principi da cui erano tenuti soggetti col fomentare discordie intestine, fu solo allora che poterono render libera l'Italia* (8; *allora* rappresenta l'incapsulatore anaforico che riassume, ricongiungendolo a *che*, al quale è adiacente, il contenuto del focus della frase scissa, con conseguente creazione di una frase scissa con duplice focus. Il ricorso all'incapsulatore si spiega con la sua funzione di ripresa del focus, la cui notevole lunghezza crea un'eccessiva distanza tra il verbo *essere* e *che*, distanza che l'elemento anaforico riduce, dal momento che il *fu* ripetuto è separato da *che* dal breve segmento *solo allora* [secondo focus], comprendente l'avv.-anafora);
495. *La creatura che strilla e fugge [...]; questa fiacca creatura, dico, rimane persuasa che l'agitarsi per ogni nonnulla sia prova di delicatezza di sentimento* (16-17)³³¹;

³²⁹ Sugli incapsulatori si vedano almeno Palermo (2013: 86-87) e la bibliografia ivi indicata; Ferrari (2019: 63).

³³⁰ Sull'anafora testuale si vedano almeno Palermo (2013: 80-108); Ferrari (2019: 62-66).

³³¹ La ripetizione di *creatura*, con aggiunta del deittico testuale *questa* e dell'attributo *fiacca*, si ha dopo una serie di ben 6 relative, delle quali 3 reggono una proposizione condizionale ciascuna: la ripetizione ha dunque una funzione di aggancio tra il verbo principale e il sogg. indicato alcune righe sopra. Il sintagma *questa fiacca creatura* consiste in un richiamo anaforico di tipo descrittivo-valutativo (cfr. Palermo, 2013: 86), dal momento che la ripetizione del sost., con aggiunta del deittico, è arricchita dal modificatore *fiacca*, che descrivendo la *creatura* ne esprime una valutazione negativa, supportata dalla descrizione che se ne è fatta nelle proposizioni relative fraposte tra sogg. e verbo principale. A rafforzare la ripresa del vocabolo concorre l'inciso colloq. *dico* (equivalente a *dicevo*). Un inciso simile, associato a una ripetizione con funzione di ripresa (*se per qualche caso qualche volta lo facesse [...], se lo facesse dico, non te ne dare per intesa* [sottolineato mio]) è stato rilevato da Fresu (2016a: 68-69) nell'*Arte di farsi amare dal marito* della Vertua Gentile, e definito «significativo indizio di quella modalità comunicativa diretta e complice che rappresenta la vera cifra stilistica di questo genere di testi [di prescrizioni

496. *Oh fate, ve ne prego, figliole, pel bene che mi volete, per l'amore che vi porto, fate che io non abbia mai a vedervi segnato uno zero!* (93d; lasciata in sospenso a inizio enunciato, l'espressione esortativa *fate che* è ripresa dopo una serie di incisi – un'esplicita formula di preghiera, un appellativo affettuoso, due sintagmi propri di un eloquio supplichevole, costruiti isocolicamente [*pel [...] che [...], per l' [...] che [...]*] – che rendono retorico e appassionato l'appello finale dell'insegnante alle fanciulle, consegnato a un'articolata battuta esclamativa introdotta dall'interiezione *oh*).

Infine, merita un cenno l'uso, attestato in tutti i testi, delle cong. *e* e *ma* come connettivi pragmatici a inizio di frase, per ampliare quanto si è detto o segnalare un contrasto. Fino a tempi recenti questo procedimento è stato passato sotto silenzio o è stato considerato da molti grammatici, sebbene non sempre dichiaratamente, un'infrazione della norma sintattico-testuale, pur essendo ricorrente con una certa disinvoltura anche in testi finalizzati all'educazione linguistica³³² e pur potendo vantare una copiosa trafila di attestazioni letterarie, Manzoni compreso³³³.

3.3.6. Dalla sintassi alla testualità del parlato: strategie di emulazione del parlato spontaneo

Sia nei dialoghi, com'è più comprensibile, sia nelle sezioni diegetiche ed espositive troviamo modalità di emulazione dell'oralità spontanea che, per quanto sobrie e spesso affiancate da moduli sintattico-retorici più sorvegliati e ricercati, offrono un modello di lingua spigliato, familiare e teso a catturare l'interesse dei lettori. A questo proposito è degna di nota un'evidente continuità con i libri educativi del primo Ottocento studiati da Morgana (2003a: 294; 296; 299; 300): già in essi è in buona misura rappresentata la fenomenologia che si sta per illustrare³³⁴.

Fornendo anche più specifici riferimenti bibliografici, ci si soffermerà meglio sulla riproduzione delle movenze della lingua orale nel cap. successivo – dedicato

comportamentali]» (Fresu, 2016a: 69). Anche nel nostro caso il modulo, oltre a svolgere una funzione coesiva, introduce una nota di dialogicità.

³³² Ne ho rintracciato la presenza anche nella *Grammatichetta illustrata della lingua italiana* (1898) per le scuole elementari del prof. Giulio Orsat Ponard (Russo, 2018-2019: 56).

³³³ Sull'uso di *e* e *ma* ad apertura di enunciato cfr. Palermo (2013: 211-213) e soprattutto, per uno studio anche di tipo diacronico, Sabatini (2011a). Un paio di esempi illustri è fornito dall'*Infinito* di Leopardi (1987: 49, corsivo mio): «*Ma* sedendo e mirando, interminati / spazi di là da quella [...]. *E* come il vento / odo stormir tra queste piante [...]».

³³⁴ Espedienti di simulazione del parlato spontaneo si ritrovano anche nei romanzi per l'infanzia (si veda almeno Nacci, 2004) e poi nei fumetti (sui quali si veda almeno Morgana, 2003b; 2004).

all'analisi della rappresentazione dell'evento-cornice "lezione scolastica" –, ma possiamo già qui segnalare, come tracce di tali movenze, le numerose ripetizioni e riprese enfatiche. Ess. (sottolineato mio):

LR

497. *Guarda, guarda, babbo!* (33d; richiesta enfatica di attenzione);
498. – *Benone! Benone!* dissero tutti in coro, eccettuato Gigino, *alla pesca! alla pesca!* (54d);
499. *se n'era fuggito lontano lontano* (123).

PA

500. *Bice arrossì vivamente e quasi volesse fuggire la tentazione, prendendo Nerina per un braccio, le disse supplichevole: – Andiamo, andiamo via, per carità, la mamma non vuole che veniamo in salotto... se ci trova... andiamo, andiamo...* (50d; l'invito ripetuto rivolto alla sorella, enfattizzato dalla locuz. interiettiva di tono supplichevole *per carità*, sottolinea il timore della bambina e soprattutto il senso di colpa provato nel disubbidire, suo malgrado, all'ordine della mamma. Segni paralinguistici coerenti con il significato della battuta sono il rossore del viso, il gesto di prendere la sorella per il braccio, il tono implorante);
501. [*Un bambino:*] *Tu, tu, tu sei l'angelo ch'io pregava. Oh conducimi dunque là dove è tutto luce e splendore, conducimi nelle nubi d'oro dove sono le fate!* (62d-63d; da notare la triplice ripetizione dell'allocutivo, indicante il sentimento di sorpresa del fanciullo, l'anafora di *conducimi* e *dove*, l'interiezione *oh*: la battuta esprime lo stato di fiabesca meraviglia, incanto e trepida attesa in cui si trova il bambino alla vista di un genio alato);
502. [*Una bambina:*] *Poveri cigni, poveri cigni belli* (145dp; l'anadiplosi enfattizza il sentimento di compassione della bambina);
503. [*La piccola Lili:*] *tu vai, mamma, vai; vai a dire al Bambino che mi porti i regali* (148d; da notare l'anadiplosi, che rafforza il tentativo della bambina di allontanare la madre, affinché costei non scopra che ella non ha più gli indumenti donati alla figliuola di una mendicante);
504. [*Le educande di un collegio:*] – *Quanti ne [= quattrini] hai, quanti ne hai? dillo bella, dillo.... – dissero tutte* (169d; la ripetizione della domanda e della richiesta evidenzia la curiosità mista a una certa ammirazione provata dalle educande verso la compagna disobbediente, che possedeva denaro contravvenendo al regolamento del collegio [«sentivamo una specie d'ammirazione per quella che aveva il coraggio di disubbidire» (169)]).

FE

505. *No no, fanciulla, non sono giusti i tuoi lamenti allorché la maestra ti rimprovera [...]; no!* (12; attacco del brano *Vani lamenti*, che emula vagamente un monologo spontaneo rivolto a un'ipotetica bambina).

RI

506. *Voi mi domanderete, o fanciulli: [...] O non ci dicono sempre che le cose buone bisogna avere il coraggio di farle in faccia a tutti, alla luce del sole? Ecco, io vi rispondo così, ragazzi miei: – È vero, le cose buone bisogna avere il coraggio di farle apertamente [...]. Ma quando un governo tirannico opprime una nazione [...]* (8)³³⁵.

³³⁵ È questo un caso di ripetizione dialogica, anche se le obiezioni dei lettori / scolari sono ipotetiche e messe loro in bocca dall'autrice. Da notare la replica della dislocazione a sinistra e la sostituzione sinonimica delle locuz. *in faccia a tutti* e *alla luce del sole* con *apertamente*. Questo tipo di iterazione rafforza la coesione del dialogo e permette di confermare la sintonia tra i partecipanti all'evento comunicativo, anche attraverso un indicatore di accordo, come

GI

507. *io t'impongo, capisci? t'impongo di mostrargli nel contegno e nell'aspetto che questa privazione non ti dispiace* (92d; qui la ripetizione del comando segue un'incidentale avente una funzione di apparente «controllo della ricezione» dell'atto esercitativo e in realtà finalizzata a enfatizzare l'ordine stesso: essa è dunque da interpretare come realizzazione di un'«implicatura»³³⁶);
508. *Sì, è un delitto l'accecamento degli uccelli, un delitto raccapricciante* (165; ripetizione con agg. enfaticante a forte connotazione negativa, introdotta e rinforzata dall'olofrastico affermativo);
509. *Con grande sforzo staccai, proprio staccai, di sul corpo dell'altro quella piccola fiera* (167; il focalizzatore *proprio* mette in risalto l'arduo gesto);
510. *L'ultima visione di quella mente fu [...] una speranza lontana [...] di vedersi adorato e temuto, riverito e maledetto [sic] [...] un altro grande [...] dava l'ultimo respiro, sempre adorato e temuto, riverito e benedetto* (226; la serie di part., che nella prima occ. finisce con *maledetto* al posto di *benedetto* forse per un refuso, accomuna due eroi, diversi ma ugualmente grandi, i cui nomi verranno svelati, con effetto “sorpresa”, solo alla fine della lettura: Napoleone e Garibaldi. La ripetizione della serie partecipiale crea dunque un richiamo interno al brano e un parallelismo tra le due figure).

CO

511. *Erano gli scolaretti che ripetevano a mezza voce: – Ecco la maestra! ecco la maestra!* (32d; la ripetizione è da associare al tono enfatico e trepido di chi annuncia l'arrivo di una persona attesa).

ANM

512. *Vengono, vengono, preceduti da fiaccole: eccoli, eccoli!...* (113; la ripetizione del verbo e del deittico sottolinea l'entusiasmo per l'arrivo dei patrioti vincitori, e insieme all'uso del pres. storico vivacizza e attualizza il racconto);
513. *Io, per me, dico e sostengo che a l'ospedale militare si sta benone* (145d; dittologia in cui il secondo elemento rafforza il primo, ulteriormente rafforzata dal complemento di limitazione *per me*);
514. *Ma possiamo credere, possiamo dire che [l'Epomeo] sia spento?... che non si ridesterà più, proprio più a spargere intorno spavento e morte [...]?* (221d; con focalizzatore *proprio*);
515. *Quando capita un malanno [...] bisogna essere capaci di soccorrere e soccorrere* (253d).

FV

516. – *Mamma, mamma, perché non si va in campagna anche noi?... mamma, un pochino.... un pochino.... Due o tre settimane, mamma, due o tre settimane soltanto....* – (19d; da notare il tono supplichevole, «piagnucoloso», come si precisa poco dopo, e i puntini di sospensione indicanti brevi pause del parlato);
517. – *Non importa, non importa, mamma, vedremo il resto dopo o un'altra volta, – andava insistendo Casimiro.... – Oh ecco, ecco i nostri cartelloni di nomenclatura.... Guarda, guarda!... Oh i lavori con la creta!* – (54d; da notare l'uso del deittico *ecco* e dell'indicatore fatico *guarda*, indicante richiesta di attenzione con intonazione esclamativa, che concorrono a dare plasticità alla situazione narrata);
518. – *Quelli, quelli lassù [Casimiro indica i propri lavori].... le vedi le mie ochette? eccole qua! sono in mezzo a tante altre, ma io le distinguo subito. Questa, questa,*

l'espressione qui usata è *vero*, attivando altresì l'aggiunta di una replica, di eventuali argomenti discordanti, di una rettifica e spiegazione ulteriore (accordo parziale). In particolare, l'autrice impiega tale meccanismo in un'interazione fittizia per far acquisire alla propria tesi maggior efficacia argomentativa, a partire dall'accoglimento parziale della possibile osservazione degli interlocutori. Sulla ripetizione dialogica si vedano Bazzanella (1992; 1994: 207-222; 1996); Palermo (2013: 106-108).

³³⁶ Bazzanella (1994: 155).

guarda, mamma, questa mi è riuscita meglio di tutte. – (55d; da notare anche qui le espressioni deittiche: *quelli, quelli lassù, eccole qua e questa*. Le ripetizioni sottolineano la «gioia del riconoscimento» [55] dei propri lavori esposti provata dal loro piccolo artefice);

519. [*alcune scolare*] *ciarlano e ciarlano fra loro, invece di ascoltare la maestra* (111);

520. *Oh, eccola, eccola! la riconosciamo al tepore dell'aria, alle prime gemme degli alberi, al desiderio di spalancar le finestre e di uscire all'aperto, all'allungarsi delle giornate, ai vestiti chiari della gente, al rifiorire di certi poveri visetti.... Eccola, eccola che viene, la buona stagione. Sia benedetta!* (192; la ripetizione del deittico duplicato *eccola*, con catafora del clitico *la* rispetto al referente *la buona stagione* e conseguente creazione di un lieve effetto sorpresa [attenuato comunque dal titolo *La buona stagione*, che rende noto l'argomento della lettura], e l'enumerazione cataforica delle avvisaglie che annunciano la primavera esprimono, insieme all'interiezione *Oh*, ai punti esclamativi e alla battuta desiderativo-esortativa *Sia benedetta!*, incanto ed entusiasmo per l'avvento della primavera).

Abbondano, inoltre, battute in forma esclamativa e interrogativa e formule interietive con funzioni varie (espressivo-emotiva, di rinforzo concettuale, celebrativa, polemica, suasoria, moraleggiante, ecc.), spesso usate cumulativamente, di cui si elencano alcuni ess. (sottolineato mio):

LR

521. *Dinne delle grosse! Venuti da sé [= alcuni sassolini!] Come devono fare a venire da sé? Li hai presi per piante?* (26d);

522. [*Carlo al fratello minore Dario:*] *Si cheti, ignorantello!* (26d; da notare il valore pragmatico della scelta allocutiva: l'improvvisa sostituzione di «*quel lei* autorevole [...] al *tu*» [26, corsivo nel testo], che, come nota la stessa autrice, causerà l'umiliazione e il pianto del bambino schernito, inasprisce il tono saccente e derisorio della battuta³³⁷);

523. – *Ih! Ih! Io non voglio esser chiamato ignorantello da te! Ih! Ih!* (27d; l'interiezione indica il pianto);

524. *Oh Dio! Che bei piedini! paiono di ovatta!* (32d; con locuz. interietiva);

525. – *Benedetto te e i tuoi burattini! disse l'Ernestina [...]. Non capisco come ci si possa divertire a vedere dei fantocci di legno [...]. Florindo discorre con Rosaura, Pantalone giunge all'improvviso [...] e tutto va a finire in legnate e in urlì! Bel gusto!* (53d-54d; in *Bel gusto!* il tono è chiaramente ironico);

526. *Eppure quanta bontà in quell'ottimo cuore! Quanta svegliatezza in quella mente! Chi potrebbe conoscerlo [= Paolino] senza volergli bene? Chi vorrebbe preferirgli un fanciullo bello, ma cattivo, sgarbato e bighellone?* (79sp; con anafora di *quanta* e *chi* e isocolia tra le due battute esclamative; seguono due domande retoriche, che mostrano come l'autrice-maestra dia per scontata la condivisione con gli alunni-lettori dell'opinione su Paolino).

PA

527. «*Quel ragazzo!*» *mormorò la signora Sofia* (11d: enunciato nominale con elemento predicativo sottinteso [*discolo* o sim.] ma vagamente deducibile dal tono usato dalla

³³⁷ Ma a sua volta la madre dei due fratelli, prendendo le difese del minore, userà l'allocutivo formale *ella* con valore ironico nei confronti del figlio saccente: «Ma perchè, invece di domandarlo a Dario, non ci spiega ella di dove si levino i sassolini con i quali s'è baloccato finora?» e «Stia dunque attento alle mie parole» (LR: 27d). Anche in FV: 134d Rita Villanti si rivolge al fratello minore usando gli allocutivi *signore* e *lei* in senso derisorio: «No signore, perchè lei ha dato prova di non conoscere l'esistenza delle candele steariche».

- signora [*mormorò*]; il senso dell'«esclamazione repressa» della donna è poi chiarito dal commento ben più esplicito e rafforzativo del marito: «Quel ragazzaccio, di pure» [11d]³³⁸);
528. «*Dio! Dio! Cos'è successo, Mario! Cos'hai?*» [...] «*Dio mio! Perché mi guardi così? Dimmi, ti prego, dimmi, cos'hai?*» [...] «*Carluccio, dov'è, dov'è Carluccio?*» [...] «*Carluccio.... è cascato! sono stato io.... oh mamma, senti....*» *Ma la signora Sofia non volle sentir altro* (26d; la formula interiettiva [*Dio mio!*] e le ripetizioni indicano agitazione; i puntini di sospensione indicano autointerruzioni proprie del parlato; vana la richiesta di attenzione [*senti....*] da parte di Mario);
529. *Povero Mario, ha pianto tanto! Vuol fare il brigante per questo! E mi vuol tanto bene! Non ha colpa lui se son caduto; io sì ho colpa, l'ho fatto piangere. E mi vuol proprio bene, sai? C'è tanto sole fuori a quest'ora, c'è tanto caldo, e lui corre, corre al sole per prendermi la medicina. Oh mamma, voglio domandar perdono a Mario; mi perdonerà quando saprà che sono stato io? E tu, mamma, mi perdoni? Non le dirò più, oh non le dirò proprio più le bugie. Mi perdoni, eh?* (36-37d)³³⁹;
530. *Oh come dev'essere tutto bello laggiù! [...] Oh angioletti belli, venitemi a prendere, venite, venite!* (62d; con interiezione *oh* e ripetizione dell'invocazione espressa dal verbo *venire*. Il bambino che parla esprime l'incanto ingenuo tipico della fanciullezza dinanzi agli spettacoli della natura);
531. *Oh! com'era triste il rintocco della campana che suonava l'agonia per la sua mamma!* (84).

FE

532. «*Auff! che caldo! non ci si regge più!*» esclamava Ghita (22d; con interiezione espressiva);
533. «*Dio ce ne scampi!*» esclamò Luisa spaventata (88d).

RI

534. *Povero Silvio! Quante sofferenze, quanti martirii patì in quelle orrende carceri, dove non gli arrivava mai nessuna notizia della Patria, nè dei parenti, dove vedeva soffrire e morire gli amici più cari! Eppure quanta bontà, quanta rassegnazione nell'acerbo dolore di Silvio!* (15-16; tono compassionevole e ammirativo; frase nominale *Eppure [...]* Silvio!; anafora dell'agg. *quanto* e di *dove*);
535. *Ma quando fu arrestato, quando ella vide gli sgherri feroci incatenare il suo sposo [...], oh! non potete immaginarvi quanto pianse e quanto soffrì!* (17; l'interiezione *oh!* e la battuta successiva, ma anche la prop. temporale che mostra gli *sgherri feroci* ghermire lo *sposo* sotto gli occhi della donna creano un tono patetico e lamentoso, che intende suscitare il coinvolgimento emotivo dei lettori e, in particolare, delle «piccole lettrici», alle quali l'autrice si è rivolta poco sopra);
536. *quanti prodi caddero e bagnarono col loro sangue quei campi gloriosi! Quante belle prove di valore, quanti fatti degni d'esser narrati ai giovani!* (83-84; battute di tono encomiastico con anafora di *quanti/-e*; la seconda è nominale);

³³⁸ Il meccanismo interazionale della ripetizione dialogica esprime qui accordo completo da parte dell'interlocutore, il quale però intensifica l'espressione del punto di vista condiviso mediante il suffisso dispregiativo.

³³⁹ Si notano in questo passo più elementi interessanti: le battute esclamative e interrogative dirette, con una ripetuta: *E tu, mamma, mi perdoni?*; *Mi perdoni, eh?*; i fatismi *sai?* ed *eh?*, con funzione di controllo della ricezione soprattutto sul piano illocutivo: l'affermazione riguardante Mario, infatti, è rafforzata dal *sai?* finale, mentre la domanda che si chiude con *eh?* equivale a una richiesta supplichevole di perdono; l'iterazione dell'appellativo *mamma* e le ripetizioni con *variatio* e climax ascendente in *tanto* → *proprio*, e uso del rafforzativo *proprio* in *non le dirò proprio più*; il parallelismo in *C'è tanto sole [...], c'è tanto caldo* e l'anadiplosi in *e lui corre, corre al sole*, con funzione enfaticizzante; l'interiezione *oh* di tono lamentoso e deciso insieme, associata ai fermi propositi di chiedere perdono e di non mentire più; apocopi del parlato in *vuol, son, domandar*.

537. *Beati coloro che la [= la festa popolare del giorno della liberazione di Roma] videro, beati coloro che provarono il gaudio ineffabile di quel giorno!* (103; con anafora di *beati coloro che*).

GI

538. *[Mese di Agosto personificato:] Che feste solenni vidi ai bei tempi dell'Impero in Roma eterna! E che scambio generale di regali facevano quei buoni Quiriti! Ora, anche le umili mance del così detto ferragosto vanno a finire, e di doni non ne fa che il cielo, che manda sulla terra una pioggia luminosa di stelle cadenti* (106d; le battute esclamative, con anafora di *che*, contengono una *laudatio temporis acti*, ossia l'esaltazione di un glorioso passato contrapposto a un ben più modesto presente; da notare la suggestiva ed elegante immagine finale delle stelle cadenti);

539. *Eh, no, diavolo!* (117d; con interiezione colloq.);

540. *Santi scapaccioni paterni!* (170sp; in riferimento a ragazzi che si aggrediscono per sciocche questioni di gioco);

541. *Quante stragi compiute da queste armi! Quanto sangue versato per una causa più o meno giusta, per fratricide guerre, per vendette, per gelosie, per prepotenze, per tradimenti! Quanti dolori hanno esse portati, quante lacrime hanno fatto versare!* (188; concorrono al tono lamentoso e retorico l'anafora di *quanto/-i/-e* e l'enumerazione asindetica delle cause dell'uso delle armi con anafora di *per*);

542. *Gloria ai martiri! [...] Gloria a voi, valorosi giovani, che [...] formaste l'alato battaglione universitario [...]; gloria a voi, primi fiori del sangue italiano immolati sugli altari della libertà; e voi, martiri generosi, che il tiranno chiamò pazzi e punì colla morte; gloria a voi, immortali fratelli Bandiera, che sosteneste davanti alla protervia dei tiranni la nazionalità italiana! Gloria agli eroi del nostro risorgimento!* (228-229; con anafora di *gloria* e *gloria a voi* e apostrofe di tono retorico rivolta ai caduti in battaglia per la difesa della patria).

CO

543. *ora pativa tanto, ma tanto! Che bella figura avrebbe fatta con la maestra, con i genitori e con quei compagni, ai quali aveva lasciato libero il terreno! Come si mordeva le mani! Se fosse potuto tornare addietro!* (155; queste battute esprimono il rammarico di *Ciro* per non aver studiato costantemente durante l'anno scolastico; la seconda ha un tono chiaramente ironico).

ANM

544. *[La mamma] lo [= Michelino] sentì poco dopo che mormorava nel sonno: Non più pipa! non più fumare! non più! non più!* (48d; con anafora di *non più*. Le battute esclamative e la ripetizione sottolineano l'impegno del bambino a non ricadere più nell'errore di fumare e chiudono il *dettato del maestro* intitolato *La smania del fumare* con un efficace tono deontico e moraleggiante);

545. *Quanti poveretti, obbligati al lavoro, lontani dalla famiglia, ricorderanno la mamma, i fratellini, la vampata del camino che illumina tanti volti cari! Figuratevi quelli che lasciarono il loro villaggio, la loro casetta, per andare in America a lavorare!... Come, in questa occasione, penseranno ai parenti, agli amici lasciati!...* (62; questa sequenza di battute esprime con tono patetico e commosso il senso di nostalgia provato da chi è lontano da casa durante il Natale; s'intende così sollecitare nei lettori un sentimento di solidarietà verso chi è meno fortunato di loro);

546. *Oh quanto può fare l'uomo con il suo ingegno!* (99);

547. *Fuori, fuori tutti dalle case, ecco arrivano i soldati d'Italia! Coccarde, nappe, fasce, bandiere dai tre colori lavorate da lungo in segreto, fuori tutte sul petto dei cittadini, fra le trecce delle fanciulle, fuori sulle finestre e sui balconi!... [...] Mano alle campane! campana a martello!* (112; il tono esortatorio e trionfalistico è accentuato dall'anafora di *fuori* e dall'andamento elencativo);

548. *Pensa un poco!... Un giardino che si stende lungo il lago! Una vera bellezza, mio caro Tonino!* (128);

549. *Se fosse qui il signor maestro, quante spiegazioni farebbe! Oh il mio caro signor maestro!... Oh i miei cari amici dell'allegria nidiata!... Oh quei buoni Signori della*

famiglia di Annina!... Io penso a tutti, con dispiacere d'averli lasciati. E tu, caro Tonino, me li saluterai a uno a uno (155; tali battute, con interiezione *oh*, appartengono a una lettera scritta da un bambino a un suo amico e indicano affetto e nostalgia; la ripetizione di *il signor maestro*, con aggiunta della formula *mio caro*, sottolinea l'affetto dell'alunno verso il suo insegnante, implicitamente proposto anche come sentimento esemplare);

550. *Ma che!... Ci sono gli sciocchi, i vigliacchi, che non vogliono saperne!... È una cosa che fa stizza e pietà!* (211d; viene disapprovato il comportamento di chi vuole sottrarsi alla rivaccinazione, di cui si difende l'utilità);

551. *Oh il santo effetto della istruzione!... Oh benedetta la scuola!* (212d);

552. *Voi, fanciulli, che siete stati tutti vaccinati e con ottimo risultato, avete l'obbligo di vincere l'ostinazione degli sciocchi e degli ignoranti! Fatelo: animate con l'esempio e con la parola!... In certe cose riescono meglio i ragazzi che il medico!* (213d);

553. *Davvero, ch'ella è fatta a un bel modo, signor sudicione!* (227d).

FV

554. *ah quelle lacrime sempre pronte! [...] Quanti sospiri, nei primi tempi di scuola! [...] Che pensiero, povera bimba! [...] Povera Rosetta! E dire che avrebbe bisogno di vivere sempre tranquilla, senza nulla che le desse noia!* (14; enunciati nominali; l'ultimo sembra venato di ironia);

555. *Vedi, vedi che si può star benone anche a Milano [...]?* (23d; ripetizione del fatismo *vedi* con funzione focalizzante);

556. *Così, senza forchette, mamma? con le mani? mi lascerai mangiare con le mani? E anche tu?... Come mi piacerà vederti, mamma! Sarà la prima volta. E anche il babbo?* (22d; con ripetizioni);

557. – *O bella!* – disse la Rosetta; *Oh bella!* *Io credevo che la storia parlasse soltanto di guerre* (33d; 42d; battuta che può esprimere irrisione di fronte a domande ritenute banali o preoccupazioni giudicate inutili, come nel primo caso, o stupore, come nel secondo);

558. – *Ah, misericordia!* – esclamò [Clotilde]. – *Son già le quattro e mezzo, e avevo un appuntamento per le quattro e un quarto. Poveretta me, poveretta me! – E scappò via senza salutare. Non era la prima volta che le accadeva di arrivare in ritardo. Gran bella dote la puntualità!* (42d e 42; si noti l'enfasi conferita dall'iterazione che esprime autocommiserazione. La breve battuta esclamativa nominale che chiude il brano contiene una nota moraleggiante);

559. – *Diamine!* – sento che dice, – *diamine!* (139d; l'interiezione *diamine*, qui ripetuta, è di uso fam. secondo TB, RF e PP);

560. – *Che consolazione, – disse [la maestra], – leggere un buon libro!*; *Come vola il tempo, quando siamo immersi in una lettura piacevole!* (157d);

561. *Ma come! siamo già a Natale un'altra volta? È una cosa da non credere questa, come passa il tempo! Siamo daccapo a Natale e all'anno nuovo!* (161; è questo l'attacco vivacemente colloq. del brano *Natale e Capo d'anno*);

562. *Che differenza immensa fra il piacere che uno prova nel vedere due saltimbanchi far le capriole, e la gioia che ci inonda l'animo nell'ascoltare certe divine armonie!* (168d; la battuta esclamativa nominale esalta l'effetto spirituale della musica classica; si noti la contrapposizione tra *piacere* provato e *gioia che ci inonda l'animo*);

563. *Che quiete e che gioia! [...] C'è tanta quiete, ma anche tanta vita! Ci son tante cose da vedere! Oh tu fossi qui con me!* (193; con interiezione *oh*. Contenute nella lettera fittizia scritta da un'amica a Rosetta Villanti, queste battute esprimono le sensazioni provocate dalla vista del lago Maggiore e del paesaggio circostante, ma anche nostalgia e affetto);

564. *Vergogna umiliarsi così!* (243d; la battuta esclamativa nominale attacca l'incuria di certe mamme e di conseguenza dei loro bambini verso l'igiene personale e l'ostentazione da parte di tali fanciulli di una condizione di mendicizia in assenza di un bisogno stringente);

565. *Queste che ho enumerate e altre e altre buone cose si potrebbero imparare senza false vergogne dagli stranieri. Perché no? Prendiamo il bene dov'è!* (244d; la domanda fittizia / battuta esclamativa rende più spontaneo il tono della lezione moraleggiante).

Interruzioni, autointerruzioni, fatismi, riempitivi, affidamento all'implicito, insieme a quelli appena osservati, sono ulteriori strumenti di simulazione del parlato non programmato. Ecco qualche altro es.:

PA

566. *«S'immagini lei» rispose la donna con agitazione; «un momento fa ho attinto l'acqua, va bene? Poi, non faccio che andare da qui a là, due passi, si figuri, e poi torno al pozzo; già tutto il giorno è sempre una via crucis, Dio sa quante ne tiro su di quelle secchie in fin della giornata.» «Ebbene?» domandò la signora Sofia [...]. «Mi lasci dire» rispose la Teresa, che se perdeva il filo non sapeva più parlare. «Dicevo, eh? dicevo che son tornata al pozzo un momento dopo. Faccio per tirar su, e non sento la secchia, e la corda, mi resta fra le mani.... L'avevano tagliata, capisce? tagliata per dispetto! Si figuri come son rimasta! Già non può essere stato che il diavolo a far quella birbonata.» (12d)³⁴⁰;*

567. *«No, no, ora te la voglio dire [= una cosa lunga da raccontare]; senti, è tanto grande.... te la voglio dire ora.... mamma, mamma.... ascoltami....», e già cominciava a piangere. [...] «No, no, non piangere, amore mio, di' di' quello che vuoi, son qui ad ascoltarti.» (36d, sottolineato mio; puntini di sospensione che indicano autointerruzioni; ripetizioni enfaticizzanti, in un caso con struttura chiastica che mette in evidenza il momento in cui si vuole compiere l'azione: *ora*; richiesta di attenzione: *senti*; *ascoltami*...; allocutivo affettuoso: *amore mio*; forma apocopata: *son*).*

RI

568. *il generale Oudinot aveva detto ai suoi soldati: – Gl'italiani non si battono! – Egli credeva davvero che l'Italia fosse la terra dei morti, epperò diceva così. Ma questa volta.... state a sentire (52, corsivo nel testo e sottolineato mio; l'autointerruzione, alludendo a un contenuto, oggetto di momentanea reticenza, in contrasto con l'opinione del generale riportata subito prima, crea suspense e sollecita la curiosità dei lettori; all'esplicito invito all'attenzione [*state a sentire*] seguirà quindi il racconto di fatti che avrebbero smentito la convinzione del militare in questione).*

GI

569. *l'infingardo [...] campa come un somaro.... no, nemmeno come un somaro (16; l'autointerruzione e l'autocorrezione hanno una funzione enfaticizzante: il senso è: 'campa peggio, in modo meno onorevole, di un somaro'; seguirà, infatti, il paragone dispregiativo con il maiale).*

³⁴⁰ Da notare in questo passo: l'enfaticizzazione del sogg. posposto *lei*; formule colloq. di coinvolgimento dell'interlocutore: *s'immagini*...; *si figuri*; *si figuri*...; indicatori fatici con funzione di controllo della ricezione: *va bene?*; *capisce?*; presente "storico" per vivacizzare e attualizzare il racconto: *faccio*; *torno*; *faccio per*...; *non sento*; *mi resta*; formula colloq. che esprime lamento per la fatica del lavoro e chiama in causa Dio come testimone della veridicità di ciò che si afferma, noto solo a lui in quanto si parla di una mansione umilmente svolta nel silenzio: *Dio sa*...; duplicazione e riempitivo denotanti confusione e agitazione: *Dicevo, eh? dicevo*; anadiplosi che enfaticizza il fuoco dell'enunciato, rappresentato dal participio, in *L'avevano tagliata, capisce? tagliata per dispetto!*; battute esclamative indicanti irritazione; forme apocopate, comuni, come si è detto, nel parlato toscoflorentino, nelle scritture del tempo e care al Manzoni della Quarantana (si rimanda ancora a Vitale, 1986: 35-36; Prada, 2012-2013: 284; ma anche a Serianni, 1989b: 176; Prada, 2018: 29): *son tornata*; *tirar su*; *son rimasta*; *far quella birbonata*.

ANM

570. *Vado via!* – *rispose il fanciullo con la voce rauca. – Vado lontano!... Sono contento e... e... mi rincresce!* (68d; *la voce rauca* e i «lagrimoni» menzionati subito dopo sono segni paralinguistici coerenti con le interruzioni indicate dai puntini di sospensione e dovute all'emozione del parlante).

FV

571. *la mamma le [= alla figlia che è stata promossa alla quinta elementare] ha dovuto allungare le gonnelle, perchè il tempo passa e un'alunna di quinta, si sa!...* (12; affidamento all'implicita sul piano della coerenza tematica, motivato dall'esperienza di vita [conoscenza del mondo o enciclopedia] condivisa da autrice e lettrici);

572. *se i medici, che hanno studiato tutta la vita, sono pur troppo costretti qualche volta a confessare che non capiscono certi mali!.... – Vede, vede, signora, che lo dice anche lei!... – Lasciami finire! Se i medici stessi qualche volta [...]* (80d);

573. *Tu che fosti tanto ragionevole quando ti condussi dal dentista per farti levare quel povero dentino.... – Vedrai che sarò ragionevole anche stavolta. – Bravo Tito!* (107d; in questo es. e nel precedente si ha un'interruzione con sovrapposizione³⁴¹: nel primo passo si ha una reazione abbastanza brusca della parlante interrotta [*Lasciami finire!*]; nel secondo, invece, la mamma mostra soddisfazione per l'intervento con cui il figlio le si sovrappone);

574. *potrà venire a scuola il medico mucì.... munipi....* (106d; il piccolo Tito ha difficoltà a pronunciare la parola *municipale*, di uso non quotidiano, e i tentativi abortiti di pronuncia corretta con autointerruzioni evidenziano tale difficoltà, rendendo la battuta realistica. La mamma gli rivolgerà quindi le seguenti esortazioni, la prima generica, la seconda più pertinente: «studiate finalmente di pronunziar meglio codeste benedette parole, e comincia col parlare adagio» [106d]);

575. *Prima si mette a bollire l'orzo nell'acqua e poi ci si aggiunge.... quell'altro frutto....* (135d; i puntini di sospensione indicano le pause dovute alla difficoltà del piccolo Tito nel ricordare il termine del frutto in questione);

576. – *Lu.... – Luppini! Luppini! – Ma no! Lùppoli!* (135d)³⁴²;

577. *Grazie, mamma, tu mi dici sempre delle cose.... Va, va, io mi bagno gli occhi con l'acqua fresca e poi vengo subito* (205d; autointerruzione con affidamento all'implicita [“cose sagge e rassicuranti”, s'intende] e cambiamento di progetto da parte della piccola Rosetta, forse finalizzato anche a evitare, dopo un primo scoppio di pianto, un ulteriore momento di emozione).

Come si vedrà meglio nei §§ 4.4 e 4.8, è massiccio l'uso di segnali discorsivi, per i quali si riporta al momento qualche es. tratto da FV, dove essi risultano piuttosto diffusi sia nei dialoghi sia nelle pagine in cui l'autrice si rivolge più direttamente ai lettori (sottolineato mio):

³⁴¹ Sulla quale si veda Bazzanella (1994: 180).

³⁴² Rita suggerisce al fratello minore Tito la sillaba iniziale della parola che quest'ultimo non riesce a ricordare, ma l'aiuto non consegue l'effetto desiderato, perché il bambino dà come risposta una parola che inizia sì con quella sillaba ma non è corretta; la sorella fornisce quindi la risposta giusta, facendola precedere da una battuta esclamativa esprimente disaccordo con il tentativo di risposta di Tito (*Ma no!*). L'operazione di aiuto attivata da Rita coincide con l'espedito interattivo scolastico della *domanda-imbeccata* (nel contesto della lezione o dell'interrogazione l'*imbeccata* è offerta generalmente dall'insegnante), nella quale «la prima parte di un termine è suggerita dall'insegnante» (Fasulo - Girardet, 2002: 65); su di essa si vedano anche Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 187); Lumbelli (1990: 70); Bosc - Minuz (2012: 119).

578. *Perché, vedete, quando abbiamo dei debiti, i creditori hanno diritto di sapere quel che facciamo* (24; fatismo che richiama l'attenzione);
579. – *Ecco: questo, – osservò Casimiro, – scusa sai, ma non mi pare che sia un progresso* (39d; *ecco* consente la presa di turno e contiene una richiesta di attenzione; *scusa* e *sai*, con funzione di reciproco rinforzo, sono fatismi aventi anche la finalità di mitigare l'espressione del disaccordo; *ecco*, *scusa* e *sai* usati cumulativamente fungono altresì da riempitivi e sottolineano l'esitazione del bambino nell'esprimere dissenso)³⁴³;
580. – *Oh, sapete che v'ho da dire?* – *esclamò la Clotilde con la sua usata sincerità* (61d: qui l'espressione è indicativa di franchezza, come si legge nel testo stesso, e di una certa bonaria insofferenza);
581. *[La mamma ai figli:] non è bello, sapete, che voi ed io dobbiamo rimpiangere il tempo in cui passiamo tante ore del giorno senza vederci* (48d-49d; fatismo che richiama l'attenzione);
582. *[Il dottore alla signora Villanti:] Ma son buone anche le sue bambine, sa?* (125d; fatismo che dà al commento un tocco di cordialità);
583. *la signora Lisetta, anche lei se vuol vedere i tati, non deve toccare; ha capito?* (178d, corsivo nel testo; Clotilde riveste la proibizione imposta alla cuginetta di due anni di un tono affettuoso e scherz. usando gli allocutivi *signora* e *lei*. Usato qui alla terza pers., cioè anch'esso con tono scherzosamente formale, l'indicatore fatico *ha capito?*, finalizzato al controllo della ricezione, è com. nel discorso indirizzato a bambini, specialmente se di tipo esplicativo o direttivo. Da notare anche il termine *tati* riferito ad alcuni disegni, proprio dell'idioletto della bambina e di un registro *child-directed*);
584. *Insomma, questi Villanti passarono tutti la classe? Ci sta a cuore di saperlo* (248sp; il segnale di conclusione, di registro colloquiale, si trova all'inizio dell'ultimo brano del libro. Si noti, inoltre, il plur. narrativo-inclusivo³⁴⁴, usato per coinvolgere i lettori e sollecitare la loro curiosità);
585. *Passarono [la classe] i tre [fratelli] maggiori, anche la Rosetta nell'aritmetica! Ma Tito.... Che volete? mi rincresceva di doverlo dire; egli nel secondo semestre aveva lavorato proprio pochino* (248sp; l'espressione fatica è inserita in un contesto di tono colloq. e confidenziale).

Troviamo un paio di fatismi, il secondo dei quali proprio più del primo del parlato fam., anche in GI: 173, in una tenera lettera fittizia scritta da un fanciullo a un coetaneo: «Mio caro Eugenio, Senti, io non posso più stare adirato con te»; «Che vuoi, siamo amici fin da bambini [...]».

Infine, come si è anticipato nel cap. II, le autrici punteggiano i loro volumetti di espressioni allocutive e appelli diretti mediante cui inscenano un ipotetico dialogo con gli scolari-lettori, conferendo alle loro pagine una cordiale patina conversazionale; figurano anche domande fittizie con funzione didattica di

³⁴³ Sul fenomeno dell'accumulo degli indicatori fatici, possibile con *ecco* quale segnale di presa di turno indicante anche presa di tempo e sforzo di pianificazione, si veda Bazzanella (1994: 147; 150; 152).

³⁴⁴ Cignetti (2011).

supporto al proseguimento dell'esposizione e casi d'impiego del plur. didattico³⁴⁵

(sottolineato mio negli ess. che seguono):

LR

586. *Io, volete crederlo, bambine? Io divorai l'enorme cantuccio* (76; l'inciso fatico richiama l'attenzione delle lettrici e intende sottolineare la veridicità di ciò che si sta per dire; la ripetizione di *io* consente di riavvicinare al verbo il sogg. già espresso prima dell'inciso).

FE

587. *Tu piangi, ma il tuo pianto non mi commuove* (12; con il pron. *mi* l'autrice-educatrice entra in scena più scopertamente nel monologo rivolto alla scolara);

588. *Ora noi domandiamo: È più sensibile ed ha più buon cuore colui che [...]?* (16; il plur. didattico-inclusivo sollecita la riflessione delle lettrici);

589. «*Ma – si dice: – il coraggio e la timidezza sono istintivi; si nasce forti o si nasce deboli.*» *Sì, lo so! Ma appunto ai deboli vanno prodigate cure straordinarie affinché si rinvigoriscano* (15; dalla replica all'obiezione parzialmente valida di un ipotetico interlocutore la tesi dell'autrice acquista maggior vigore. Inoltre la resa rapidamente dialogica di tale confronto, vivacizzato da una risposta che rimanda alla dimensione orale [*Sì, lo so!*], con uso dell'olofrastico affermativo, dà alla lezione sulla paura una patina colloq.).

RI

590. *Perchè si fa festa in questo giorno? Ricorda esso qualche bel fatto? È dunque un giorno che gli italiani rammentano con gioia? Proprio così, fanciulli miei* (5; la seconda e la terza di tali domande didattiche contengono una parziale risposta, in realtà quasi scontata, seguita da una risposta esplicita. L'allocutivo *fanciulli miei* crea un tono amichevolmente dialogico);

591. *uno scellerato tiranno che, come sentirete, fece spargere tanto sangue* (7; in quest'inciso e in altri simili, aventi funzione connettiva, l'autrice si rivolge ai lettori, come un'insegnante agli alunni nel corso di una lezione scolastica, preannunciando i contenuti del racconto / programma di storia);

592. *Voi mi domanderete, o fanciulli: Queste società segrete erano proprio una cosa buona? [...] O non ci dicono sempre che le cose buone bisogna avere il coraggio di farle in faccia a tutti [...]? Ecco, io vi rispondo così, ragazzi miei: – È vero, le cose buone bisogna avere il coraggio di farle apertamente [...]. Ma quando un governo tirannico opprime una nazione [...]* (8; appelli ai lettori con anticipazione dell'obiezione dell'interlocutore; anche qui, dalla replica all'ipotetica e parzialmente valida obiezione degli scolari la tesi dell'autrice esce rafforzata e la resa dialogica di tale confronto dà alla lezione un tono colloq.);

593. *governo dispotico – col quale, come vi ho già accennato, comandava il Re da padrone assoluto* (11; inciso con funzione connettiva, che rimanda a passaggi precedenti);

594. *[Due carrozze di cui si è appena detto] Dove andavano? Chi erano i prigionieri, quale delitto avevano commesso?* (15; domande che sollecitano la curiosità del lettore);

595. *Leggete bene questi nomi, scolpiteli nel cuore, abbiateli sempre vivi dinanzi alla mente, venerateli* (15; quest'appello intende indurre i lettori all'ammirazione verso i personaggi di cui si parlerà; la sintassi giustappositiva rende più incisive le singole esortazioni);

596. *Chi di voi non ha sentito parlare di Giuseppe Garibaldi?* (28; domanda-sondaggio fittizia, volta a portare avanti il racconto e allusiva, con tono sottilmente retorico, alla fama del celebre personaggio);

³⁴⁵ Si rimanda ancora a Cignetti (2011).

597. *I sovrani [...] erano rimasti fedeli al loro giuramento [...]?* Ah! no, ragazzi miei cari [...] le cose andavano proprio male. *Sentite* (46; domanda didattica; appello ai lettori con esplicita sollecitazione dell'attenzione [*Sentite*]; interiezione *ah!*);
598. *quel mai gli sarà tornato giù per la gola chi sa quante volte, un po' amaro a inghiottirsi, quando avvenne.... quello che avvenne e che saprete a suo tempo* (97, corsivo nel testo; in questo passaggio con funzione connettiva, l'autrice si rivolge ai lettori preannunciando argomenti che saranno trattati più avanti e che per il momento, tramite la figura della reticenza – resa evidente dai puntini di sospensione –, rimangono avvolti nel mistero, anche se vagamente intuibili, al fine di destare curiosità);
599. *Eccoci arrivati, ragazzi. [...] dopo avervi narrato molti fatti dolorosi, posso raccontarvi un lieto avvenimento; dopo avervi parlato di una Patria divisa, schiava, oppressa, posso dirvi, e con che gioia ve lo potete immaginare: – La Patria nostra è libera, unita, indipendente, e sarà forte e gloriosa. –* (102; l'ultimo brano [*La breccia di Porta Pia*] prima della conclusione si apre con l'uso di un plur. didattico-narrativo di tono colloq.: *Eccoci arrivati*. Segue l'annuncio dell'esito felice di una storia di divisioni e oppressione, accompagnato dalla confessione confidenziale del proprio stato d'animo nell'incidentale *e con che gioia ve lo potete immaginare*);
600. *Fanciulli! Ogni volta che vedrete sventolare la bandiera nazionale sui monumenti delle nostre città, ogni volta che udrete quegli inni patriottici che tanto vi piacciono e che vi commuovono così dolcemente il cuore, ogni volta che dal popolo in festa sentirete esclamare – Viva l'Italia! – Viva la libertà! – pensate a quei giorni dolorosi, nei quali il popolo italiano era costretto a inchinarsi dinanzi al vessillo straniero [...]* (104, corsivo nel testo)³⁴⁶.

GI

601. *Era scaltro quel tiranno; che ne dite, fanciulli?* (16; tono amichevole, con richiesta di conferma che sottintende, in realtà, un'assunzione di accordo);
602. *Intendiamoci, fanciulli, sul vero significato di questa parola [= operosità]; e per intenderci meglio, serviamoci di un esempio tolto dai nostri alunni di VI classe, dai nostri piccoli amici* (17; il tono amichevole, con uso del plur. didattico-inclusivo, sollecita il coinvolgimento di chi legge nella finzione narrativa, incentrata sui modi di fare di un immaginario coetaneo dei lettori);
603. *Siate pazienti, attivamente pazienti, o fanciulli, e sarete forti, virtuosi, fortunati* (75; tono esortatorio-moraleggiante);
604. *Belle, eroiche indignazioni quelle, cari figliuoli, che tennero alto l'onore nostro nei giorni luttuosi della schiavitù. Ricordatele e ammiratele, o balde schiere della Giovane Italia* (168-169, corsivo nel testo; l'appello vagamente affettuoso *cari figliuoli* è ripreso da un altro più altisonante e retorico, che ritorna all'inizio dell'ultimo brano del libro [p. 259]. La locuz. *Giovane Italia* si riferisce alla patria ma, come si può dedurre dal corsivo, anche al libro di lettura stesso, intitolato *Giovane Italia*);
605. *Ditelo voi, fanciulli, che ve ne intendete [= di scatti d'ira sciocchi e inutili]. E se non lo dite voi, lo dirò io, presentandovi delle scenette prese dal vero, cioè dalla*

³⁴⁶ L'appello finale ai lettori è scandito dall'anafora di *ogni volta che*. Anche nell'ultima p. compaiono ripetizioni e strutture iterative, atte a conferire enfasi al messaggio civile e morale e al valore della memoria di cui è impregnato l'intero racconto. Si noti anche il passaggio dell'allocuzione dalla seconda pers. plur. alla prima pers. plur., con plur. didattico-inclusivo: «pensate a quei giorni dolorosi, nei quali il popolo italiano era costretto a inchinarsi dinanzi al vessillo straniero [...]. Pensate che per tanti secoli la nostra Patria è stata oppressa dallo straniero [...] e abbiate una parola di benedizione, un palpito d'amore per tutti quelli che ci liberarono dalla schiavitù [...]; Ricordiamoli tutti questi martiri e questi eroi [...]: ricordiamoli, serbiamo nel nostro cuore con religioso affetto la memoria dei loro nomi, delle azioni generose da essi compiute, e impariamo da loro ad amare la Patria».

vita quotidiana dei ragazzi (169sp; il tono colloq. è accompagnato dalla fittizia cessione del turno di parola: questa va letta come un invito alla riflessione e all'autocritica sulla base degli aneddoti riportati di seguito da chi in questo immaginario dialogo mantiene il turno, cioè l'autrice);

606. *Sapete perchè quel fanciullo, che vedete là, batte i piedi e fa l'atto di mordersi le mani?; Osservate quegli altri due ragazzi in quella strada remota: paiono due mastini alle prese; Udite ora quello che grida: «No! no!» fino a perdere il fiato; Guardate quel ragazzino che corre infuriato da una stanza all'altra [...]. Sapete perchè?; Guardate quell'altro che scaglia via con rabbia il martello; il colmo dell'ira sciocca ce l'offre quel ragazzino là, che piange e fa l'atto di strapparsi i capelli. Sapete perché è così indiatolato? (169sp-171sp; i riferimenti deittici attualizzano e vivacizzano le scenette; da notare anche l'espressione fatica iterata *sapete perché?*).*

ANM

607. *Considerate, o fanciulli, il mirabile progresso della umanità nel consorzio civile* (10);
608. *Ma sapete quanto è costata l'escavazione di questo canale?.... Nientemeno che 80 milioni* (137; l'espressione fatica *Ma sapete* e l'avv. introduttore della risposta *Nientemeno + che* creano un tono dialogico);
609. *Piace a voi di passare per sciocchi?.... No?.... E allora premunitevi contro l'ignoranza e i pregiudizi* (138; una domanda retorica è qui seguita da una olofrastica che replica la risposta che si presuppone i lettori diano alla domanda retorica. L'avv. *allora* ha valore consecutivo, com. nell'italiano medio³⁴⁷. Il tono è dialogico-colloq.);
610. *Volete sapere in qual modo la ghisa, quand'è fusa, si trasforma in acciaio?* (158; domanda didattica che crea un tono dialogico).

FV

611. *Ora io vorrei che qualcuna delle buone scolare che leggono mi dicesse una cosa. A chi quella bambina faceva un dispetto [...]? Noceva proprio a una persona sola, cioè a sé stessa* (110: quest'appello esplicito è atto a suscitare il consenso delle piccole lettrici riguardo a ciò che viene detto nella domanda e nella risposta seguenti);
612. *Ora faremo la presentazione dei ragazzi. [...] Cominciamo, come si conviene, dal maggiore, o meglio dalla maggiore* (12; plur. *maiestatis* / didattico);
613. *Non gli diciamo nulla [= al piccolo Tito Villanti, che all'esame di fine anno scolastico è stato rimandato in storia], perché è rimasto tanto mortificato....* (248sp; l'autrice si rivolge così ai lettori, creando un'intersezione tra il piano della finzione e la vita reale di chi legge, al fine di coinvolgerli, fino all'ultimo brano, nella cornice narrativa del suo testo);
614. *Bambini che andate in campagna o al mare o sui monti, vi raccomando caldamente di ricordarvi che tanti vostri compagni, i quali hanno lavorato anche più e meglio di voi, che tanti maestri, stanchi d'aver faticato per il bene vostro, se ne dovranno stare in città durante tutte le vacanze. Ringraziate il babbo, la mamma e la Provvidenza* (249; appello di tono moraleggiante posto a fine libro).

3.3.7. Discorso diretto libero e indiretto libero

Sono stati rinvenuti passi riconducibili all'espedito stilistico del discorso indiretto libero (DIL; 21 occ.), adoperato in quegli anni da vari scrittori, ma

³⁴⁷ Sabatini (1985: 166).

soprattutto dai veristi e in particolare da Verga³⁴⁸. Si verifica in questi casi la sovrapposizione tra il punto di vista della voce narrante e quello, più in rilievo, dei personaggi dei racconti, portatore di una certa dimensione emotiva, culturale ed espressiva, che linguisticamente spesso si manifesta nella tendenza al colloquialismo e nell'uso di tempi verbali che riportano al "presente" della situazione narrata, a vantaggio di un più forte effetto d'immedesimazione nell'ottica del personaggio. Il discorso diretto libero (DDL), molto meno frequente (5 occ.), si presta a sua volta alla resa immediata di un parlato "pensato", senza introduttori sintattici³⁴⁹. Solo qualche es.³⁵⁰:

LR (2 di DIL, 1 di DL)

615. *Ciondola di qua, ciondola di là, le venne fatto di entrare in cucina: Dio, che disordine! Non pareva più la cucina di prima* (12; DDL);

616. *L'Eduvige pensò subito alla mamma e prese una gran risoluzione; se si provasse un po' lei a riordinare quell'arruffio e a far risparmiare al babbo la spesa della serva? Forse ci riuscirebbe, forse no: ma in ogni modo, a provare non ci si rimette nulla, anzi ci si guadagna sempre qualche cosa, se non altro la pratica* (13; DIL).

PA (7 di DIL)

617. *Ah, era una cosa ben strana per il piccolo Mario, sentire che qualcuno si rendeva garante per lui. No, non doveva pentirsi il buon dottore della sua garanzia, e lui, oh! lui se ne sarebbe ricordato sempre e gli avrebbe voluto tanto bene* (32; DIL).

ANM (7 di DIL, 3 di DL)

618. *Tornò a casa per una scorciatoia e si fermò fuori, a sedere sul muricciolo dell'orto. Che cosa era mai quell'improvviso malessere!...* (47; DIL);

619. *In Prato Pasquè rullano i tamburi. Su, su, presto in armi! ecco il nemico, der Teufel, der Teufel!* (111, corsivo nel testo; DDL);

620. *Carlo arrossì. Parere un semplicione, lui!...* (133; DIL).

FV (5 di DIL, 1 di DL)

621. *Una signorina disse alla compagna: – Andiamo via: son tutte uguali queste mostre delle scuole! – Come! tutte uguali? i lavori con la creta, per esempio....* (55; DIL che esprime il punto di vista del piccolo Casimiro).

3.4. Livello lessicale e fraseologico

Si è scelto di presentare lessico e fraseologia distintamente per ciascun testo, così da offrire una panoramica più chiara delle forme e delle espressioni scelte dalle varie autrici e da evidenziare caso per caso, come si è accennato all'inizio del cap., la coesistenza e la consistenza relativa delle componenti colloquiale, toscana (colloquiale / comune e regionale) e aulica (libresca, letteraria e / o ricercata), che

³⁴⁸ Serianni (2013: 193-194).

³⁴⁹ Su DIL e DDL si veda almeno Palermo (2013: 136-139). Negli ess. citati sottolineato mio per mettere in evidenza il DIL e il DDL rispetto al contesto.

³⁵⁰ Accanto alle sigle dei volumi si riporta il numero delle occ. in essi registrate.

a questo livello della lingua si manifestano in modo particolarmente evidente. Si darà conto anche dei forestierismi e dei tecnicismi. Questi ultimi, intesi come termini specifici di determinati ambiti tecnici, scientifici e professionali e spesso accompagnati da glosse esplicative, rispondono al bisogno di precisione terminologica, comprensibile in testi educativi, e all'intento di insegnare una nomenclatura ora di base ora meno comune riguardante diversi ambiti disciplinari (il cucito, la botanica, la medicina, la vita militare, il linguaggio politico-istituzionale, ecc.)³⁵¹.

Data la notevole mole dei dati, per lo spoglio integrale, corredato di informazioni lessicografiche e bibliografiche, e i luoghi delle occ. si rimanda alle *Appendici* 1-8³⁵², mentre qui, dopo le considerazioni generali che seguono, si riporteranno solo alcuni ess. per ognuna delle categorie lessicali e fraseologiche indicate di seguito, fornendo all'occorrenza informazioni complessive di tipo quantitativo³⁵³ e aggiungendo qualche considerazione qualitativa.

Alla luce di quanto si è ricordato nel cap. I riguardo all'influenza, mediata dal modello di lingua (teorico e narrativo) proposto da Manzoni e dall'impegno dei manzonisti, del toscoflorentino vivo sulla variegata produzione scolastico-educativa, divulgativa e amena per il pubblico popolare e infantile postunitario, un'attenzione particolare è stata riservata alla presenza e alla tipologia dei toscanismi. Riprendendo una classificazione suggerita da Alfieri (2011b: 75) sulla base di alcune osservazioni di Nencioni (1983a: 40), ne sono state distinte due categorie: voci toscane ma altresì panitaliane, definite anche «toscanismi notori»³⁵⁴ e «voci italiane dell'uso toscano»³⁵⁵, che includono sia forme del fiorentino vivo del secondo Ottocento sia altre usate anche in letteratura ma non strettamente auliche né arcaiche; toscanismi in senso stretto, ossia parole marcate

³⁵¹ Si rimanda alla bibliografia indicata in Mantegna (2017: 198, n. 6) per studi anche diacronici sui linguaggi tecnico-scientifici e sui loro rapporti con la lingua comune.

³⁵² Consultabili sul repository *Zenodo* al link https://zenodo.org/record/4573666#.YD5T_2hKjIU (consultato il 02.03.2021).

³⁵³ Nel computo complessivo delle voci, che prescinde dal numero delle loro singole occ. (del quale si dà conto all'interno dello spoglio), si contano come una singola unità un verbo che appaia in più voci e un nome o un agg. che appaia in più forme diverse per genere e numero (masch. sing. - masch. plur. - femm. sing. - femm. plur.) o anche in forme alterate. Si evita qui di commentare elementi isolati, quando non siano particolarmente degni di nota, di categorie scarsamente rappresentate (come gli arcaismi, i neologismi, i regionalismi, le forme rare o improprie o locuz. che rappresentano tipi isolati), per i quali si rimanda in ogni caso allo spoglio raccolto nelle suddette *Appendici*.

³⁵⁴ Prada (2018: 325).

³⁵⁵ Savini (2002: 278).

diatopicamente (regionali e municipali) e diastraticamente (di uso prevalentemente popolare toscano)³⁵⁶. La frequenza dei vocaboli toscani, soprattutto di quelli appartenenti al primo gruppo (il secondo è ben più esiguo in tutti i volumi, sia quanto a numero di voci sia come numero delle loro occ.), è riconducibile, oltre che al prestigio del toscofiorentino richiamato poc'anzi, all'origine fiorentina (Baccini e Perodi) o toscana (Grossi Mercanti) di alcune scrittrici³⁵⁷, alla lettura di autori toscani o toscaneggianti, a soggiorni a Firenze per motivi di studio e professionali (Errera), nonché all'influsso della nutrita componente toscofiorentina del romanzo manzoniano (ravvisabile in tutte le autrici; ricordiamo, inoltre, che la Speraz scrisse un saggio sulle *Donne dei Promessi Sposi* e la Morandi poetessa si rivela assai sensibile alla poetica di Manzoni). Anche per le nostre educatrici lessico e fraseologia toscani avrebbero dovuto assolvere a una funzione linguistico-pedagogica ritenuta allora, come si è già visto, di fondamentale importanza: la diffusione e il radicamento in un'Italia pluridialettale di una nomenclatura di base fondata sul toscano corrente e di uso scritto sovraregionale, magari confortato dalla tradizione letteraria toscana o filotoscana (per lo più di carattere comico e di livello medio), ma non su quello strettamente demotico. Anche la fraseologia e i modi di dire appaiono quasi del tutto appartenenti alla dimensione tosco-colloquiale e non spiccatamente regional-popolare. I toscanismi dell'uso comune panitaliano avrebbero dovuto, inoltre, contribuire a «ridurre la distanza tra la lingua scritta [di livello aulico] della tradizione toscoletteraria e il parlato e [...] stimolare l'impiego dell'italiano di base toscana anche nelle scritture pratiche e nella conversazione quotidiana»³⁵⁸. Era sostanzialmente questa anche la speranza, ricordata nel § 1.1.2, che Pasquale Villari avrebbe espresso nel 1909 sulla «Nuova Antologia»: dare «cittadinanza» e diffusione, attraverso l'impegno degli scrittori, a quel toscano vivo non ancora radicato nel parlato e nelle scritture funzionali degli italiani.

³⁵⁶ Per l'individuazione e il commento delle forme e locuz. toscane sono stati particolarmente utili, tra gli altri lavori, Salibra (1994); Motta (2011: 223-265; 276-286; 330-349); Pizzoli (1998). Fonti lessicografiche specifiche per i toscanismi sono gli ottocenteschi FP, GB e GP; CV per il primo Novecento; VFC (dove sono citate anche indicazioni da altri lessici dell'italiano contemporaneo: De Felice - Duro, 1975; Palazzi - Folena, 1992; Zingarelli, 1994; GRADIT) e BA per il fiorentino e il toscano contemporanei. Gli ultimi tre dizionari permettono di constatare la persistenza nel linguaggio toscofiorentino novecentesco e attuale di numerose espressioni rintracciate nel corpus.

³⁵⁷ Cfr. la n. 160 al cap. I.

³⁵⁸ Prada (2012-2013: 335).

Fortemente disomogenea tra i vari libri è la quantità dei proverbi (tab. 9), che complessivamente rimandano al buon senso della cultura popolare ma anche all’etica self-helpista, e sono da ascrivere alla finalità edificante e alla volontà di educare i piccoli lettori al “saper vivere” e alla conoscenza delle dinamiche generali della vita degli adulti³⁵⁹. I proverbi abbondano nella Vertua Gentile, autrice spiccatamente incline alla scrittura sentenziosa e moraleggiante, come dimostrano anche i suoi galatei per il pubblico femminile³⁶⁰.

Volumi	LR	PA	FE	RI	GI	CO	ANM	FV
Numero di proverbi	2	2	5	1	11	9	41	4

9.

Gran parte delle massime trova riscontro, spesso con lievi varianti formali, nella nota *Raccolta di proverbi toscani* di Giuseppe Giusti³⁶¹: ciò ne testimonia la matrice toscana, nonostante la loro diffusione nazionale, e rivela – tanto più significativamente nel caso della Vertua Gentile, che, lombarda, visse e operò soprattutto in Lombardia e non in Toscana – come il fascino esercitato dal toscano vivo sul piano linguistico potesse ben accompagnarsi all’interesse per la saggezza popolare tramandatasi appunto in Toscana ed esemplarmente raccolta da un toscano attento alla viva voce del popolo come Giusti³⁶².

Tornando al lessico, merita un cenno introduttivo anche la copiosa presenza nel corpus di forme alterate, soprattutto di diminutivi e vezzeggiativi, tratto ricorrente nella prosa toscaneggiante dell’Ottocento³⁶³, in particolare nella letteratura e nelle scritture scolastiche ed educative per l’infanzia, nonché nella manualistica e narrativa edificanti per giovani donne³⁶⁴. L’uso dei diminutivi, proprio in Toscana delle mamme del popolo e delle aree rurali, secondo la testimonianza offerta da

³⁵⁹ Sul ruolo assegnato ai proverbi nell’educazione linguistica e morale postunitaria utilissimo è Papa (2017). Per l’uso dei proverbi in libri di lettura e sillabari rivolti alle scuole reggimentali si veda Dota - Prada (2015: 215-216).

³⁶⁰ Per i quali si rinvia ancora una volta a Fresu (2016a: 58-90).

³⁶¹ Consultata nell’ed. postuma GC.

³⁶² In una lettera di Giusti (1904: 181) a Silvio Giannini, risalente al 1839, leggiamo: «Mi son dato a raccogliere, e da due o tre anni a questa parte ho messo insieme duemila sei o settecento proverbi scrivendoli non come a volte si trovano nei libri, ma come li dice il popolo».

³⁶³ Cfr. Serianni (2013: 65; 176).

³⁶⁴ Cfr. Prada (2012-2013: 343-344); Demuru - Gigliotti (2012) per i diminutivi usati nel *Cuore* di De Amicis; Argenziano (2016: 278), che ricorda la presenza di diminutivi in *Come vorrei una fanciulla* della Baccini; Fresu (2016a: 50; 76; 85) per l’uso di alterati in opere di Luisa Amalia Paladini e della Vertua Gentile. Per la presenza di diminutivi, vezzeggiativi e agg. di grado superlativo nel *Giannetto*, ricordata nel § 1.2.3, si veda Morgana (2003a: 301-302). Curiosa la comparsa di diminutivi-vezzeggiativi in libri di lettura per i militari (Dota - Prada, 2015: 220).

De Amicis (1987: 65) nel capitoletto *Apologia del diminutivo* del suo *Idioma gentile*, accresce il livello di affettività ed espressività delle letture, concorrendo a creare un registro familiare. Determinano enfasi espressiva altresì la frequente aggettivazione superlativa e le similari duplicazioni elative (talora anche di tipo avverbiale e nominale)³⁶⁵, presenti in tutti i volumi.

Le locuz. diafasicamente e diatopicamente marcate, comprese quelle idiomatiche, sono state classificate secondo un criterio grammaticale (nominali, aggettivali, verbali, avverbiali, pronominali, preposizionali, interietive)³⁶⁶. All'interno delle categorie individuate sono state distinte quelle colloq. (che ne costituiscono significativamente la maggior parte), quelle di matrice toscana (anch'esse non poche), quelle di ambito o di sapore tecnico (comprensibilmente più rare) e qualcuna di gusto lievemente ricercato. Si menzioneranno anche espressioni formulari³⁶⁷ e collocazioni³⁶⁸.

Passiamo ora ai singoli volumi³⁶⁹. In LR, un discreto numero di voci colloq. (19; *muso* [riferito all'espressione del viso], *benedetta/-o* [in espressioni esclamative esprimenti disappunto], *musone* agg., *impicci*, *birichino*, *mica* avv., *intrugliarsi*, *rimpiattarsi*) coesiste con una folta quantità di toscanismi nazionali, la più alta tra i testi del corpus (63; *scodelle*, *minuzzoli* 'pezzettini (di pane)', *infrittellato* 'insudiciato', *seggiola*, *chicchera* 'tazza', *chicca* 'caramelle, dolciumi' [usato soprattutto al plur.], *nino* 'bambino' [forma vezzeggiativa fam.], *gingillo*, *cassettone* 'mobile a cassetti usato per riporre la biancheria', *capo*, *pigliare*, *bizzosa*, *cantuccio* 'angolino' e 'pezzetto (di pane)', *filoncini* [di pane], *ghiaccia* 'ghiacciata', *sbatacchiare*, *buccole* 'orecchini', *infreddatura* 'raffreddore', *guanciale* 'cuscino da letto', *pigionale* 'inquilina', *rinvoltato*), un buon numero di toscanismi regionali, anch'essi più numerosi in LR che negli altri libri (39; *mezzina* 'brocca', *anno* 'l'anno scorso', *ceppo* 'Natale', *giulebbe* 'sciropo molto dolce a base di zucchero e succo di frutta', *buzzone* 'nuvoloso, che preannuncia pioggia' [detto del tempo], *semelli* 'pagnottelle soffici', *di molto* [variante non univerbata], *daddoli* 'capricci', *lodolette* 'piccole allodole', *punto* 'affatto', *pampani* 'pampini', *spengersi*) e una consistente dose di aulicismi (49;

³⁶⁵ Cfr. ancora Fresu (2016a: 49-50; 76).

³⁶⁶ Si vedano Skytte (1988); Bianco (2010).

³⁶⁷ Cfr. Giovanardi - De Roberto (2013).

³⁶⁸ Si vedano la v. *collocazione* in BG; Faloppa (2010a).

³⁶⁹ Le voci verbali che figurano tra gli ess. seguenti sono riportate all'infinito.

schernevole ‘indicante scherno’, *firmamento*, *astretti* ‘costretti’, *fronzuti*, *lacrimevoli*, *leggiadra*, *clivi*, *fulgide*, *inclemenze*, *fendere*, *industrie*, *tuttavia* ‘sempre’, *schiodere*). Abile a muoversi tra preponderante toscanismo, per lei risorsa nativa – sfruttata comunque soprattutto nella sua componente panitaliana – , e letterarietà, su un tessuto lessicale di registro medio e complessivamente semplice – come si è visto, nel § 2.2.1, anche a proposito dei libri di lettura studiati da De Roberto (2016: 99-102) – la Baccini ricorre volentieri anche a forme alterate, specialmente diminutivo-vezzeggiative (*tossaccia*, *figliuolo*, *figliolaccio*, *ignorantello*, *visino*, *lezioncina*, *creaturina*, *benone*, *Guidino*, *parolone*), e in misura minore elative (*grosso grosso*, *buono*, *buono*, *buono*, *ghiaccio marmato* ‘freddissimo’ e *secca allampanata* [di uso tosc.], *principalissima*). I forestierismi consistono in francesismi, integrati e non, relativi ad abbigliamento e accessori: *paletôt*, *en-tous-cas* (riferito a un ombrello), *moarè* (grafia scorretta per *moiré*), *casimirra* ‘cachemire’. Cospicua e variegata è la quantità di tecnicismi, compresi quelli di uso com., spesso evidenziati dal corsivo, che spaziano dal cucito (*pedule*, *costura*, *rovescini*, *gheroncini*) alla zoologia (*ruminare*, *vertebrati*, *cardellino*, *fringuello marino*, *fregata*, *uccellino mosca*, *larva*, *alveare*, *esagone* [riferito alle celle dell’alveare], *protozoi*), dall’agricoltura (*aratro*, *rincalzare*, *covoni*, *vena* ‘avena’ [altresì regionalismo tosc.], *risaie*, *uva moscatella*, *ceppo*, *abbacchiare* ‘battere con una pertica i rami di un albero per farne cadere i frutti’, *frantoio*) alla medicina (*difterite*, *reuma*), dai lavori artigianali e domestici (*zangole*, *insaldare* ‘inamidare’, *salamoia*) alla fisica (*ebullizione*) e alla mineralogia (*ghiaia*, *fosforo*, *mine*), e comprendono 6 locuz. nominali di ambiti vari (tra le quali *piede fesso*, *acqua dolce*, *diritto di primogenitura*). Di matrice toscana sono anche alcune locuz. verbali (11; tra le quali *venire a noia*, *prendere / pigliare in collo* [cioè ‘in braccio’], *fare i balocchi*, *far cecca* ‘scansare un colpo abbassando la testa’, *volerci del buono e del bello*, *non poter stare alle mosse*) e avverbiali (9; come *in un fondo di letto*, *per bene*, *coi fiocchi*, *po’ poi* ‘alla fin fine’, *in fretta e furia*), e alla stessa dimensione toscaneggiante è da ricondurre l’idiomatismo *l’acqua veniva giù a catinelle* (LR: 112). Non mancano poi locuz. più genericamente colloq. (verbali [12] come *avere / fare il broncio*, *essere grossa*, *buttare all’aria* [fig.], *restare con l’acqua in bocca* ‘rimanere passivi, accondiscendere’ [che riprende originalmente, modificandone il senso, l’espressione imperativa *acqua in bocca!*], *saperla lunga*;

avverbiali [3] come (*studiare*) *a pappagallo*; interiettiva: *addio occhi!*) e formule durative in cui s'intersecano registro colloquiale ed evocazione del genere fiabistico (*ciondola di qua, ciondola di là, gira, gira e rigira*).

Una consistenza di forme colloq. (16; *trastullarsi, dormirsela, cosino, parlantina, ridersela*) e di voci auliche e libresche (49; *avanzarsi, giubilante, lungi, affranto, stille, glauco* sost. e agg., *grave* [riferito a occhi, atteggiamento, voce], *rimirare, circonfuse, trepida, recarsi, voluttà, garrule, dardeggiare* [fig.], *radiante*) molto simile a quella di LR ritroviamo in PA, dove figurano anche arcaismi come *ventura* 'avventura', *diportarsi* 'comportarsi' e *bragia* 'brace' (che è anche toscanismo). Tra i toscanismi notori³⁷⁰ (41) rientrano *babbo, piccino* agg. e sost. (anche al femm. e al plur.), *frignare, marioli, cascare, gote, brindello* 'brandello', *chiassona, rosignoli* 'usignoli' (di uso anche letter.), *scoraggiare, chiasso, sottane* 'gonne', *cenciosa*. È esiguo, invece, rispetto alla categoria appena menzionata, il numero dei vocaboli toscani regionali (6; *seccherelli* 'pezzetti di pane secco', *sguisciare* 'scivolare', *rena* 'sabbia'). Come mostra l'esemplificazione riportata in appendice, sia in LR che in PA si ricorre volentieri alle forme alterate e specialmente diminutivo-vezzeggiative (in PA: *mammina, angioletto, ragazzaccio, cuoricino, paffutelle, bambinetta, ombrellino, spallucce, biancona, smorfietta* [con senso negativo]). Tali voci mostrano la predilezione delle autrici per un linguaggio affettuosamente e familiarmente *child-oriented*, ma si può anche spiegare tenendo conto delle classi di destinazione dei due testi, cioè quelle del ciclo inferiore, occupate da lettori ancora piccoli per essere esposti a un linguaggio più asciutto e scevro di quelle coloriture emozionali ed enfaticanti che sono proprie della prosa per bambini di tutto l'Ottocento e oltre³⁷¹. In PA sono ben più ricorrenti che negli altri testi superlativi e duplicazioni elative (non solo di tipo aggettivale), che creano una patina conversevole ed enfaticano descrizioni e battute: *quieto quieto, graziosissimo, leggeri, leggeri, pianin pianino, mortificatissima, piccina piccina, nuova fiammante, sonno sonno*. Le locuz. sono di tipo colloquiale (11; verbali: *capitare sotto le unghie, tornare a galla* [fig.], *imbroccarla giusta*; avverbiali: *a gambe, un mondo, di qua e di là*) e toscaneggiante (12; verbali: *essere un gusto matto, darsela a gambe, far(e) chiasso, fare spallucce* [sic]; avverbiali: *per un pezzo, in collo* 'in braccio'), ma

³⁷⁰ Cfr. la n. 354.

³⁷¹ Cfr. Blezza Picherle (2004: 55-59).

non mancano quelle di sapore tecnico, quasi tutte relative al cucito (*punto dei gamberi, in dritto filo*). Appartiene al registro familiare, come nota anche RF, soprattutto una delle due formule (similitudini) cristallizzate presenti nel testo: *rossa come un peperone*.

In FE, opera di un'autrice amante della lingua colta, prevalgono gli aulicismi e voci più tipiche dell'italiano scritto e formale che del parlato spontaneo (64): *accorrere* (riferito a una sola persona e non a gruppi), *fervidamente*, *neghittoso*, *ricreazioni* (vocabolo che suona ricercato al plur.), *vessillo*, *esimio*, *corruscanti*, *intestine* (riferito a discordie), *olezzanti*, *digradare* (usato intransitivamente in riferimento a colori), *barbaglio*, *effondersi*, *intercedere* (trans.), *fòmite*, *proclivi*, *affliggenti*, *perniciose*, *ghermire*, *cinèrea*, *adunque*, *cangiati* 'cambiati'; si noti anche l'arcaismo *soccumbente*. Molto meno numerose sono, invece, le forme colloq. (13; *spicciare* [*le parole*], *anco* 'anche', *scclamare* 'esclamare', *micio*, *figurarsi* [qcs., usato come imperativo immaginativo: *Figuratevi*], *monello*) e toscane panitaliane (16; *levarsi* 'alzarsi', *uscio*, *zolfino* 'zolfanello', *scapaccioni*, *insudiciare*, *pezzuola*); pochissimi i toscanismi stretti (7; *popone* 'melone', *lucciconi* 'grosse lacrime', *pinocchi* 'semi del pino domestico', *chicchi* 'chicche', *diaccio* 'ghiacciato'). I diminutivi-vezzeggiativi possono esprimere senso negativo (*vanerella*), magari in modo attenuato (*cervellino*, *caparbiotta*), ma troviamo anche voci connotate affettivamente o nel senso della piccolezza (*paesuccio*, *nonnetta*, *occhietti*), mentre *donnina* riferito a fanciulle sottende l'auspicio educativo di fare delle bambine piccole donne sagge e responsabili. Le duplicazioni elative creano effetti di patetismo e tenerezza, come in *lente lente* (riferito a *lagrime*) e *rosse rosse* (riferito a *manine* infreddolite). Folta è la presenza di tecnicismi (*conífere*, *fosforescente* [riferito al legno del salice], *calamina*, *mordente*, *galene*, *cinabro*, *pòrfido*, *granitello*, *puddinghe*, *gualchiere*, *némbi*, *monsone*), due dei quali sono anche forestierismi (*pakfong*, anglicismo, e *simoun*, francesismo), e soprattutto di locuz. nominali tecniche, spesso in corsivo e riguardanti le aree tematiche della sezione *Insegnamento oggettivo* (35; *acqua ragia*, *trementina di Venezia*, *frássino orniello*, *acciaio di cementazione*, *pietra focaia*, *granito porfidòide*, *alabastro calcare*, *terra da gualchiera*, *metéore aéree*, *trombe marine*). Di tono tecnico è anche la locuz. *cadere in deliquio*. Se di sapore ricercato suonano locuz. come *essere d'uopo* e *a guisa di...*, sono di gusto colloquiale ed espressivo *corta di comprendonio*, (*ridere*) *a crepapelle* e

l'idiomatismo *aspettare che venga dal cielo la manna*, e di matrice toscana le espressioni *cascare morti* e *per benino*.

Considerando l'intonazione retorica e sostenuta del racconto storico, non sorprende la ricchezza di vocaboli eleganti e letterari in RI (41): *prode* sost., *ineffabile*, *novella* 'notizia', *ramingare*, *diletto* agg. anche sostantivato, *patire* intransitivo anche sostantivato, *lugubre*, *quivi*, *invitto*, *arridere*, *trasfondere*, *codardi*, *conserto* 'intrecciato, disposto', *saettare qcn.* [collo sguardo], *omai*, *gaudio*. Nettamente minoritarie sono invece le voci colloq. (5; *svignarsela*, *scancellare*) e toscane panitaliane (8; *avvezzarsi*, *canzonatura*, *ritto*). Non stupisce neanche la presenza di tecnicismi e locuz. di ambito storico (*triunvirato*, *dittatore*, *deliberare*), ecclesiastico (*conclave*, *potere temporale*), milit. (*cingere d'assedio*, *a passo di carica*), penale (*impiccare in effigie*) e di sapore burocratico (*fede* nell'accezz. di 'fedeltà (giurata)', *in sua / loro vece*). Non manca, però, nemmeno qualche espressione dell'uso vivo, atta a vivacizzare la narrazione, come *volerci un miracolo* (di tipo iperbolico), *fare orecchi da mercante* (di sapore idiomatologico), *alla chetichella* (di uso toscaneggiante) e la locuz. interiettiva *ma sì!*.

Numerose le forme di uso non o poco pop. – per riprendere marche usate in PP – e di registro aulico in GI (95): *camuso*, *condiscepoli*, *torpido*, *intemperanza*, *fogge*, *tedioso*, *credulo*, *queruli*, *rampogna*, *tardanza* (ma dopo qualche riga troviamo il non marcato *ritardo*), *oblio* (convergenza aulico-pop.), *aduggiare* 'nuocere facendo ombra', *fragrante* (riferito al mese di maggio), *verno* (forma toscopop. ma anche letter. e poet.), *assidersi*, *balde*, *fragore*, *fremere*, *invulnerati*, *eccelsi* (riferito a *pinnacoli*), *recare*, *aleggiare*, *peregrine* 'di stranieri / pellegrini', *vaghi* 'belli', *Itale* (riferito a città; maiuscolo nel testo), *servaggio*, *dilaniarsi* (detto di città e *staterelli*), *stormire*, *rifulgere*, *protervia*. Si notino anche la forma disus. e letter. *abbellare* 'abbellire' e il latinismo *pugnare* 'combattere'. Secondo per quantità di aulicismi solo ad ANM, GI contiene anche un manipolo di forme colloq. e dotate di vivacità espressiva (17; *asino* e *pecore* [usate in senso metaforico], *papera* 'gaffe', *litania* 'lunga lista', *padronissimo* [di pensare ciò che si vuole], *stracco* e la duplicazione elativa fam. *stracchi morti*, *ammenare* [intensivo di *menare*], *tremarella*, *figurarsi* [nell'espressione esclamativa *si figuri*]) e un più alto numero di toscanismi notori³⁷² (33; *canzonare*,

³⁷² Cfr. la n. 354.

appicciare, sudicio, abborracciare, bischetto, mocolino, scodellare, ciuco ‘asino’, *spocchia, raccattare, botteghino [del lotto]*, quattro volte superiore a quello delle voci toscane regionali (8; *dimolto, scerpellini* [riferito a *occhi*], *zozza* ‘miscela alcolica’, *rame* ‘rami dell’albero’). In tutto il corpus, del resto, si nota la netta preferenza per i toscanismi di fortuna e comprensibilità panitaliane rispetto a quelli più connotati diatopicamente e diastraticamente. La ragione di questo scarto va ricercata nel fatto che le letture scolastiche, rivolte a tutto il Paese, miravano a far acquisire familiarità con una lingua fondata sì sul toscoflorentino ma di respiro nazionale e priva di marcate coloriture regionali e popolari, quali quelle che potevano invece esser sfoggiate in fiabe e racconti più o meno ispirati dalla voce delle classi umili, in raccolte di proverbi o in poesie volutamente ricettive di usi demotici³⁷³. Se le poche forme alterate conferiscono ora espressività ora senso negativo ora patetismo (*dentacci, urlacci, pazzarello, vecchierelli, creaturine*), non mancano forestierismi di ingresso recente in italiano come *fonografo* (← angloamericano), *automobili* (in GI femm.), *sport*, e neologismi di inizio Novecento (*tubercolotici*, l’agg. *podistico* riferito alla corsa, *radiogramma*). Di varia estrazione tematica i termini di sapore tecnico, tra i quali *monitore* ‘ex allievo che insegna ad altri alunni’ (ambito scolastico), *germinazione* (ambito bot.), *Quiriti* e *trionfi* (storia antica), *coercitive* (riferito a *leggi*; ambito legale), *strategica* (riferito ad *arte* con accezz. milit.). Le locuz. appartengono soprattutto al registro colloquiale (12; *mastro Imbratta* ‘un imbrattatele’, *bòtte da orbi, portare qcn. per il naso, dare a bere, lì per lì, come ti pare e piace, dalla mattina alla sera*) e all’uso vivo toscano e toscaneggiante (12; *desco familiare* ‘famiglia riunita a consumare il pasto quotidiano’³⁷⁴, *capo ameno* [seguito dal genitivo epesegetico di *ragazzo*] ‘persona estrosa e birichina’, *non far motto, non restare che gli occhi per piangere, aspettare qcn. a gloria* ‘attendere con impazienza e desiderio’, *montare su tutte le furie, domani l’altro*), ma ne compare anche qualcuna di

³⁷³ Come si è detto nel § 1.1.4, la produzione di Collodi per l’infanzia esemplifica il perseguimento di una medietà linguistica priva di tratti popolareschi nei testi per la scuola. Questi, pur fondati sul toscano, si differenziano da *Pinocchio* e dalle traduzioni di fiabe, dove si fa più corposa la presenza di voci e fraseologismi in voga tra il popolino di Firenze e dintorni. Una simile differenziazione linguistica si constata, come si è notato nel § 2.4 e come si vedrà meglio più avanti, nei testi della Perodi: sempre priva di gratuite spinte verso il basso, la lingua delle sue fiabe accoglie, all’occorrenza, forme, locuz. e idiomatismi di sapore vernacolare e regionale toscano, mentre la scrittura scolastica e divulgativa opta nettamente per un toscanismo panitaliano, e in essa appaiono più sporadici i toscanismi coloriti in senso locale.

³⁷⁴ GDLI, s.v. *desco*.

ambito giuridico-burocratico (*il qui presente [Esopo], citare a comparire in giudizio, muovere querela*) e di gusto ricercato (*in mille guise, di lontano*). Anche in GI formule colloq. come *gira e rigira* e *aspetta aspetta* rimandano al linguaggio delle fiabe.

Vale anche per CO quanto si è detto poc'anzi a proposito dell'adesione più decisa della Grossi Mercanti a un toscanismo di fruibilità nazionale e all'accoglimento, invece, assai parco di voci regional-popolari³⁷⁵. Le forme toscotaliane sono anche in questo testo più numerose dei toscanismi in senso stretto (37 vs 11). Tra le prime troviamo *baloccarsi*, (*un*) *briciolo* 'un minimo', *piccini/a/-e* agg. e sost., *bracirole* 'fette di carne', *frugoletti* 'vivaci, irrequieti', *malestro*, *girellone* agg. (femm. plur.), *compagni* 'simili', *scorbacchiato* 'umiliato', *bigio*, *viso*, *accomodare* e alcune voci evidenziate in corsivo quali tecnicismi indicanti gli arredi della cucina, come *gratella*, *bricchi*, *acquaio* 'lavello'. Tra i toscanismi più marcati figurano *ranno* 'soluzione di cenere e acqua bollente usata per lavare i panni', *pese* 'pesanti', *stiratora* 'stiratrice', *ugnoli* 'unghie dei gatti', *petronciani* 'melanzane', *materasse* 'materassi'. Poche sono le voci colloq. (7; *quattrini*, *imbambolati*, *rimbecillito*) e improntate a un'«affettuosità di linguaggio»³⁷⁶ le forme vezzeggiative (*scolarini*, *ghiottoncella*, *bambinuccio*, *visino*, *diavoletti* [riferito a bambini vivaci], *lucertoline*; anche l'accrescitivo *bacione* esprime, ovviamente, affetto). Inferiore a quella degli altri testi (e pari solo a quella di FV) è la quantità di forme letterarie e libresche (27; *giungere*, *inferma* sost. e agg., *reclinata* [riferito alla testa], *encomiare*, *indefessamente*, *commendevole*, *bramare*, *incessante*). Pur non rifuggendo da soluzioni lessicali colte o, in misura minore, marcate in diatopia / diastratia, la Perodi accoglie con parsimonia – come si è osservato anche a proposito del *reportage* per bambini ricordato nel § 2.4 – voci che si discostino da un registro piano e medio, che costituisce la cifra caratterizzante della sua affabile scrittura educativa. Al tono *child-oriented* di una domanda didattica che la maestra pone agli alunni concorre, insieme all'agg. *piccino*, il ricorso alla duplicazione elativa, che sottolinea altresì una contrapposizione dimensionale: «Sapete come si chiama tutto quello che nasce dalla terra, tanto che siano alberi *alti alti*, quanto pianticine *piccine piccine?*»³⁷⁷.

³⁷⁵ Si veda la n. 373.

³⁷⁶ Sala (1905: 131).

³⁷⁷ CO: 68d, corsivo mio.

Anche le locuz. di CO sono prevalentemente di tipo colloquiale e idiomatico (17; *predicare al vento, essere in mezzo di una strada, rimanere a bocca asciutta, non avere casa nè tetto, mordersi le mani*, la dittologia sinonimica *a salti e a sbalzi*, la locuz. pronominale enfaticizzante di uso fam. agg. [= *pauroso*] + *che non sei altro*) o di matrice toscana (13; *arrosto morto* [ambito gastronomico], *non accozzare il desinare con la cena* ‘trovarsi in una tale miseria da non riuscire a mangiare due volte al giorno’, *dare noia* ‘dare fastidio’, *farsi una testa di* + verbo [= *scegliere* ...] ‘scervellarsi per...’, *mettere il capo a partito*, [*mettere il berretto*] *sulle ventiquattro* ‘indossarlo inclinato da un lato’³⁷⁸, [*mangiare il pane*] *a ufo*), mentre sono di tipo tecnico solo *passare in rivista* (ambito milit.) e *a branche* e *a chiocciola* (edilizia domestica). Come si è accennato presentando il volume, termini specifici e tecnici, nella maggior parte in corsivo, rispondono all’esigenza di sottoporre ai fanciulli una nomenclatura di base su vari argomenti. A scopo esemplificativo, ci si limita a ricordare che alcuni di essi riguardano la cucina (*girarrosto, spianatoio, ramaioli, trinciante*), altri la coltivazione e la botanica (*percolato, bigonce, travasare, granire, correggiato, seghettate* [riferito a *foglie*], *cucurbitacee*), altri il commercio (*esitare*), la zoologia (*bargigli*), la vita militare (*rivista*).

Nel § 2.7 si è fatto cenno al fascino esercitato sulla scrittura della Vertua Gentile dai registri alti della lingua, confortati dalla tradizione letteraria. E in effetti in ANM si registra il numero più elevato di voci auliche e ricercate (110), indicate in diversi casi come non pop. o poetiche da PP: *tosto* ‘subito’, *volto*, *clamore*, *esultanza*, *variopinti*, *consequire*, *quivi* ‘ivi’, *urgere*, *avvenenza*, *ascensioni* ‘scalate’, *insigni*, *canizie* (fig. per ‘vecchiaia’), *perire*, *ruinoso* ‘rovinoso’, *ubertose*, *funesto*, *ricordanza*, *vespertino*, *efferatezze*, *fidente*, *crepitare*, *ceruli* ‘cerulei’, *ergersi*, *conquisi* ‘affascinati’, *desiosi* ‘desiderosi’, *perigli* ‘pericoli’, *tepore*, *ancelle*, *fecondo* (fig.), *nereggianti*, *obliare*, *glebe* ‘zolle di terra’, *prece* ‘preghiera’, *augelli* ‘uccelli’ (di uso anche tosc.), *palpiti*. Da notare altresì gli arcaismi *scolare* ‘scolaro’ (di uso anche tosc.) e *scoverte* ‘scoperte’ sost. (ma nella stessa p. troviamo anche *scoperta*) e il latinismo *pugna* ‘battaglia’. Il fondo toscano costituisce anche per la Vertua Gentile un’utile fonte di prelievo

³⁷⁸ GP e CV riportano la locuz. equivalente *tenere / portare il cappello sulle ventitrè* (si veda l’Appendice 6. CO al link <https://zenodo.org/record/4573666#.YD5T_2hKjIU>; consultato il 02.03.2021).

lessicale, come mostra la buona quantità di toscanismi panitaliani (44; *rincrescimento*, *levare* ‘alzare’, *panzane*, *avvezzi*, *nidiata* [fig.], *sudiciume*, *nugoli* ‘addensamenti di polvere’ [voce in uso tra il popolino e anche arcaica], *grinzosa*, *corbellerie*, *bugigattolo*, *matto*, *barroccio*, *rizzarsi*, *scaccino* ‘sagrestano’, *cheto*), mentre molto meno numerosi risultano, anche in questo caso, i toscanismi regionali (10; *punto punto* ‘niente affatto’, *stento* ‘gracile’, *oriuoli* ‘orologi’, *tegoli* ‘tegole’). Tra le 17 voci di registro familiare ed espressivo, tese a riprodurre la spontaneità del parlato quotidiano, compaiono *cavarsela*, *piagnucolare*, *salare* (*la scola*) ‘marinare la scuola’, *bietolone* ‘stupido’, *buscarsi* (in riferimento a *malattia* / *malaccio*, *rimprovero* e *castigo*), *manco* ‘neanche’, *soffiare* (*cattivi consigli*), e tra gli alterati figurano sia vezzeggiativi come *fanciulletto*, *fratellini*, *piccoletti* agg., (*il povero*) *garzoncello*, indici di uno stile lezioso³⁷⁹, che spregiativi come *mossacce* e *ragazzaccio*, che sottolineano comportamenti disapprovati. A espressioni elative come *seri seri* agg. e sost. e *subito subito* avv. si affiancano l’iperbolico *contentone* agg. e *ragazzone*: quest’ultimo, accompagnato dalla coppia aggettivale *robusto e forte*, rimarca l’ottima condizione fisica di cui godeva un giovinetto prima che un incidente dovuto alla sua imprudente temerarietà, additata come attitudine da non imitare, la compromettesse per sempre. La varietà tematica del volume porta l’autrice ad accogliere voci di origine straniera e recente formazione come *automobilismo*, *automobile*/-i sost. masch. e (riferito a *carrozze*) agg. femm., *accumulatori*, *cinematografo*, tutti di derivazione francese, e il franco-anglicismo *telefono*. Più numerosi sono però i tecnicismi e le locuz. tecniche (queste ultime ben 42), a volte evidenziati dal corsivo: *pirica* (riferito a polvere), *micce*, *armistizio*, *ulani* ‘soldati di cavalleria armati di lancia’, *artiglieria di fortezza*, *Genio militare*, *ripiegare in ritirata* (ambito [bellico-]milit.), *plebiscito*, *deliberare*, *monarchico-costituzionale* (riferito a una possibile forma di governo), *giudiziario* (potere), (*diritto di*) *petizione*, *franchigie costituzionali*, *Camera dei Deputati*, *inviolabilità di domicilio* (ambito politico-istituzionale e giuridico-legislativo), *detonare*, il francesismo *grisou*, *lampada di salvezza* (lavoro in miniera), *parassiti*, (*cane*) *rabbioso*, *cauterizzazione*, *inoculazione*, *medicazione antisettica*, *siero antidifterico* (ambito igienico-sanitario), *metamorfosi*, *crisalide*, *madrepore*, *moscaragno del*

³⁷⁹ Cfr. Cutrona (2002: 43).

cavallo (ambito zoologico), *anima* ‘«parte di uno stampo che serve per creare una cavità nella colata di metallo»³⁸⁰ (metallurgia), (*mota*) *refrattaria* ‘resistente alle alte temperature senza alterazioni’, (*acqua*) *acidulata* (fisica e chimica), (*isole*) *oceaniche* (geografia), *locomozione a vapore*, *pallone aereostatico*. Di registro formale è *consorzio civile*, di gusto ricercato sono *sfrondare gli allori* e *a guisa di...* Il neologismo *iustificio* appare interessante in quanto consentirebbe una retrodatazione della variante con *i* (al posto di *j*) al 1902, anno di pubblicazione di ANM, rispetto al 1926, indicato quale data di prima attestazione in DELI, s.v. *iuta*.

Trovano comunque buona rappresentanza tra le locuz. anche modismi colloq. e idiomatici (20; *pezzi di marcantoni* ‘persone imponenti e robuste’, la locuz. enfaticamente fam. *la bellezza di* + locuz. nominale [= *ben tredici secoli*], *averne abbastanza* [di qcs.], *scavarsi la fossa con i denti*, *chiudere un occhio*, *pendere dal labbro* [di qcn. = suo], *di buona voglia*, *notte e giorno*) e di impiego tosc. (14; *pulcino bagnato* [detto di persona impacciata e timida], *mettere in canzonella* ‘mettere in ridicolo’ [fam. e pop.], *essere duro di zucca*, *far fagotto* ‘andar via’, *tirar moccoli* ‘bestemmiare’ [pop.], *dare un ganascino* ‘«stringere la guancia d’un bambino o d’altra persona, per carezza, col dorso delle dita tra l’indice e il medio»³⁸¹, *a capo chino*). Anche in ANM non mancano locuz. durative di uso fam. e al contempo tipiche del linguaggio della fiaba: *dalli, dalli e dalli* (propria del toscano vivo), *corri, corri, corri, cammina e cammina*.

Quantità di voci tosco-italiane e toscane regionali quasi identiche a quelle di ANM troviamo in FV, dove ancora una volta si ripresenta la netta preferenza per il toscano radicato nella tradizione nazionale e vivo nelle scritture di tutto il Paese, a scapito di quello diatopicamente più marcato³⁸². I vocaboli toscani di uso panitaliano (44) comprendono *lustrare*, *lustrò* ‘pulito’, *marachelle*, *cencio*, *ninnolo*, *desinare* sost. e verbo (anche nella polirematica *stanza da desinare*), *accosto* ‘vicino’ avv., *chetarsi*, *grullo*, *balocco*, *uggia* ‘noia’, *furia* ‘fretta’, *fradicia*, *rincrescere*, *penzoloni*, *bigonciolo* ‘«recipiente in legno più piccolo della bigoncia e con due manici forati per il trasporto»³⁸³. Tra i toscanismi più stretti

³⁸⁰ GRADIT, s.v. *anima*.

³⁸¹ DiTrec, s.v. *ganascia*.

³⁸² Come si è detto nel § 2.8, questa predilezione si constata anche nel saggio scritto con la sorella Emilia, *Voci e modi errati. Saggio di correzione di idiotismi e d’altri errori dell’uso milanese*.

³⁸³ BA, s.v. *bigonciolo*.

(9): *abballinare* ‘avvoltoolare’, *granata* ‘scopa’, *tocco* ‘l’una’, *celiare* ‘scherzare’, *casigliana* ‘persona che abita nella stessa casa di un’altra ma appartiene a una famiglia diversa’. Non sono numerose, rispetto agli altri libri – a eccezione di CO –, le voci ricercate e libresche (27; *altero*, *armento*, *trasalire*, *compunta*, *bellicosi*, *singulti*, *caritatevolmente*, *diporto*, *enumerare*), a riprova della preferenza dell’Errera per una lingua media e fondata sull’uso corrente. Tale preferenza è confermata dalle voci colloq. ed espressive (22): *economa* agg., *spauracchio*, *impicci*, *piagnucolosa*, *predica* (uso fig. fam.), *infilare* (un sacco di *bugie*), *trangugiare*, *ammazzasette*. In FV si registra anche la più copiosa quantità di locuz. fam. / colorite e toscaneggianti. Tra le prime (ben 31) troviamo le seguenti: *un pozzo di scienza*, la collocazione *brutto figuro* (in espressione esclamativa), *(ogni) grazia di Dio* (di uso pop.), *più morte che vive*, *star con le mani in mano*, *fargliela* ‘farla / combinarla a qcn.’, *avere i cent’occhi d’Argo* (di matrice mitologica), *spendere un occhio*, *sbellicarsi dalle risa*, *saperne una più del diavolo*, *Dio sa come*, *(o / e) che so io* ‘altre cose simili’. Tra le seconde (20): *non fare una grinza* (riferito a *lenzuola*), *fare il chilo* ‘fare la siesta’, *sbarcare il lunario*, *passare per il capo*, *fare riscontro* ‘creare una corrente d’aria’, *aggiungere la frangia* (a qcs.; ‘raccontarla con aggiunte non veritiere’), *cascare di fame*, *e dàgliela!* (detto di qcs. ripetuto che infastidisce l’interlocutore; locuz. interiettiva fam.), *alla larga!* (locuz. esclamativa fam.), *per celia*. Il soggiorno fiorentino dell’autrice dovette portarla ad assorbire forme ed espressioni dell’uso toscano, riversate poi copiosamente nei testi per la scuola. Altri elementi di simulazione di un parlato spigliato sono le formule *si fa presto a dire!* e *come si fa, come non si fa?* (indicante incertezza su una decisione da prendere). Gli alterati comprendono l’avv. enfaticizzante *benone* e diminutivo-vezzeggiativi come (*rosso come una*) *melina* (riferito affettuosamente a un bambino), *monelluccio* (che addolcisce un rimprovero), *musino*, *bestiole*, *scolarette*, ma anche uno *scioccherelle* di senso negativo, riferito alla vanità di ragazze troppo prese dall’aspetto esteriore e dalle mode, e che ricorda il *vanerella* usato in FE. Concorrono a un tono affettuoso anche le duplicazioni superlative *bionda bionda*, *buona buona*, *piccino piccino*, in rima con *ditino*, e *soli soletti*, di registro colloquiale. Degni di menzione sono, infine, alcuni dei pochi forestierismi e tecnicismi richiesti dagli argomenti affrontati: l’anglicismo *tranvai*, i francesismi *areoplani* (variante pop.), *funiculari* (con *u* al posto di *o*) e *aviatore*, sost. usato

anche come agg. dopo *ufficiale*; i termini *inoculare* (ambito med.), *idrofobo* (riferito al cane; ambito med.), (*materie*) *glutinose*; la neosemia *dirigibile*.

Si è già parlato della presenza dei proverbi nel corpus e della loro valenza educativa quali concentrati di saggezza e di conoscenza della realtà. Armonicamente inseriti nel narrato, nei dialoghi o in riflessioni edificanti, in ANM, dove se ne rileva la maggior quantità, essi sono quasi tutti raggruppati isolatamente sotto i titoli *Gocce d'esperienza* (p. 24), *Sentenze* (pp. 81; 84; 201), *Cose da ricordarsi* (p. 127), *Proverbi* (pp. 156; 208). Eccone qualche es. per ogni libro: LR: *Si sa come si nasce e non si sa come si muore*; PA: *Ogni male non vien per nuocere*; FE: *Il perder tempo a chi piú sa, piú spiace; chi la fa l'aspetti!*; RI: *Morto un papa, se ne fa un altro*; GI: *Le quercie non fanno limoni; Lo sparagno è il primo guadagno*; CO: *chi ha tempo non aspetti tempo; Casa mia, casa mia,/ Per piccina che tu sia, tu mi sembri una badìa*; ANM: *Il mondo è come il mare / E' vi si affoga chi non sa nuotare; Giovine ozioso, vecchio bisognoso; Chi è al coperto quando piove, è ben matto se si muove. Se si muove e se si bagna, è ben matto se si lagna; Tre molti rovinano l'uomo: Molto parlare e poco sapere. Molto spendere e poco avere. Molto presumere e poco valere*; FV: *chi fa bene trova bene; Chi è bugiardo è ladro*.

3.5. Uno sguardo sugli accorgimenti retorici

Come si è detto all'inizio del cap. e accennato più avanti a proposito di alcune studiate costruzioni sintattiche, gli espedienti retorici espongono i lettori a soluzioni stilistiche eleganti, a effetto e aventi funzione di rinforzo semantico, nonché pensate per sottolineare valenze educative, risvolti emotivi, ma anche comici e ironici delle situazioni presentate in racconti e riflessioni. S'intende così intercettare con più efficacia la sfera morale e affettiva ma anche l'implicita istanza di gradevolezza narrativa dei piccoli lettori. Si mira, inoltre, ad affinarne la sensibilità estetica, fornendo sia a loro che ai maestri un modello di buona lingua che sa sfruttare all'occorrenza strategie espressive funzionali a sublimare o insaporire il registro, con risultati ora di raffinatezza formale ora di briosa schiettezza.

Quanto alle figure del ragionamento analogico, si nota un'escursione tra similitudini cristallizzate, appartenenti alla cultura di base, proprie dell'uso

toscano fam. e di tono espressivo («Era un bimbo quieto quieto e bellino, come un angioletto, pallidino, biondo e delicato» [PA: 11]³⁸⁴; «una signora straniera, lunga e secca come una pertica» [GI: 14d]³⁸⁵; «gli è venuta una testa grossa come un pallone!» [GI: 235d]³⁸⁶; «Una buona madre di famiglia tiene la cucina pulita come uno specchio» [CO: 19d]³⁸⁷) e altre che, insieme ad alcune metafore, ostentano un gusto più raffinato. Tra le similitudini di questo secondo gruppo: «lunghe striscie tutte d'oro [...] sembravano aerei letti di dee» (PA: 61)³⁸⁸; «[le poesie] gli venivano alle labbra su dal cuore, come il profumo viene dal fiore, come il gorgheggio viene dalla gola degli uccellini» (RI: 55)³⁸⁹; «In questo povero villaggio, formato da case sparse qua e là sulla china del monte, e anche su pei fianchi e per le spalle come un branco di capre selvatiche, sparse e affamate, tutto è triste, squallido malinconico» (GI: 125)³⁹⁰. Tra le metafore: «Il sangue nobilissimo sparso a Belfiore era un seme che doveva portare nuovi fiori e nuovi frutti di patriottismo. E i fiori germogliarono presto belli e rigogliosi, e i frutti non tardarono a maturare» (RI: 66); «Vi dovete immaginare, o fanciulli, che la libertà sia una fiaccola meravigliosa da cui l'umanità abbia luce e calore, e che l'istruzione sia l'olio che quella fiaccola alimenta» (GI: 16); «La collera, la sgarbatezza, l'umore vendicativo sono macchie dell'anima, e si debbono lavare in modo che non resti traccia nessuna di quel sudiciume» (ANM: 227d).

Se l'antifrasi vivacizza racconti e dialoghi, apportando talvolta una nota di comicità, come in due passi di FE: 22d; 25d («rispose con accento ironico la mamma, “[...] tutti quelli insomma che adempiono il dovere di lavorare, cascano

³⁸⁴ In questo e nei successivi ess. il sottolineato è sempre mio. Il bambino descritto è contrapposto alla figura del fratello maggiore, vivace, spavaldo e dagli occhi e dalla carnagione bruni, definito, con tono non propriamente affettuoso, *ragazzetto*. La similitudine, non originale, esprime tenerezza anche grazie all'uso del vezzeggiativo e concorre a definire una contrapposizione fisico-caratteriale tipizzata, secondo un modulo di caratterizzazione dei personaggi comune nei racconti edificanti per l'infanzia (ad es. nelle letture di Soave e Tarra: cfr. § 1.2.3).

³⁸⁵ Similitudine espressiva di matrice toscana e uso fam. (si veda l'Appendice 5. GI al link <https://zenodo.org/record/4573666#.YD5T_2hKjIU>; consultato il 02.03.2021).

³⁸⁶ Similitudine cristallizzata, attestata in TB e PP, s.v. *pallone*.

³⁸⁷ Con questa similitudine dell'uso, riportata in TB, RF e PP, s.v. *specchio*, si suggerisce implicitamente alle bambine di imitare l'abilità domestica della brava massai.

³⁸⁸ La similitudine è riferita a strisce di mare o cielo all'orizzonte illuminate dal sole. Da notare la raffinata anteposizione di *aerei a letti*.

³⁸⁹ Le due similitudini presentano una struttura isocolica e nella loro soavità sottolineano la naturalezza dell'ispirazione poetica di Mameli, poco sopra definito «giovine [...] bello, gentile, soave come un fanciullo».

³⁹⁰ Similitudine pittoresca contenente una suggestiva terna aggettivale, ritmicamente richiamata dalla successiva (*triste, squallido malinconico*).

morti come le mosche avvelenate»³⁹¹; ««[...] Ieri, per esempio, il tuo buon babbo, dopo aver dovuto fare una lunga corsa in città per affari, nella fresca ora del mezzogiorno, era tornato a casa con un delizioso dolor di capo»³⁹²), l'iperbole può conseguire, oltre a un prevedibile effetto enfaticizzante, una simile coloritura umoristica («aveva disgraziatamente ridotto i libri di testo in uno stato, che le persone pulite, per prenderli in mano, avrebbero dovuto servirsi delle molle» [FV: 101]) oppure patetico-emotiva («Lilì piangeva a calde lagrime come se avesse commesso un delitto» [PA: 149]³⁹³). Permette di ottenere notevoli risultati evocativi ed espressivi anche la personificazione di varie entità inanimate; nel caso che segue, essa ha anche una funzione celebrativa nei riguardi del treno e contiene un'eco letteraria (richiama, infatti, il verso «Caron dimonio con occhi di bragia» [Inf. III, 109]): «Dai duri macigni dell'Alpe coperta di neve sbuca un convoglio nero, sbarrando nel buio due occhi di brace; [...] vittorioso si perde fra i verdi alberi, gettando un inno di gloria, quasi voglia vantarsi di aver superato una così dura ed alta montagna» (GI: 192).

Il compiaciuto ricorso alle figure di ritmo e costruzione (specialmente parallelismi e anafore, anadiplosi ed enumerazioni), magari cooccorrenti o musicalmente rafforzate dall'omoteleuto, appare dettato da scopi di innalzamento stilistico, rafforzamento concettuale, enfasi espressiva. In FE: 18 l'esortazione morale è sottolineata dal parallelismo, dall'enumerazione e dall'anafora di *certe/-i*: «è d'uopo frenare certe parole aspre, certi moti sgarbati, certi sorrisi ironici, certe occhiate burbere». In RI simili espedienti retorici mettono in risalto le virtù eroiche dei protagonisti del Risorgimento, come nel passo seguente, in cui l'andamento isocolico e il ricorso all'anafora enfaticizzano la scelta radicale e coraggiosa di Anita Garibaldi di seguire il suo amato anche in mezzo ai pericoli: «Ed ora lo [= Garibaldi] seguiva nella dolorosa ritirata da Roma; lo seguiva nelle marcie forzate, nelle fughe improvvise, nelle veglie paurose in mezzo ai boschi, coi nemici alle spalle, che li cercavano rabbiosamente, che li perseguitavano come

³⁹¹ L'ironia è qui affidata a un'icastica similitudine.

³⁹² Gli agg. *fresca* e *delizioso* sottolineano antifrasticamente la fatica sopportata dal padre, che anche in presenza del mal di testa continua ostinato a lavorare, per guadagnare qualcosa in più da destinare alle vacanze dei figli.

³⁹³ L'iperbole sottolinea la sensibilità della piccola Lilì, tanto generosa verso i poveri quanto sopraffatta dal senso di colpa nei riguardi della madre, alla quale temeva di rivelare il proprio gesto caritatevole, infine appunto raccontato tra le lacrime. L'enfasi descrittiva concernente le emozioni e i modi di esprimerle è propria della narrativa per l'infanzia del tempo.

bestie feroci» (RI: 58). In GI: 21, in un brano che esalta il dinamismo incessante della natura, i parallelismi, l'anafora di *miriadi di* e la struttura chiasmica in *non ha mai posa + il mare + il ghiaccio + ha il suo continuo movimento* danno al periodo che segue un tono elegante (si noti anche l'enclisi in *precipitansi*): «miriadi di foglie spuntano sugli alberi, miriadi di fiori sbocciano nei prati; maturano i frutti, si colorano le mèssi, scorrono rapidi i ruscelli, precipitansi dall'alto le cascate, non ha mai posa il mare, e perfino il ghiaccio ha il suo continuo movimento». Ancora, in GI: 227 l'anafora e l'andamento isocolico del passo successivo sottolineano la componente sentimentale che negli ultimi istanti di vita domina l'immaginazione di Garibaldi:

L'ultimo raggio di quell'anima sublime e generosa fu la visione soave di due bambine che la morte aveva rapite alle carezze paterne, fu il sogno del poeta, che nella eterna vita delle anime vede immortalati gli affetti; fu il sospiro del padre amoroso, che rimpiange le sue creature, fu il sentimento della famiglia, potente come quello della patria e della gloria³⁹⁴.

In ANM: 228d il tono moraleggiante si tinge di sfumature minacciose mediante la ripetizione martellante in posizione anaforica di *allora*, che insieme ai verbi al futuro mette in rilievo la durezza dell'impatto con la vita adulta per chi da fanciullo non ha imparato ad autocorreggere le proprie cattive inclinazioni:

Allora rimpiangerai amaramente di non avere cominciato di buon'ora a correggerti delle tue cattive tendenze. Allora dovrai soffrire e soffrire assai nella lotta contro i nemici fatti ormai forti e terribili; allora comprenderai la stoltezza di chi nella giovine età ha l'abitudine di compatirsi e perdonarsi ogni cosa, pensando e dicendo: – son fatto così!³⁹⁵

Quanto alle altre figure di costruzione, va notato che la Baccini mostra particolare predilezione per l'anadiplosi, impiegata a scopo di rinforzo concettuale e scansione del carico informativo, come in LR: 154 (corsivo nel testo): «La spugna è un *animale*, forse la riunione di parecchi animaletti aggruppati gli uni agli altri: animaletti che i naturalisti designano col brutto nome di *protozoi*». Tale figura, abbinata al punto fermo, fa altresì acquisire respiro all'argomentazione, come in GI: 38: «all'ira [causata da un delitto] succede la pietà. Succede la pietà,

³⁹⁴ Da notare qui anche il parallelismo tra le espressioni che fanno luce sulla dimensione familiare degli affetti evocati in *fu la visione soave di due bambine [...] fu il sentimento della famiglia*, e il parallelismo vertente sulla dimensione individuale del personaggio quale uomo ispirato e padre in *fu il sogno del poeta, che [...] fu il sospiro del padre amoroso, che*, con allitterazione in sogno e sospiro e in poeta e padre.

³⁹⁵ Si notino altresì la ripetizione enfaticizzante *soffrire e soffrire assai* e l'omoteleuto in *compatirsi e perdonarsi, pensando e dicendo*.

perchè [l'uomo onesto] pensa che quello sciagurato può essere in tutto o in parte irresponsabile del male che ha fatto». L'anadiplosi può anche mettere in risalto, ripetendolo, un elemento della frase semanticamente significativo; in ANM: 134d, ad es., essa mette a fuoco un oggetto-chiave, quasi epifanico, che farà scattare nel fanciullo colpevole una rapida presa di coscienza e un repentino ravvedimento: «È una piccola medaglietta di rame. La medaglietta della Madonna che gli aveva appesa al collo la sua mamma». Può assolvere a una funzione persuasiva ed enfaticamente anche l'enumerazione, come mostra il passo di FV: 36d, in cui la struttura enumerativa ed isocolica (*non avevan(o) [poi potevano]... e (le / li) han(no) + part. pass.*) e l'accumulazione dei termini indicanti diversi mezzi di trasporto evidenziano la capacità inventiva e creativa con cui l'uomo ha saputo efficacemente rispondere ai suoi bisogni:

Non avevano da mangiare e hanno cacciato, pescato, coltivato la terra, uccisi e cucinati gli animali; non avevano vesti e le han fatte; non avevano case e le han fabbricate; non avevan pozzi e li hanno scavati; non avevano strade e le hanno aperte; non potevano andare abbastanza lontano e abbastanza presto, e hanno inventato i mezzi di trasporto: carri, carrozze, diligence, tranvai a cavalli, tranvai a vapore, tranvai elettrici, ferrovie, funiculari, automobili; e barche, bastimenti, corazzate; e ora persino dirigibili e areoplani....

Come si è detto, è soprattutto quando si tratta di immortalare qualità e azioni valorose di grandi personaggi che la Grossi Mercanti ricorre, specialmente nel libro di storia patria, a figure di costruzione. È questo il caso del climax presente in RI: 54: «Il comandante Masina si slancia a cavallo su per la scalinata di villa Corsini, fulmina di colpi i nemici, è ferito, cade, muore da eroe». Esso consta di due momenti, ascendente e discendente: il movimento del comandante, infatti, è costituito dall'ascesa momentaneamente trionfale lungo la scalinata e dalla caduta successiva alla ferita e precedente la morte, sebbene la "discesa" verso quest'ultima coincida con un innalzamento del personaggio al livello di eroe. A rendere più icastico il duplice climax concorrono il pres. storico e la coordinazione per asindeto.

Chiudiamo questa rassegna di accorgimenti retorici con i seguenti passi, tratti dal brano *Il mandorlo del Cairolì*³⁹⁶, anch'essi esemplificativi, nel loro costituire una sorta di suggestivo notturno di tono lirico, di una serpeggiante ricerca di

³⁹⁶ GI: 223-225.

letterarietà all'interno di testi di livello linguistico sostanzialmente medio e a tratti colloquiale:

Roma tace in un silenzio sepolcrale. È una deliziosa notte d'estate.... La luna riflette la sua blanda luce argentina sulle torri altissime, sui palazzi maestosi, e il Tevere biondo, che scorre nella pianura verdeggiante, fra gli argini fioriti, narra la storia gloriosa della eterna città. [...]

E di lassù, dal cielo tempestato di stelle, cadono migliaia di scintille d'oro, e quegli atomi luminosi che attraversano l'aria tranquilla, son diretti verso un sol punto.... sulle nude fronde di un albero, che, alzando i suoi rami verso il cielo, par che dica, sfidando le tempeste: – Gloria! – [...]

E per quell'aria tranquilla si aggira uno spirito alato che fa stormire le foglie delle rose; e nel buio della notte, tra i riflessi tremuli delle stelle, si disegnano, con la tenue trama sullo sfondo del cielo, le rame nude del mandorlo (GI:223-225)³⁹⁷.

Sono spia delle medesima tendenza alla finezza stilistica alcuni ess. di coppie aggettivali in PA: 15; 39; 86: «si stendeva candida e serpeggiante la strada maestra»³⁹⁸; «[il bambino] si sentiva nell'anima quella vaga malinconia indefinita della convalescenza»³⁹⁹; «In quel tristo silenzio s'udì lento e lontano il rintocco d'una campana»⁴⁰⁰.

3.6. Conclusioni

In modo simile a quanto accade in altri testi didattici, didascalico-divulgativi, ameni ed edificanti del tempo⁴⁰¹, il paradigma manzoniano viene assorbito nei libri considerati in buona parte ma in modo non uniforme, anche se ne viene comunque accolta la fondamentale lezione di svecchiamento e funzionalizzazione della lingua in direzione di una maggiore aderenza agli usi correnti e vivi e di una più evidente scioltezza e versatilità comunicativa⁴⁰². Le varianti scelte nei *Promessi Sposi* coesistono con alternative magari ancora rintracciabili, seppure in declino, nelle scritture di fine Ottocento ma di stampo tradizionale, letterario e

³⁹⁷ Nel primo capoverso si segnalano: la ricchezza degli agg.; il parallelismo in *sulle torri altissime, sui palazzi maestosi*; il chiasmo in *la storia gloriosa della eterna città*; la sequenza isocolica sost. + agg. in *torri altissime [...] palazzi maestosi [...] Tevere biondo [...] pianura verdeggiante [...] argini fioriti [...] storia gloriosa*. Degni di nota nel terzo capoverso i sintagmi preposizionali con funzione locativo-descrittiva: *per quell'aria tranquilla; nel buio della notte; tra i riflessi tremuli delle stelle; con la tenue trama sullo sfondo del cielo*.

³⁹⁸ Agg. di sapore aulico.

³⁹⁹ La coppia di agg., in ricercata collocazione pre- e postnominale, sembra una reminiscenza leopardiana.

⁴⁰⁰ L'allitterazione creata da *l, -nt-* e *o* accentua l'atmosfera lugubre evocata dalla frase.

⁴⁰¹ Cfr. almeno gli studi indicati nella n. 7; inoltre Alfieri (2011b, in part. 84).

⁴⁰² Cfr. Serianni (1989b: 213). Sull'eredità manzoniana nella prosa letteraria postunitaria si veda Serianni (2013: 185-204, in part. 185-189).

libresco, nonché con tratti vitali nel toscoflorentino corrente – con i quali spesso l’opzione manzoniana coincide – e garantiti da scritture toscane e toscaneggianti. Anche in questi libri tradizionalismo e letterarietà, influsso manzoniano, toscanismo e medietà tendenzialmente, e ad alcuni livelli marcatamente, colloquiale producono un tessuto linguistico ibrido⁴⁰³. In esso trovano cittadinanza fenomeni che spesso nelle grammatiche coeve sono passati sotto silenzio, disapprovati o accettati con cautela e circoscritti negli usi informali o stilisticamente marcati. Ma, come si è segnalato, non mancano nella grammaticografia alcune valide, seppure rare, osservazioni di sapore pragmatico-testuale – come quelle concernenti l’uso dei pron. obliqui in funzione di sogg., le dislocazioni, il tema sospeso, la frase scissa –, o il riconoscimento di possibilità sfruttate nell’uso corrente come le mancate concordanze tra sogg. e verbo, o più in generale aperture a usi moderni da parte di grammatici d’ispirazione manzoniana (come nel caso dei pron. dimostrativi *questo, questa, questi, quello*, riscontrati in tutti i libri). È evidente, inoltre, una significativa distanza di testi come i nostri, in parte legata al differente genere testuale, da gran parte dei repertori lessicali, volumetti di forme provinciali delle quali si sconsigliava l’uso e manualetti basati sul metodo “dal dialetto alla lingua”, i quali, anche a causa della loro stessa finalità correttoria di matrice puristeggianti o iperfiorentinista, prescrivevano spesso modelli di lingua ingessati e innaturali; anche se pure tra questi lavori non mancano illuminate proposte di una lingua più disinvolta e ricettiva di usi nazionali correnti⁴⁰⁴.

Tornando all’ibridismo di cui si è detto, le oscillazioni registrate nel vocalismo tonico e atono, nel consonantismo, nella morfologia nominale e verbale mostrano un’adesione tendenziale ma disomogenea alle varianti manzoniane e moderne. La complessiva preferenza per il dittongo [wɔ] al posto di [ɔ] rivela altresì il rifiuto del monottongamento – accolto dallo stesso Manzoni con eccezioni – proprio del fiorentino popolare e colloquiale e, con esso, di un fiorentinismo estrinseco ed esibito. Ma, per contro, sono tracce dell’uso toscano fam. l’articolo davanti a nome proprio femm., il pron. pleonastico *egli* e il costrutto *gli è che...* (altresì attestati nella tradizione e nelle prose toscaneggianti), la costruzione impersonale *noi si...*, forme come *fo* e *vo*, pure di uso prosastico e letterario, *codesto* (all’epoca

⁴⁰³ Cfr. Poggi Salani (1983: 935-936).

⁴⁰⁴ Cfr. il § 1.1.4.

in voga anche nella prosa non toscana) e *cotesto*, la prep. *di* al posto di *da* (es.: *fuori del guscio*⁴⁰⁵), *o* e *o che* introduttori di domanda – non estranei alla prosa d’ispirazione toscanista e comprensibilmente più frequenti nella fiorentina Baccini e nella livornese Grossi Mercanti –, *epperò* / *e però*. Si è notato che l’accoglimento di tratti toscani è, in più casi, più congeniale naturalmente alle autrici toscane native – ma certo non limitato ai loro testi⁴⁰⁶ –, e così nelle scrittrici lombarde trapela talora, convergendo con altre tendenze, l’influenza del loro sostrato regionale (*soprattutto* in FE, *immaginazione* in ANM, *vo* in FV).

È emersa, inoltre, pur in un quadro comune di oscillazioni tra usi colti / anticheggianti e innovazioni, una serpeggiante propensione a scelte conservative nell’opera dell’autrice più anziana, la Morandi (pron. *dessò*, assenza di *lui*, *lei*, *loro* sogg., *ne* per *ci*, il formale *alcuno* per *nessuno* e *qualcuno*, *sì* per *così*, presente anche in LR e ANMp, prep. sintetiche, *debbono* in luogo di *devono*, *vi ha* ‘c’è’), nella Vertua Gentile (*giovine* per *giovane*, enclisi pronominale, *alcuno* per *qualche*, prep. scisse – soggette a modernizzazione, *però*, in ANF –, *vi* prevalente su *ci*, *aperse*, *riescire*, *vi ha*, frequenza della cong. *ove*, quantità di voci ricercate superiore rispetto agli altri testi), in subordine nella Grossi Mercanti (soprattutto nel libro di storia patria; ess.: *dessò*, assenza dei pron. sogg. obliqui, *alcuno* per *nessuno* e *qualche*, prep. sintetiche, *vi* prevalente su *ci*, alto tasso di vocaboli non pop. e aulici). Queste autrici si dimostrano attente a mantenere saldo, in più casi, il legame con un modello di lingua collaudato e proprio per questo non innovativo⁴⁰⁷. In FV, invece, mancano l’enclisi pronominale e *ove* e il numero di aulicismi è più basso che negli altri libri (ma pari a quello di CO), mentre abbondano le locuz. colloq. e del toscano vivo, parte integrante della proposta di un italiano garbatamente spigliato e scorrevole, nonché riccamente ricettivo di strategie di simulazione del parlato spontaneo. Ancora: se in PA, nelle opere della Grossi Mercanti e in ANM l’alterazione dell’ordine canonico delle parole serve prevalentemente a innalzare il registro (insieme alla presenza, attestata anche in

⁴⁰⁵ LR: 56.

⁴⁰⁶ Si ricordi ad es. che il fenomeno fiorentineggiante dell’apocope è ben attestato nell’Errera.

⁴⁰⁷ Cfr. in Fresu (2016a: 123-124) le conclusioni relative alla scrittura teatrale per l’infanzia femminile della Morandi e della Vertua Gentile: se la prima autrice opta anche nella commedia *La strega* per soluzioni arcaizzanti e non manzoniane (dileguo della labiodentale nell’imperfetto ed enclisi pronominale) e preferisce *egli* ed *ella* a *lui* e *lei* (pure attestati), la seconda, in *Miss Shake-Hands. Scene famigliari per fanciulle*, dimostra una maggiore modernità, nel lessico, ricettivo di neologismi, nella sintassi disinvolta, ma anche, più moderatamente, a livello fonomorfologico, nonostante non manchino le contraddizioni (come la preferenza per *egli* sogg.).

FE, di reggenze libresche e inusuali e cong. di sapore formale), in FV, invece, essa segue criteri pragmatici di messa in rilievo. Le autrici più inclini a una scrittura che si compiace, di tanto in tanto, di prendere le distanze dall'oralità (la Morandi⁴⁰⁸, la Vertua Gentile, la Grossi Mercanti soprattutto in RI⁴⁰⁹), sono altresì quelle che più di altre ricorrono a una sintassi studiata e a figure di ritmo e costruzione⁴¹⁰.

Alcuni tratti, poi, manzoniani o no, sono sostanzialmente comuni a tutti i volumi: l'opzione, non manzoniana e condivisa con libri di lettura del primo Ottocento, per le varianti classiche dei pron. sogg. *egli, ella, essi, esse*, che tuttavia coesiste con il ricorso alle forme oblique in contesti marcati; l'adozione di *che cosa* e, in subordine, di *che* (predominante sul primo in GI e FV e PA) rispetto al rarissimo *cosa*, preferito da Manzoni⁴¹¹; la netta prevalenza dell'imperfetto in -o, respinto invece nelle letture primottocentesche indagate da Morgana (2003a), manzoniano e legittimato in alcune grammatiche (e anzi unica variante ammessa in tutte quelle del primo Novecento considerate da Catricalà [1995], a eccezione della grammatica di Lombardo Radice) in quanto ormai diffuso (oltre che proprio del ling. fam.) e disambiguante; la quasi costante scelta del manzoniano *nessuno* (al posto del declinante *niuno*, presente nelle *Novelle* di Soave).

Rispetto ai libri di lettura del primo Ottocento appena ricordati si constatano sia innovazioni (ad es. l'introduzione di [ɔ] rispetto al costante [wɔ] in sede tonica e sillaba libera e, più in generale, l'influenza della riforma linguistica manzoniana, per lo più respinta, invece, da Parravicini nell'ed. aggiornata del 1862 del suo *Giannetto*⁴¹²), sia il mantenimento di oscillazioni (come quella tra [a] e [e] in posizione pretonica e intertonica [es.: *denaro / danaro*] e tra *giovine* e *giovane* e l'applicazione disomogenea dell'enclisi pronominale), sia qualche affinità (come il mantenimento di *lagrima* in alcune autrici, l'imperfetto con labiodentale [es.: *aveva*], le strategie sintattiche di messa in rilievo per mezzo di inversioni, il

⁴⁰⁸ In FE sono assenti il *ci* attualizzante, la risalita del clitico, il *che* polivalente, e le dislocazioni sono meno numerose che negli altri volumi.

⁴⁰⁹ Dove mancano, ad es., il *che* polivalente e la frase scissa – presente, invece, negli altri libri, anche in contesti non dialogici – e compaiono solo 3 dislocazioni a destra.

⁴¹⁰ Ma in GI e ANM non mancano certo, come si è visto, espedienti di simulazione di un'oralità disinvolta, a conferma della natura diafasicamente composita di tutte queste letture, molto simile a quella dei sillabari studiati da De Roberto (2011b: 170).

⁴¹¹ Ma, come segnala Ballante (2004: 344-345; 352), rifiutato nel *Giannetto* (1837), anche nell'ed. del 1862 (quindi successiva alla Quarantana), e censurato da numerose grammatiche. In PA il totale delle occ. di *che* (13) e *che cosa* (6) supera quello degli impieghi di *cosa* (10).

⁴¹² Sul quale si veda il § 1.2.3.

ricorso a diminutivi, vezzeggiativi e superlativi, rilevato anche nel *Giannetto*), a testimonianza di una compresenza di varianti e registri e di un legame con la lingua del passato che persistono tra inizio e fine Ottocento, venendo tuttavia attraversati da un'evidente modernizzazione.

Se la complessiva predilezione per una sintassi lineare nel nostro corpus ricorda le *Novelle* di Soave e le *Prime letture* di Taverna, e lo stile piano e scorrevole rimanda a quello di Thouar (apprezzato dagli editori Paggi), più evidenti appaiono le analogie con il più recente modello linguistico offerto dal *Giannettino* di Collodi (prima ed. 1877)⁴¹³, sospeso tra colloquialità spigliata e fondata sul fiorentino ma non ribobolesca e sensibilità alla norma ufficiale e alla tradizione: toscanismi a diversi livelli, varianti rette dei pron. sogg., rarità dell'enclisi pronominale, imperfetto in *-o*, concordanze a senso, dislocazioni, frasi scisse, *che* polivalente, fatismi e ripetizioni. Sennonché il fortunato volume scritto dall'autore di *Pinocchio*, che precede di alcuni anni i libri del corpus, sfoggia uno stile a tratti più arguto, brioso e ironico: nel complesso, più innovativo⁴¹⁴. Infine, l'apertura delle nostre letture verso un italiano colloquiale a base toscana appare sostanzialmente condivisa anche con i *Dialoghetti familiari* di Angiolina Bulgarini e i *Dialoghi di lingua parlata* di Franceschi⁴¹⁵, nonché con i libri di lettura adottati nelle scuole militari postunitarie⁴¹⁶.

È stata mostrata, distintamente per ciascun testo, la coesistenza dei registri colloquiale e ricercato / aulico; sul piano lessicale e fraseologico si sono registrati la presenza e il peso della componente toscaneggiante. Pur in presenza di variazioni tra un libro e l'altro (per es. prevalenza dei toscanismi nella fiorentina

⁴¹³ Ricordato nel § 1.2.3.

⁴¹⁴ Si veda anche il § 2.2 per un rapido confronto tra la Baccini e Collodi come autori di testi di lettura.

⁴¹⁵ Per i quali si rimanda al § 1.1.4.

⁴¹⁶ La tendenza a emulare l'uso vivo informale e toscaneggiante è stata rilevata da Dota - Prada (2015) nelle sezioni di lettura poste in coda ai sillabari e nei libri di lettura destinati ai militari educati nelle scuole reggimentali tra l'ultimo decennio dell'Ottocento e gli anni della Grande Guerra. Prada e Dota hanno notato che, a fronte di manuali, sillabari e grammatiche che proponevano un italiano formalizzato, spesso artificioso e sensibile alla tradizione aulica, letture dei sillabari e libri di lettura accoglievano, specialmente nelle parti narrativo-dialogiche, tratti propri dell'oralità colloquiale ed espressiva, comprendenti locuzioni cristallizzate, ripetizioni, dislocazioni, esclamazioni, iperboli, proverbi, idiomatismi, vocaboli familiari toscani e ancora il «meccanismo di alterazione del diminutivo, avvertito come peculiarità toscana» (Dota - Prada, 2015: 220). La proposta linguistica vicina al parlato corrente offerta da queste lettere è attraversata, inoltre, da strategie di coinvolgimento finalizzate a rendere più convincenti i messaggi morali. Sulla didattica del parlato raccomandato ed esemplificato in un corpus di sillabari e libri di lettura per le scuole militari scritti tra il periodo postunitario e il primo Novecento si veda anche Dota (2017).

Baccini, seguita dalla Vertua Gentile e dall'Errera, vissuta per anni a Firenze, e degli aulicismi nella Vertua Gentile e nella Grossi Mercanti, seguite dalla Morandi), si può parlare di una condivisa assunzione «non del toscanismo acutizzato – alla Giorgini Broglio – ma del toscanismo meno marcato – alla Rigutini Fanfani»⁴¹⁷. Come si è visto, ben più che alla varietà maggiormente marcata in senso geografico e diastratico, le nostre attingono alla varietà toscoflorentina di fortuna anche extratoscana, la quale innerva il fondo lessicale e quello delle locuzioni in modo più pervasivo rispetto ad altri settori della lingua. Essa viene proposta a un pubblico nazionale all'interno di un registro medio, ora ammiccante all'espressività, ora ricettivo di una nomenclatura specifica e tecnica ritenuta didatticamente utile, ora orientato alla riproposta di voci eleganti e letterarie.

⁴¹⁷ Alfieri (2011b: 83).

CAP. IV.
L'EVENTO COMUNICATIVO "LEZIONE SCOLASTICA"
NEL CORPUS:
ANALISI PRAGMATICA DI UNA MODALITÀ ESPOSITIVA

Saranno ora presentati i risultati di un'indagine pragmatico-testuale sulla rappresentazione dell'evento comunicativo "lezione scolastica" nelle cornici dialogico-narrative dei nostri libri di lettura. È già stato evidenziato che in questi testi nozioni di scienze naturali, di argomento tecnologico e professionale, di vita domestica e agricola, storiche e civiche, nonché insegnamenti morali e comportamentali, invece di essere proposti in modo astrattamente trattatistico, sono frequentemente inquadrati nel contesto finzionale di una classe di scuola elementare. L'osservazione di quest'ultimo può consentire pertanto di far luce su modalità espositive, strategie discorsive e organizzazione testuale sia dei brani disciplinari sia delle letture mirate alla formazione etica e civile. Dal punto di vista culturale, inoltre, questi spezzoni di vita scolastica, per quanto ovviamente fittizi e funzionali alla trasmissione di conoscenze e precetti, possono stimolare qualche riflessione sulla percezione del ruolo dei maestri nella scuola italiana ottonecentesca e sugli approcci educativi, teorizzati, auspicati ed effettivi, nei riguardi dell'infanzia di età scolare. In tali brani l'infanzia si materializza, come si vedrà, in vivaci personaggi che, seppur discretamente e sotto la guida dell'insegnante, vanno oltre un ruolo meramente passivo.

Per questo livello di analisi sono stati esaminati i libri di Ida Baccini (LR)¹, Ginevra Speraz (PA)², Felicita Morandi ed Edvige Salvi (FE), Emma Perodi (CO), Rosa Errera (FV); di Anna Vertua Gentile è stato preso in considerazione, anche a scopo comparativo, il volume per la quinta classe femminile, oltre a quello corrispondente per la classe maschile (ANM e ANF); di Onorata Grossi Mercanti si è analizzato solo il libro per la sesta classe maschile (GI), dal momento che il libretto di storia risorgimentale per la terza classe, pur contenendo, come si è detto, non pochi appelli ai lettori e passaggi dialogico-colloquiali che rimandano alle modalità espositive con cui un'insegnante potrebbe rivolgersi agli alunni nel corso di una lezione, non presenta gli espedienti della cornice narrativa e / o degli episodi di vita scolastica.

¹ Anche le *Nozioni di grammatica* di quest'autrice presentano un impianto dialogico, oltre che maieutico-induttivo; si veda in merito il § 2.2.1.

² Ma in questo testo compare un solo brano ambientato in classe: PA: 113-116.

L'indagine è stata svolta a più livelli. Presentata l'impostazione di fondo della lezione e del dialogo didattico da cui essa è generata, si menzioneranno alcuni passaggi da cui emerge più nettamente l'importanza conferita dalle autrici – e nella finzione dalle / dagli insegnanti – all'osservazione della realtà circostante quale punto di partenza di una didattica anti-astratta (di stampo positivista): ancorata a oggetti, entità ed esperienze reali, quest'ultima mira ad attivare negli scolari una più consapevole comprensione del mondo in cui si muovono. Quindi si prenderanno in esame le fasi che strutturano la lezione; si accennerà ai segnali discorsivi di tipo metatestuale che scandiscono momenti e passaggi delle spiegazioni; si esemplificheranno le tipologie delle digressioni, cioè di quei brevi momenti in cui l'insegnante si allontana dall'argomento centrale della lezione per svolgere considerazioni comunque motivate da un passaggio della spiegazione stessa; si farà cenno alla presenza di letture antologiche e di brani presentati come *dettati del maestro*. A seguire si offrirà una disamina dei tipi di atti linguistici prevalentemente adoperati dalla maestra o dal maestro³ nei riguardi degli scolari, considerati come destinatari di operazioni didatticamente orientate e altresì di un costante progetto di educazione comportamentale. Quindi, evidenziati i tipi di tono (o chiave) che attraversano i discorsi dei docenti sottraendo in molti casi la lezione alla monotonia della spiegazione didascalica, si menzioneranno casi di riproduzione della frammentarietà del parlato e si offrirà una rassegna delle funzioni degli indicatori fatici che fanno procedere il dialogo didattico educatore / discente. Si osserveranno anche i tipi di domande rivolte dal docente al suo uditorio e le strategie di rispecchiamento messe in atto dall'educatore nel recepire e piegare alla costruzione della spiegazione gli interventi degli alunni. L'ultimo punto trattato in quest'indagine sarà appunto la varietà di tali interventi.

4.1. La lezione: impostazione complessiva e dialogo didattico

Il dibattito sulle forme di presentazione dei contenuti dell'insegnamento nei libri per le elementari risulta già nella prima metà dell'Ottocento molto animato in Austria e nell'Italia settentrionale⁴. Il già ricordato pedagogista Joseph Peitl⁵,

³ In qualche caso anche dagli alunni nel reagire alle sollecitazioni dell'educatore.

⁴ Cfr. Bianchini (2003: XLI-XLIII).

⁵ Si veda la n. 59 al cap. I.

negli *Insegnamenti di metodica* rivolti ai maestri elementari e tradotti in italiano da Francesco Cherubini, spiegava che esistono due metodi istruttivi: *dialogico* e *acroamatico* (o *ascoltatorio*)⁶. Sono tratteggiate due possibili impostazioni dell'insegnamento e altresì della manualistica scolastica. La prima è fondata sul ricorso al dialogo, che attraverso un percorso analitico (dal generale al particolare) o sintetico (dal particolare al generale) di formulazione e illustrazione dei concetti, stimola l'osservazione e la riflessione del discente mediante un susseguirsi di domande che lo coinvolgono direttamente; nei libri di testo questo metodo si traduce in un'impostazione catechistica ("domanda-risposta"). La seconda modalità consiste nell'esposizione sistematica (trattatistica) delle nozioni, che vede «il maestro insegnare le cose sempre concatenatamente e senza mai essere interrotto dallo scolare», ridotto a «semplice uditore»⁷; essa implica la fiducia nelle capacità dell'apprendente di organizzare da sé il carico informativo (ricevuto dall'insegnante o appreso dal testo scolastico), ricorrendo alle proprie capacità logiche e formulando domande e risposte nella propria mente. Peitl ritiene quest'ultima soluzione inadatta a intelletti alle prime armi, non ancora maturi in termini di comprensione e interiorizzazione dei contenuti né autonomamente capaci di tenere sveglia l'attenzione che occorrerebbe per seguire con profitto una spiegazione lineare e collegare tra loro le varie idee, e che, invece, nel loro caso sarebbe compromessa dalla noia. Quindi, secondo lo studioso, «tale metodo non debb'essere dominante nell'istruzione elementare, ma se ne debbe far uso in unione al dialogico in certi soli casi, e quando si tratti specialmente di oggetti storici od istruttivi»⁸. La strategia di presentazione degli argomenti d'insegnamento da lui suggerita è di tipo dialogico-sintetico: essa infatti manterrebbe vigili e operative l'attenzione e le facoltà intellettive dei bambini e permetterebbe al maestro sia di calibrare il carico di informazioni sulla base del reale livello di apprendimento e delle reazioni degli scolari, sia di verificare più efficacemente di essere stato seguito e compreso, così da rendere più chiara ed esaustiva la riesposizione di quanto spiegato laddove non si sia fatto ben capire⁹.

⁶ Peitl (1821: 24-25).

⁷ Peitl (1821: 25).

⁸ Peitl (1821: 25).

⁹ Peitl (1821: 25-26).

Passando ai riflessi di queste e simili riflessioni pedagogiche nei libri di testo italiani per le elementari, è stato notato che la vittoria della soluzione acroamatica su quella catechistico-dialogica fu graduale e mai veramente decisiva. Nell'editoria scolastica coesistettero a lungo testi con l'una e l'altra impostazione o che addirittura fondevano aspetti dell'una e dell'altra, come nel caso dell'inserimento di un apparato di domande volto a mettere alla prova la comprensione di lezioni esposte in forma trattatistica; le domande potevano servire sia ai maestri come guida per condurre le interrogazioni in classe, sia agli alunni per verificare in modo autonomo di aver compreso le pagine che avevano appena studiato¹⁰.

In questo panorama i libri del corpus sembrano occupare una posizione in parte singolare. Anche in essi coesistono lezioni di taglio trattatistico e altre incastonate nella cornice dialogico-narrativa, e anche in alcuni di essi (LR, CO, ANM e ANF) si registra la presenza di domande poste alla fine di lezioni (narrative o trattatistiche) e racconti. Ma la loro peculiarità consiste nel fatto che l'adozione della soluzione dialogica per buona parte dei brani-lezione non si realizza affatto nell'assunzione del meccanico e cantilenante schema catechistico a "botta e risposta", bensì, come si è detto più volte, nella creazione di episodi ambientati in classe: questi riproducono gli auspici educativi delle autrici e dovevano forse servire da modello ispiratore ai maestri, implicitamente invitati a materializzare nelle loro classi, se e per quanto possibile, approcci didattici osservativo-esperienziali e soprattutto il clima interattivo, conversevole e cordiale che traspare da questi fittizi quadretti di vita scolastica. La relazione asimmetrica docente - gruppo classe non è comunque messa in discussione: in tali episodi, infatti, è pur sempre la maestra o il maestro che, in un contesto di distribuzione complementare dei ruoli, ha il compito di colmare il deficit conoscitivo degli allievi, di scegliere gli argomenti e il modo di esporli, di gestire l'assegnazione dei turni di parola, di confermare o meno acquisizioni pregresse degli interlocutori, elicitate attraverso domande specifiche «all'intera classe e selezione delle risposte giuste»¹¹.

¹⁰ Si veda in merito Bianchini (2003: XLI-XLIII).

¹¹ Fasulo - Girardet (2002: 59). Cfr. Carli (1996: 18-20); la parte dell'utilissimo saggio di Bosc - Minuz (2012: 97-101) relativa al dialogo didattico; la riflessione di Berruto sui caratteri dell'interazione verbale in classe e sulle sue rigidità strutturali e funzionali in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 176-182).

Le autrici sembrano seguire fedelmente, peraltro, l'indicazione di Peitl sopra citata riguardante la possibilità di integrare in casi particolari taglio dialogico e taglio acroamatico, soprattutto quando si affrontino argomenti storici o più latamente didascalici. Parecchi brani-lezione del corpus, infatti, contengono lunghi passaggi espositivi ovviamente attribuiti al docente, o a volte constano quasi totalmente di essi; in questi casi il cenno alla presenza della maestra (o, più raramente, del maestro) in classe, magari accompagnato da un rapidissimo scambio di battute iniziale con gli alunni, e il metterle in bocca la lezione mediante espressioni che introducono il discorso diretto non sono che espedienti narrativi molto esili. Questi brani presentano dunque una forma principalmente monologica¹², cioè quella della lezione frontale, che presuppone un apprendimento di tipo trasmissivo¹³; ma anche la lezione che nasce in forma dialogata, sebbene sempre guidata, finisce molto spesso per assumere sviluppi monologici¹⁴.

Alle due tipologie di lezione, che, come si è detto, possono anche coesistere in una lezione a impostazione mista, è sovrapponibile la differenza tra discorso pianificato e non pianificato, ricordata da Fasulo - Girardet (2002: 62) a proposito dei poli di elaborazione concettuale e linguistica tra cui oscilla il dialogo scolastico reale. Nei nostri testi l'evento "lezione" appare stilizzato e piegato alla funzione didattica piuttosto che narrativa (la quale implicherebbe la ricerca di un maggior grado di verosimiglianza), ed essendo concepiti come parti costitutive di libri di testo mirati a veicolare conoscenze e regole di vita ma anche buoni modelli d'italiano, i brani-lezione, ossia le parti monologiche che ne costituiscono la componente decisamente maggioritaria, tendono comprensibilmente verso il polo

¹² Solo un paio di ess. di *incipit* di lezioni di questo tipo: «– Signor maestro! – chiese Tommaso Pinotti – è vero che davanti a la legge tutti si è uguali?... i poveri come i ricchi? – Grazie a Dio è proprio vero! – rispose il maestro. – Tanto è vero, che tutti coloro che hanno dei meriti, possono occupare le cariche dello Stato» (ANM: 247; lezioncina etico-civile intitolata *Tutti uguali davanti a la legge*); «Io voglio insegnarvi, o fanciulli, un preservativo efficace, – disse il maestro – contro il vizio del giuoco, dell'ubriachezza e contro qualunque dissipazione, un preservativo facile, alla portata di tutti, il quale vi serberà anche sani, forti, lieti, sereni» (GI: 145; lezioncina moraleggiante intitolata *Medicina meravigliosa*).

¹³ Cfr. Fasulo - Girardet (2002: 63); Bosc - Minuz (2012: 101-103).

¹⁴ Due ess.: in LR: 103, nel brano *La storia d'un grappolo d'uva*, dopo aver rivolto agli scolaretti tre domande sull'uva, la maestra esclama: «– Mi accorgo di aver che fare con dei bambini che la sanno lunga, forse più lunga di me, e proseguirò senza fare altre interrogazioni [dunque la lezione va avanti in forma monologica]»; in CO: 17-19 la lezione sugli oggetti della cucina si svolge in due brani consecutivi (*La cucina e i suoi arredi* e *La lezione continua*): il primo interamente costituito da un dialogo tra la maestra e due bambine, il secondo dalla prosecuzione monologica dell'insegnante.

del discorso elaborato. Lo dimostrano il livello di articolazione espositiva e argomentativa non certo approssimativo – nonostante le semplificazioni concettuali richieste dal pubblico infantile di tali libri –, la sintassi non complessa ma sorvegliata, il lessico prevalentemente chiaro e forbito con non rare punte di ricercatezza stilistica e rigore terminologico (i frequenti termini specifici e tecnici erano infatti finalizzati, come è già stato notato, a trasmettere una nomenclatura di base). È altresì un tratto del discorso pianificato il fatto che gli interlocutori, nel nostro caso i bambini coinvolti dall'insegnante nella costruzione della lezione, «non possono che occupare una posizione marginale rispetto al parlante [= il docente] e al suo discorso»¹⁵. Dunque i monologhi riprodotti nei libri esaminati sono definibili come *final draft*¹⁶ di una potenziale lezione interamente (e disordinatamente) generata dai contributi di membri della classe, inevitabilmente privi nel loro insieme, per quanto guidati, della schematicità di un'esposizione accurata e ordinata; ma si propongono anche come 'bella copia', ovvero come modello idealizzato delle effettive lezioni scolastiche che avevano luogo, tra numerose difficoltà, nelle classi di fine Ottocento e primo Novecento.

Una certa tendenza a emulare i tratti del discorso scolastico non pianificato si registra, tuttavia, nelle sequenze più vivaci di questi episodi, nelle quali si lascia spazio agli apporti degli alunni, rendendoli partecipi dell'andamento della lezione. In esse, mediante un «*parlato esplorativo*»¹⁷, il docente fa partire la spiegazione da «connessioni con le conoscenze della vita quotidiana»¹⁸ degli scolari, interpellati riguardo alle proprie personali esperienze, e può essere chiamato in causa l'ambiente circostante (ad es. l'argomento del giorno può trarre spunto da oggetti presenti in classe o dagli alberi del giardino della scuola). Soprattutto in CO e integralmente nella sezione dedicata all'*Insegnamento oggettivo* di FE figurano brani in cui la lezione procede sostanzialmente in modo dialogato¹⁹, attraverso la reiterazione dello schema *a tripletta* messo in luce a proposito del dialogo scolastico da Sinclair - Coulthard (1975) e riproposto da Berruto (1983: 183-184)²⁰, Fasulo - Girardet (2002: 63-68) e Bosc - Minuz (2012: 97-98). Questo

¹⁵ Fasulo - Girardet (2002: 62).

¹⁶ L'espressione è dello studioso Douglas Barnes ed è citata in Fasulo - Girardet (2002: 62).

¹⁷ Fasulo - Girardet (2002: 62, corsivo nel testo).

¹⁸ Fasulo - Girardet (2002: 62).

¹⁹ Si veda la n. 11.

²⁰ In Berruto - Finelli - Miletto (1983).

nucleo strutturante dell'interazione in classe è costituito da tre mosse: *elicitazione* in forma di domanda o richiesta da parte dell'insegnante – *replica* dello studente – *prosecuzione* con conferma o smentita di accordo, rettifica, commento e / o ampliamento d'informazione da parte dell'insegnante, che può anche riconcedere la parola allo stesso scolaro o a un altro, modificando la domanda in base alla risposta ottenuta oppure ponendone una nuova. Come si nota in Bosc - Minuz (2012: 98), «il docente può [...] rivolgere la domanda genericamente alla classe [...] – e in questo caso il singolo studente si autoseleziona per la replica – o attribuire il turno chiamando direttamente la persona da cui si aspetta risposta». Se il quesito ha come destinatario l'intera classe, possono rispondere anche due o più studenti o il gruppo-classe in coro. Si vedano alcuni spezzoni contenenti tale sequenza-base tratti da CO e da FE (nelle dieci lezioni scientifiche di quest'ultimo volume, in modo più costante ed evidente che negli altri, domande e interventi delle alunne contribuiscono a determinare i contenuti e l'articolazione della lezione stessa):

1. [La maestra:] – Mi sapreste dire come si chiama la pianta da cui nasce l'uva?
 – Si chiama *vite* – rispose il Rossi.
 – E dell'*uva* che cosa facciamo?
 [Lo stesso scolaro:] – Il *vino*. Ma l'uva anche si mangia (CO: 28, corsivo nel testo);
2. [La maestra:] Nomina tutti gli oggetti che sono nella scuola.
 – Nella scuola sono i *banchi*, il *tavolino*, le *seggiole*, l'*armadio*, la *lavagna*, il *pallottoliere*,
 i *cartelloni*, una *croce*, il *ritratto* del Re e diversi altri oggetti – disse il bambino [= Gino Tosi] volgendo intorno a sè lo sguardo.
 – E tu, Carli – domandò la maestra – mi sapresti dire di dove si entra nella scuola?
 – Nella scuola si entra dalla *porta*; i *finestroni* lasciano penetrare la luce.
 – E la scuola com'è fatta?
 – La scuola è una stanza chiusa da quattro *pareti* (CO: 129-130, corsivo nel testo);
3. [La maestra:] «[...] Ora ditemi voi: che cos'è l'abete?»
 «È un albero.»
 «È una pianta,» rispose qua e là qualche timida vocina.
 «Sicuro,» replicò la maestra, tanto per incoraggiare le sue allieve, «è una pianta, un grand'albero che appartiene alla famiglia delle conifere, così dette perché il loro frutto è chiamato dai botanici *cono*, a cagione della sua forma [...]» (FE: 38-39, corsivo nel testo);
4. [La maestra:] «Ebbene, mi dica Luisa come sono i pini che ha veduto.»
 «Sono alberi molto alti, che in montagna formano dei boschi fitti fitti, e che hanno foglie simili a grossi aghi, tozze, unite a gruppetti di due, di tre, o di cinque.»
 «Va bene; e mi sai dire come erano i loro coni, cioè i loro frutti?»
 «Erano formati di tante scaglie dure, legnose, rotonde nella parte superiore.» (FE: 39).

Tra i casi di lezione interattiva rientra la “lezione nella lezione” sul sughero in LR: 156-160: in queste pagine viene riportato il dialogo didascalico tra il settenne Aldo e la zia, che assume per l’occasione il ruolo di maestra; dalla chiusura del brano si deduce che a riferire questa conversazione è la maestra di una classe di bambine, la quale, compiendo un atto linguistico direttivo, chiede alle alunne di ripeterle la lezione per verificare che l’abbiano capita²¹.

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

4.2. Osservazione ed esperienza

Nelle lezioni ambientate in classe emerge più volte l’importanza attribuita all’osservazione consapevole del contesto in cui ci si trova, di oggetti di uso quotidiano, di fenomeni naturali e atmosferici comuni e di situazioni di vita reale, e la spiegazione si fonda quasi sempre su un processo empirico e induttivo. In ciò i nostri testi sembrano seguire il suggerimento metodologico, ricordato nel § 1.2.2, che l’educatore Fornari offre nella voce *libro di lettura* del *Dizionario illustrato di pedagogia*. In CO: 60-61 (corsivo nel testo), ad es., durante una lezione in giardino, la maestra invita dapprima gli scolari all’osservazione diretta, ricorrendo all’uso di deittici spaziali (*questi, quegli, là, questo, qui vicino*), per poi fornire la definizione di *albero sempreverde*: «questi cipressi, come vedete, serbano le foglie; anche quegli alberi di limone, che crescono là, a ridosso del muro, hanno le foglie. Questo noce che stende qui vicino i suoi larghi rami, è privo di foglie. Gli alberi che serbano le foglie, come i cipressi, i limoni e tanti altri, si dicono *sempreverdi*».

²¹ «Così ebbe fine la lezioncina [tenuta dalla zia per il piccolo Aldo] sul sughero. Io spero che voi, care bambine, sarete in grado di ripetermela. L’Ernestina si alzi e cominci» (LR: 160).

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

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

Sempre in LR, nella lezione sul sughero già menzionata la zia “maestra” propone al nipote un facile esperimento con acqua e sassolini, spiegando in modo empirico e semplificato il meccanismo del galleggiamento dei corpi in acqua e completando la lezioncina con una correzione terminologica, che in realtà sostituisce a un termine generico (*forte*) un altro di marca toscana (*pesa* ‘pesante’):

6. [Aldo:] – È proprio vero che il sughero sta a galla: ma io vorrei sapere perchè ci sta!
[La zia:] – Va a prendere un mezzo bicchiere d'acqua e raccatta alcuni sassolini nell'orto: vieni ora da me e stai attento: Io butto nel bicchiere un sassolino o due: vedi nulla? No; buttiamocene una manata: che cosa avviene?
– Avviene che l'acqua sale sale, fino all'orlo del bicchiere.
– Lo sai il perchè?
– No.
– I sassi, essendo più pesi dell'acqua, l'hanno scacciata dal luogo che occupava in fondo al bicchiere e l'acqua è stata respinta fino all'orlo. [...]
– Ora intendo, disse Aldo; i sassi sono più forti dell'acqua e la mandano via: l'acqua poi, alla sua volta, è più forte del sughero e manda via lui. Sarebbe come io, che sono più forte di Cesarino, gli dessi una spinta e lo mandassi via.
– *Forte* non è la parola da usarsi. L'acqua non è più forte del sughero: è più *pesa*. Tu, poi, sei di fatto più forte di tuo fratello e in questo caso la tua forza produrrebbe sopra Cesarino lo stesso effetto del peso dell'acqua sul sughero, poichè anche il peso è una forza (LR: 159-160, corsivo nel testo).

Ancora nello stesso volume, la lezione sul carbon fossile comprende la vivida rappresentazione di un esperimento con pezzi di combustibile condotto dalla maestra, le cui fasi sono scandite dall'uso del plurale didattico-inclusivo²² con verbi indicanti esperienze sensoriali e operazioni concrete (*Osserviamo; esaminiamo; ci accorgiamo; tocchiamo; rovesciamo; accendiamolo; mettiamogli sotto; spicciamoci ad aprir la finestra*). Si segnalano anche l'uso del deittico *ecco* (ed *ecco che*), che nella seconda e terza occ. ha altresì valore di segnale demarcativo di prosecuzione e chiusura della descrizione dell'esperimento, gli espliciti inviti all'attenzione (*Osserviamo; guardateli; Attenti a quella*

²² Sul quale si veda il già citato Cignetti (2011).

fiammolina), l'impiego della domanda didattica, preceduta da un'esclamazione di sorpresa (*Come! anche il carbon fossile contiene questo gaz?*):

7. Osserviamo dunque il carbon fossile nelle sue molteplici applicazioni. *Eccovene* vari pezzi; guardateli: non sono tutti eguali ad un modo: anzi differiscono fra loro in grossezza e in lunghezza: ma per poco che gli esaminiamo, ci accorgiamo subito che essi sono frammenti di rami o di tronchi d'albero. Se tocchiamo il carbon fossile, ci accorgiamo che è untuoso: infatti esso contiene una sostanza oliosa, che somiglia al bitume. Rovesciamo una parte di questo carbone nel cammino di ferro fuso, che è nell'atrio della scuola e accendiamolo: ma prima di tutto mettiamogli sotto qualche pezzettino di legno, poichè il carbon fossile, se brucia bene, stenta un poco ad accendersi. Benissimo. *Ecco* il nostro fuoco che scoppietta e s'accende. Attenti a quella fiammolina turchinicia che si sprigiona dal carbone: par che lo voglia divorare, ma non può inalzarsi come le nostre belle fiammate di fuoco di legna. Che fumo nero denso e fetido! È ardente come una fornace: il calore si sparge per la stanza e ci toglie quasi il respiro. Spicciamoci ad aprir la finestra affinché l'aria esterna purifichi quella viziata dalle esalazioni del gaz carbonico. Come! anche il carbon fossile contiene questo gaz? Certo, poichè è anch'esso un carbone. *Ecco che* la fiamma diminuisce a poco a poco: il fuoco diventa smorto e rapidamente si spegne (LR: 181-182, corsivo mio).

In FV: 173-176 la lezione sulla neve scaturisce dall'osservare una nevicata in corso ed è finalizzata a stimolare nelle alunne l'esercizio dell'osservazione della natura quale fonte d'ispirazione, insieme all'autoanalisi dei sentimenti, per gli esercizi di composizione. Sembra di riconoscere nel passaggio seguente il già ricordato ideale bacciniano della buona scrittura quale materializzazione verbale dei sentimenti e della sensibilità verso la natura, espresso anche dalla Baccini in un libro di lettura per la quarta elementare²³:

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

Con una delle scolare, Rosetta Villanti, avente particolari difficoltà nell'apprendimento e nel «metter fuori qualche idea con forma propria», la maestra intrattiene un semplice dialogo per sollecitarne un'attenzione verso l'ambiente circostante che, facendosi via via meno superficiale e più analitica, possa condurre la bambina all'elaborazione di conoscenze e idee e quindi di una loro trasposizione scritta.

²³ Baccini (1894: 21-23).

9. Villanti, sei stata contenta di veder la neve?
- Molto, signora, – rispose la bambina alzandosi. – Mi piace vederla cadere.
 - Ti piace anche uscire con la neve?
 - Non tanto, perché ho i geloni....
 - Capisco: ti dà noia l’umidità. Ma quando la neve è caduta da un po’ di tempo, non è più bella.
 - Oh no, è tanta sudicia!
 - Guardala invece sugli alberi del giardino, come si posa con garbo e disegna i contorni di tutti i ramoscelli, sí che pare un ricamo di cristallo.... Senti, senti.... che cosa passa in questo momento per la via?
 - Credo che sia un carro; ma si ode appena.
 - E le campane, che rumor sordo fanno, come se fossero ovattate!
 - Perché c’è la neve.
 - Già: come attutisce i suoni la neve! [...]. –
- Cosí la maestra faceva osservare alle sue allieve cose che già esse avevan vedute e udite cento volte, ma alle quali tuttavia non avevan mai posto mente; e come la gente cammina per via quando nevicava, e l’aspetto delle loro vesti, e le figure degli spalatori coi grossi guanti di lana, e i fantocci mostruosi che fanno con la neve i ragazzi....
- A poco a poco le condusse anche a osservare i fiocchi di neve [...]. (FV: 173).

Il dialoghetto si apre con un paio di domande sulle impressioni suscitate dalla neve. Quindi prosegue con due esplicite richieste di attenzione visiva e uditiva (*Guardala invece sugli alberi [...]; Senti, senti.... che cosa passa in questo momento per la via?*) e con ulteriori riferimenti a «cose che già esse [= le allieve] avevan vedute e udite cento volte, ma alle quali tuttavia non avevan mai posto mente»: siamo di fronte all’applicazione del principio positivista dell’osservazione attenta della realtà quale punto di avvio di un apprendimento tanto piú efficace quanto piú saldamente ancorato all’esperienza concreta. Sul piano pragmatico, si noti che il tono da “chiacchierata” con cui la lezione è avviata consente di evitare un attacco “cattedratico”, anche se il fatto cinesicamente significativo che Rosetta si alzi in piedi per rispondere alle domande dell’insegnante evidenzia che l’adozione di una modalità conversevole non esclude l’espressione formale del rispetto verso l’autorità dell’interlocutrice, con la quale la scolara non intrattiene un rapporto istituzionalmente paritario. La lezione prosegue con spunti di riflessione riguardanti l’utilità e la bellezza della neve e altresí i pericoli e i disagi che essa arreca, fino a un invito finale di tono prevedibilmente patetico-moraleggiante: «Bambine, se siete al riparo, quando vedete scender la neve, pensate ai poveri e particolarmente ai poveri vecchi; sarete piú buone se vi avvezerete ad avere un pensiero di pietà per coloro che soffrono»²⁴. L’efficacia di una lezione cosí condotta nel sollecitare la creatività dell’apprendente nell’esercizio

²⁴ FV: 175.

della scrittura è dimostrata dalla conclusione dell'episodio, scandita dall'anafora di *e che la neve* e di *e che*:

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

La valorizzazione di un approccio didattico osservativo-esperienziale dimostra che le nostre autrici furono profondamente influenzate dalla cultura pedagogica positivista.

4.3. Le fasi della lezione

Le fasi della lezione scolastica distinte da Bosc - Minuz (2012: 105-108) sono in buona parte ben rappresentate nel corpus: le autrici riproducono spesso l'evento "lezione" in modo abbastanza realistico almeno dal punto di vista strutturale, conferendo maggior dinamismo dialogico-narrativo ai momenti tra i quali la spiegazione effettiva, ossia la lezione in senso stretto, è inserita. Distinguibili in base a momenti dell'attività didattica, funzioni pragmatiche, modalità interattive e registri linguistici variabili, le fasi che figurano nel corpus sono: accoglienza; apertura; esposizione-spiegazione; chiusura.

4.3.1. Accoglienza

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

nei riguardi della pigrizia di certi scolari, attenuato da appellativi affettuosi e compassionevoli (*povera Ernestina; mia cara Ernestina*):

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

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

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

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

– Saremo diligenti e le vorremo bene! – saltò su Rosetta alzandosi.
Tutte le altre scolarine guardarono la giovine maestra con un sorriso che confermava le parole della compagna.
– Vi ringrazio della promessa! – disse la maestra un po' commossa da quella spontaneità (ANF: 2).

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

13. Perché una scuola vada bene, sono indispensabili queste cose: affetto, rispetto, ubbidienza e buona volontà.
L'affetto [...].
Gli scolari, che sentono rispetto per il loro maestro [...].
L'ubbidienza [...].
La buona volontà [...].
Affetto, rispetto, ubbidienza e buona volontà!.....
Imprimete nella vostra mente e scolpite nel vostro cuore queste parole e state sicuri che riuscirete ottimi scolari.
Detto questo, il maestro fece la chiama (ANM: 4).

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

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

14. [La signora Rossi] Era una donna matura ormai, ma che serbava una vivacità giovanile nell'aspetto e nella parola. Diceva cose buone, e le diceva bene, due qualità difficili a ritrovare separate: figuriamoci insieme! E aveva nell'insegnare un'arte tutta sua, perché destava nell'animo tanti buoni sentimenti, metteva nella mente tante nuove cognizioni, così, senza parere, prendendo occasione dai fatti comuni della giornata, da una domanda di un'allieva, da una data, da un caso, per quanto semplice e comune, accaduto nella scuola. E poi aveva un'altra ottima usanza: quella di tenere

nel cassetto della cattedra una dozzina di buoni libri di lettura, e qualche buon giornale per la fanciullezza, dai quali, se si presentava l'occasione, veniva leggendo qualche buona pagina alle sue scolarette, oltre a quelle che esse leggevano regolarmente nel loro libro.

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

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

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

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

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

Degni di nota i tratti esemplari della signora Rossi, allusivi al modello d'insegnante vagheggiato dalla scrittrice e implicitamente proposto alle docenti che avrebbero fatto uso di questo libro: una valida maestra si esprime con proprietà di linguaggio (probabile, fugacissimo riferimento all'ideale della tersità espressiva già più volte menzionato); educa il cuore e istruisce la mente (in linea con la duplice vocazione etica e didattica propugnata dagli educatori del tempo); adotta un approccio esperienziale; ricorre a materiali di lettura supplementari (presumibilmente testi ameni ed edificanti come i libri di premio). Anche in ANF: 14 si fa cenno alle qualità di una brava insegnante, che è tale se, consapevole della basilare necessità di *farsi ben comprendere*, riesce a esprimersi *in modo semplice e chiaro* anche quando gli argomenti da trattare sono complessi: «– Come si formò la terra? – chiese una scolarina alla maestra [...]. La maestra stette un momento sopra pensiero. Non era facile rispondere a quella domanda in modo da farsi ben comprendere. Ma l'abitudine di dire le cose difficili in modo semplice e chiaro, la aiutò, e disse: [...]»²⁵.

²⁵ Come ricorda Bazzanella (1998: 240-241) a proposito dell'uso di segnali di mitigazione e riformulazione, è la «ricerca di esattezza e precisione» e non tanto l'insicurezza nella padronanza dei contenuti a spingere il docente all'impiego di indicatori che rendano quanto più possibile corretta, oltre che perspicua, la sua spiegazione. Più in generale l'obiettivo della precisione è «legato sempre al suo [= dell'insegnante] ruolo (un'imprecisione potrebbe portare a un

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

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

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

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

4.3.2. Apertura

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

17. [La maestra:] Questo nome [= insetti] vi metterà forse di cattivo umore, perchè vi darà a supporre ch’io abbia intenzione di venirvi fuori con qualcuna di quelle parolone noiose che fanno spesso pigliare in uggia ai ragazzi la scuola, i libri e qualche volta anche la maestra. Ma mettete l’animo in pace. Io, quando sono in

fraindimento, oppure essere riprodotta come tale, a scapito quindi della chiarezza e dell’informazione)».

mezzo a voi, non so pensare che a delle cose carine e divertenti. Questa parola *insetti* non vi deve quindi spaventare.

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

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

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

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

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

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

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

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

Un silenzio eloquentissimo disse stavolta assai più che qualunque risposta.

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

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

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

Più convenzionale, nello stesso volume, l'avvio della prima lezione sulle pietre: «Appena le fanciulle furono raccolte nei banchi, la maestra prese a dire: “Oggi, figliole mie, parleremo delle pietre. [...]”»²⁶.

²⁶ FE: 71.

In FE: 82-83 sono due alunne a sottoporre alla docente un quesito circa l'identità tra loro dibattuta della sostanza bianca che quella mattina copre i tetti: ispirando così l'argomento della lezione del giorno (i fenomeni meteorologici), esse assumono un ruolo di sollecitazione o assunzione d'iniziativa nei confronti dell'attività didattica generalmente proprio, invece, dell'insegnante. La risposta della maestra, che si apre con la conferma di accordo con l'opzione di una delle due alunne («Imelda ha ragione»²⁷), esemplifica altresì quella «fase metadiscorsiva di strutturazione del discorso» che in Bosc - Minuz (2012: 106) è ritenuta aspetto caratterizzante dell'apertura di lezione: «Ora vi dirò qual differenza passi tra brina e neve, ma prima conviene che ci rifacciamo un pochino indietro, per esaminare altri fenomeni naturali che a questi precedono»²⁸.

In CO: 16-17 il caso di una bambina scottatasi col brodo di una pentola e costretta a rimanere a casa diviene pretesto per una lezione sugli oggetti della cucina; si ha pertanto il passaggio dalla conversazione colloquiale tra la maestra e un'alunna sull'incidente occorso alla scolarotta all'enunciazione del tema della lezione, seguita dalla giustificazione della sua utilità: «Perché le donne, ricche o povere che siano, debbono occuparsi della cucina, che fa parte del governo della casa».

Una lezione può anche sviluppare un tema emerso in quella precedente, come in CO: 67-68, dove il brano sui *Vegetali* inizia con la ripresa di un argomento venuto fuori durante l'interrogazione-racconto di un alunno il giorno prima: «– Il vostro compagno Carlino vi ha spiegato – disse il giorno seguente la maestra – che gli amirini nascono dal seme. Avete visto nascere altre piante nella stessa maniera?».

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

19. quando [...] tutti gli alunni furono rientrati in classe, il maestro parlò così con molta calma: – Quel battibecco di poco fa tra il Maresca ed alcuni di voi mi ha disgustato assai. La scuola è luogo di pace, di amore, di reciproco rispetto, di studio, perciò è

²⁷ FE: 83.

²⁸ FE: 83.

colpa e vergogna portarvi delle quistioni di partito che turbano gli animi e li allontanano (GI: 64).

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

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

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

Anche in ANM: 258-259 la lezione (*Gite in montagna*) è ispirata da un'esperienza del maestro. Dopo aver raccontato la sua gita sui monti, questi invita gli alunni a fare gite in montagna con un discorso di notevole lirismo, a dire il vero improbabile in una situazione comunicativa scolastica reale. Il brano è il terzultimo del volume e precede le ultime raccomandazioni per una vita onesta e sana offerte dal docente prima degli esami finali e contenute nell'*Addio del maestro*²⁹. Se il libro segue, seppure senza una vera trama narrativa, il percorso formativo dell'*allegra nidiata* dal primo giorno di scuola alla fine dell'anno scolastico, è ragionevole che si parli di vacanze

²⁹ ANM: 259-261.

nelle pagine finali, ossia, sul piano della finzione narrativa, in uno degli ultimi giorni di scuola:

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

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

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

4.3.3. Spiegazione

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

22. Ma dove lasciamo il bosso, adoperato specialmente per scatole, e per oggetti di piccola dimensione lavorati al tornio? Dove il gelso, che, oltre alla foglia, nutrimento unico del baco da seta, dá buon legno da ardere? Dove gli alberi da frutteto, il cui

tronco, quando non può più produrre frutta saporite, si riduce in suppellettili [...]?
(FE: 56).

In FE: 82-88 la lezione di *Metereologia* presenta una struttura definibile “chiastica” o “a clessidra”: si passa dalla descrizione dei vari tipi di precipitazioni all’espressione tecnica che le indica complessivamente (*meteore acquee*); quindi da una nuova locuz. tecnica (*meteore aeree*) generale alla descrizione dei vari tipi di venti: «Questi fenomeni dei quali abbiamo parlato finora si dicono *metéore àcquee*. Passiamo ora alle *metéore aéree*»³⁰.

In CO: 118 (corsivo nel testo) un passaggio della lezione sulla luce, che comprende il mini-esperimento del chiudere gli occhi per un attimo, è basato su una spiegazione di tipo causale-sillogistico (*vediamo perché è giorno → è giorno perché c'è luce → vediamo perché c'è luce*):

23. [La maestra:] Dunque perché vediamo?

– Perché è giorno.

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

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

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

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

Elencativa è anche la seconda parte dell'episodio dal titolo *Triestino* già ricordato: in ANM: 234, infatti, la lezione sulle terre italiane non appartenenti al Regno d'Italia prende la forma di un elenco corredato di brevi informazioni per ognuna di esse.

Di taglio moraleggiante più che scientifico è in LR: 160-169 la vigorosa lezione sul tabacco, mirata a condannare il vizio del fumo. Si è già detto dell'avvio colloquiale di questo brano. Il tono dialogico è sancito anche dall'attacco della lezione vera e propria, con locuz. allocutiva affettuosa (*miei poveri piccini*) e domanda didattica contenente già qualche informazione e aperta

³⁰ FE: 86, corsivo nel testo.

da un'espressione fatica, poi ripetuta (*Non lo sapete?*), atta a richiamare l'attenzione sul nuovo argomento. Seguono la frase foderata (*Ve lo dirò io, ve lo dirò*), figura di ripetizione tipica del parlato spontaneo, una dichiarazione d'affetto addotta come motivazione della lezione (*perchè vi voglio bene e desidero che sappiate la verità*), un'espressione allocutiva simile alla precedente (*poveri bambini miei*) e una definizione enfatica del tabacco sottolineata dal corsivo e dal tono esclamativo (*è un veleno!*):

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

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

26. Anni e anni sono, un signore (*dovrei dire un mostro!*) volendo arricchirsi coi beni d'un suo fratello, pensò di ammazzarlo. Che cosa fece? Forzò quel fratello a bere dell'essenza di tabacco, e l'infelice, fulminato dal potentissimo veleno, morì all'istante. Quando, invece di berlo, si fuma il tabacco, ci avveleniamo lentamente, ma ci avveleniamo (LR: 161).

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

27. Quando un giovinetto comincia a fumare, non se lo figura di dover giungere a queste tristi estremità: egli dice: *Fumerò un pochino*, ed è lo stesso come se si proponesse di metter *per un pochino* un dito nell'ingranaggio d'una macchina. Il corpo va dietro al dito: o come se volesse appiccare un *po'* di fuoco alla sua camera: tutta la casa brucerebbe.

Fumando un *poco*, si prende l'abitudine di fumar molto: e quando si vorrebbe smettere, non è più tempo. L'abitudine è un tiranno (LR: 162, corsivo nel testo).

Poi per circa tre pagine si snoda la metafora del tiranno, cui vengono paragonati i bisogni fondamentali che governano la vita dell'uomo (mangiare, dormire, vestirsi, avere un tetto) e ai quali «non possiamo opporre [...] alcuna resistenza»³¹; ma essi sono poi definiti tiranni benigni, in quanto ci spingono a fare quanto occorre per salvaguardare la salute. In confronto a questi, la dipendenza creata dal fumo è invece associata a un tiranno maligno, che arreca solo danni. Viene anzitutto chiamata in causa l'esperienza personale dei bambini e dunque conoscenze di base da loro possedute in quanto fondate sulla vita quotidiana: «Voi stessi, ragazzi miei, ne avete fatta, chi sa quante volte, l'esperienza [= del potere tirannico di esigenze irrinunciabili quali mangiare e dormire, come si legge nel seguito della lezione]»³². La sopraffazione esercitata dal sonno e dunque dalla necessità di riposare è messa in rilievo da una battuta esclamativa colloquiale (*Addio [...]!*), comprensiva di due voci del toscano vivo e familiare-infantile quali *balocchi* e *chicche*, dal ricorso alla deissi fantasmatica³³ (*Ecco i bambini bell'è addormentati: andate, ora, a proporre [...] Non vi odono più*), dal tono ironico (*andate, ora, a proporre loro una partita di volano: raccontate loro la novella di Berlinda o offrite loro delle caramelle*):

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

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

29. Meno bisogni avremo e meglio sarà: *Che dovremo dunque pensare di quelle persone, le quali non contente di dover soddisfare a tanti bisogni, ai quali non si può impor silenzio, se ne creano dei nuovi, prendendo delle abitudini dannose?* (LR: 164, corsivo mio).

³¹ LR: 162.

³² LR: 162.

³³ Sulla quale si vedano Andorno (2005: 41-42) e Palermo (2013: 121) e i riferimenti bibliografici ivi indicati.

Una simile finalità dissuasoria ispira questa seconda domanda retorica:

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

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

31. Un ragazzino, molto assennato e riflessivo, rispondeva a certi scioperati che volevano costringerlo a fumare e a stabaccare: – Ma vi pare ch'io voglia far del mio naso un letamaio e della mia bocca un camino? –

Infatti la bocca d'un fumatore diventa un vero camino: vi si forma la filiggine: i denti, di bianchi che erano, diventano tutti neri: e la bocca perde, oltre al suo più bell'ornamento, anche la freschezza e la salute, chè alle labbra dei fumatori ostinati suol venire quella schifosa malattia che si chiama «il cancro dei fumatori»!... (LR: 165-166).

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

32. [La maestra:] Ma voi mi chiederete perchè chi comanda non condanna tutti i negozianti di tabacco alla galera a vita?

Ciò gioverebbe assai poco, amici miei, poichè dopo loro ne verrebbero degli altri... Il vero mezzo di sopprimere il commercio del tabacco, sarebbe quello... che gli uomini sopprimessero essi stessi la loro cattiva abitudine e considerassero il tabacco solamente per quel che è: un medicinale (LR: 166).

Seguono la precisazione che del tabacco si può anche fare un uso benefico a livello terapeutico, la descrizione della pianta e qualche cenno storico sulle origini del tabagismo, la menzione della politica statale riguardante gli accordi con i coltivatori e i commercianti di tabacco, l'auspicio finale della conversione delle piantagioni di tabacco in campi di grano, a vantaggio della salute dell'uomo

e dell'agricoltura («Facciamo voti, bambini, affinché questo non sia un bello ma inutile sogno!»³⁴). In questo brano la Baccini dimostra di saper ricorrere a strategie argomentative e persuasive tanto studiate e abilmente diversificate quanto adeguate al livello esperienziale di bambini di età scolare.

In un'appassionata lezione sul valore della scuola che leggiamo in ANF: 23-27 e che si sviluppa in tre brani (*Che cosa sia la scuola; Esempio; La scuola è una prigionia?*), l'istituzione scolastica viene anzitutto presentata dalla maestra attraverso definizioni in negativo e in positivo scandite dall'anafora di *la scuola*, *la scuola è*, *la scuola non è*. Vengono anche dichiarati i suoi due obiettivi formativi: «istruzione dell'intelletto» ed «educazione del cuore»³⁵. Figurano atti direttivi (*raccogliete [...]; Fate attenzione [...]*) che esprimono la modalità deontica, tipica dei discorsi messi in bocca ai docenti, e inviti alla riflessione con la triplice anafora di *pensate*:

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

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

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

L'evoluzione intellettuale e caratteriale che la scuola consente è sottolineata dal ricorso al parallelismo: «Eravate ignoranti e diventate poi istruite; eravate leggiere e storditelle, e diventate poi riflessive e sagge»³⁶. Quindi nel brano dal titolo *Esempio* la similitudine del seme che si trasforma in albero costituisce un'esemplificazione parabolica dell'evoluzione mentale e morale del bambino, dovuta ai *raggi* dell'insegnamento materno prima, di quello dei maestri e dei buoni libri poi. A seguire, la dichiarazione di apparente accordo parziale con l'opinione di alcune alunne, oggetto di prolessi da parte della docente, si rivela funzionale allo sviluppo della tesi opposta e consente la ripresa dell'immagine del germoglio: «Qualcuna di voi pensa che la scuola è una prigionia. Sia pure. La scuola è una prigionia. Ma essa è come l'oscura prigionia della terra dentro cui si sviluppa e germoglia il bene»³⁷. La richiesta di attenzione rivolta a un'alunna

³⁴ LR: 169.

³⁵ ANF: 23.

³⁶ ANF: 24.

³⁷ ANF: 25.

particolarmente vivace, poi, è seguita da un invito a osservare gli strumenti didattici presenti in classe, indicati con deittici spaziali, quali prova evidente dell'utilità della scuola:

34. Berta Bertelli! guardati attorno, poichè i tuoi occhi fanno fatica a star fissi un istante. Guardati pure attorno!... Vedi *qui* la lavagna. Alcuni anni sono tu non sapevi che cosa fossero quantità e numero. Ora, su *questa* lavagna, hai imparato il valore delle quantità, le loro combinazioni, e ti sei fatta abbastanza esperta nel conteggio. *Ecco là* il cartellone di storia naturale, con animali e piante, che non vivono e non fioriscono qui da noi, ma a centomila miglia lontano e che tuttavia noi conosciamo. *Là*, sulla parete, è la carta geografica. Che cosa sapevate voi tutte della terra?... (ANF: 25, corsivo mio).

Segue la ripresa dell'immagine della prigione, associata a una seconda, icastica, similitudine, questa volta con la crisalide, resa vivida dall'isocolo e dall'antitesi delle due terne aggettivali che la corredano: «La scuola è una prigione?... Ma è di voi come della crisalide nel bozzolo, in cui il bruco s'è racchiuso lento, torpido, brutto, e da cui ben presto uscirà alato, vivace, splendente di sei colori, per volare liberamente nell'aria»³⁸. La metafora del volo è resa dunque oggetto di una domanda di tono retorico: «E che fate voi qui nella scuola, se non imparare a volare ardite e sicure negli spazi immensi, nelle più lontane regioni?»³⁹. Il duplice bisogno cui corrisponde la duplice funzione della scuola è più avanti rimarcato, ancora una volta, dall'isocolo: «*C'è il bisogno della mente, che vuole essere rischiarata. C'è il bisogno del cuore, che vuole amare ed essere amato*»⁴⁰. A scopo enfaticamente compare anche il focalizzatore *ecco*, seguito dall'allocutivo rivolto alle alunne: «Eccovi la scuola, fanciulle mie»⁴¹. E nuovamente, anafora e parallelismo rafforzano l'invito alla riflessione e conducono la maestra al ribaltamento dell'opinione iniziale di alcune scolare: infatti risulta, infine, dimostrato che la scuola è una forma di prigionia che consente la liberazione della mente e dello spirito: «*Ma pensate fra di voi. [...] Pensate quanto migliori e quanto più istruite sarete uscendo di qui; quanto più libere, con la mente stenebrata dall'ignoranza, quanto più forti, col cuore disgombrato dalle passioncelle!... Vedrete che questa prigionia della scuola è la liberazione dello*

³⁸ ANF: 26.

³⁹ ANF: 26.

⁴⁰ ANF: 26, corsivo mio.

⁴¹ ANF: 27.

spirito»⁴². A porre fine alla lezione è una richiesta di comprensione volta al controllo della ricezione del messaggio complessivo: «Mi avete capita?... Avete compreso la necessità di rispettare la scuola?...»⁴³. La reazione delle alunne è affidata a un atto comportativo di scusa e a due atti promissivi – con assunzione dell’impegno a rispettare la scuola e a essere grate all’insegnante –⁴⁴, che suscitano il sorriso, una risposta affettuosa e pertanto il perdono della maestra per i comportamenti indisciplinati da qualche tempo avuti dalle scolare⁴⁵ e che ispirano appunto il discorso sulla scuola.

Sempre in ANF si configura come macro-atto valutativo la lezione ispirata dal comportamento biasimevole di una scolara che fa puntualmente da spia con la maestra a danno delle sue compagne⁴⁶. L’icastico ritratto della fanciulla spia è tratteggiato con un linguaggio duramente accusatorio e ricco di battute esclamative, e sortisce efficacia perlocutiva, in quanto la bambina implicitamente messa sotto accusa all’inizio diventa rossa e nasconde il viso tra le mani, infine chiede perdono con la voce rotta dai singhiozzi:

35. – La spia – continuò la maestra – è una creatura spregevole! –

Pierina Ratti sussultò, si guardò intorno, si fece rossa come un papavero, poi si prese la faccia fra le mani.

[...]

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

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

L’esempio positivo di generosità e spirito di sacrificio offerto, invece, nello stesso volume da una bambina ammalatasi di vaiolo ispira una lezione (*Fanciulla*

⁴² ANF: 27, corsivo mio.

⁴³ ANF: 27. Nota Bazzanella (1994: 155) che «soprattutto gli insegnanti usano frequentemente segnali discorsivi [o come qui domande di finalità affine] per chiedere conferma all’interlocutore della avvenuta comprensione [...], non solo sul piano proposizionale (di quello cioè che è stato effettivamente detto; anche se non c’è oggettivamente difficoltà di comprensione [...]), ma anche sul piano dell’“implicatura” (di quello cioè che si intendeva che il parlante capisse tramite la violazione di una massima conversazionale, restando fermo il Principio di Cooperazione [...])». Nel nostro caso le domande della docente non mirano ad accertare la comprensione letterale della lezione bensì l’acquisizione di una più profonda consapevolezza dell’importanza della scuola.

⁴⁴ «La Reginetta si alzò e disse a bassa voce: – Ci scusi, signora!... D’ora innanzi rispetteremo meglio la scuola. – E non saremo più ingrati verso di lei! – soggiunse un’altra allieva» (ANF: 28).

⁴⁵ A essi si fa cenno nel brano *Soffio cattivo* (ANF: 22-23).

⁴⁶ ANF: 41-43.

*generosa (Malata di vaiolo)*⁴⁷) scandita da osservazioni moraleggianti, dalla triplice iterazione – a inizio, centro e fine racconto – del complimento (atto comportativo) a lei rivolto «è una generosa», e dalla *geminatio* di un tributo di onore («Onore a lei!»; «Onore a quella brava fanciulla!»), atto comportativo ripetuto all’inizio e verso la fine del brano. Dopo aver tratteggiato alcuni aspetti caratteriali e socio-familiari della scolara, la maestra passa, con l’espressione demarcativa bimembre «Ora dunque»⁴⁸, al racconto della malattia. A metà di esso il demarcativo *ora* in «Ora io vi ripeto che quella fanciulla è una generosa»⁴⁹ segna il passaggio dall’esposizione della vicenda della bambina all’esplicitazione del valore morale della sua scelta coraggiosa e caritatevole di farsi portare in ospedale. Bianca viene additata come modello nell’atto esercitativo «E voi, fanciulle mie, imparate da lei ad essere generose»⁵⁰. Infine la maestra coinvolge le interlocutrici in un atto promissivo motivato: «quando tornerà alla scuola, noi tutte le faremo festa, perchè ella è un’ottima fanciulla: è una generosa!»⁵¹.

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

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

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

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

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

⁴⁷ ANF: 171-172.

⁴⁸ ANF: 171.

⁴⁹ ANF: 172.

⁵⁰ ANF: 172.

⁵¹ ANF: 172.

Come avviene in ANF: 41-43, dove la maestra descrive la fanciulla spia, anche qui la descrizione di sentimenti e tipi umani negativi permette all'insegnante di stimolare indirettamente la reazione dell'allunno il cui comportamento o la cui attitudine ispirano la lezione morale, e al quale quest'ultima è indirizzata, sebbene l'ammaestramento valga poi per tutta la classe. L'allievo non è accusato o rimproverato esplicitamente, bensì in modo implicito e allusivo attraverso il tratteggio dei suoi difetti e limiti caratteriali; ma per quanto generalizzante e impersonale, la descrizione tocca la sensibilità della persona che l'ha ispirata e sortisce l'efficacia perlocutiva di indurla al pentimento e alla consapevolezza del proprio limite. Pentimento e consapevolezza che qui si esprimono in esternazioni emotivamente connotate, come i singhiozzi, le lacrime, la confessione verbale del difetto messo sotto accusa. L'umile conferma di accordo con le parole del maestro («Però se la ferita tocca a un cuore buono, il rimorso si frammischia al dolore; si ha vergogna di quello che si prova e si soffre d'aver sofferto»⁵²) da parte dell'allievo invidioso ma buono e onesto («È vero! è proprio vero!»⁵³) è seguita da un gesto («gli pose una mano sul capo»⁵⁴) e da parole d'affetto dell'insegnante, aventi una funzione di conforto⁵⁵ e incoraggiamento: «Consolati!... tu hai buon cuore; e nei cuori buoni il veleno non può durare a lungo nè recare danno!»⁵⁶.

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

⁵² ANM: 6.

⁵³ ANM: 7.

⁵⁴ ANM: 7.

⁵⁵ Cfr. Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 194).

⁵⁶ ANM: 7.

ascendente che rimarca la tragicità di un'inondazione durante la quale cinque persone, compreso un bambino, stavano rischiando di morire:

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

Erano stati sepolti quattro giorni!

[...]

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

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

38. Badate, fanciulle mie: non vi ha diritto senza dovere. Non bisogna esigere un diritto, se prima non si è compiuto il dovere.

Ogni diritto trae seco il suo dovere. È questa una verità che tutti possono conoscere e riconoscere anche nelle piccole cose. [...]

Il diritto di *proprietà* impone il dovere di fare della proprietà che ci appartiene un buon uso, senza danneggiare gli altri (ANF: 181-182, corsivo nel testo).

Emerge da questi esempi la notevole abilità stilistica della Vertua Gentile, che da sapiente e apprezzata autrice di galatei, mostra di saper ricorrere anche nei testi scolastici a diversi accorgimenti stilistico-retorici atti a fissare efficacemente nella mente e nella coscienza dei lettori concetti e insegnamenti morali chiari e immagini incisive; siano esse ritratti di personaggi esemplari, momenti peculiari o termini di confronto nelle similitudini⁵⁷.

⁵⁷ Cfr. Ascenzi - Sani (2018, II: 271).

4.3.4. Chiusura

Varie sono anche le modalità di chiusura delle lezioni. In LR: 80-81 le domande poste alla fine del brano sui metalli sono agganciate alla finzione narrativa mediante il seguente passaggio conclusivo⁵⁸, che lascia intendere che la lezione disciplinare può essere seguita da un momento “riposante” occupato da un racconto ameno:

39. Vorrei dirvi ancora molte altre cosette sui metalli; ma mi accorgo che la lezione diventerebbe un po' troppo lunga e m'impedirebbe di raccontarvi la solita novellina. Peraltro, avanti di cominciarla, voglio assicurarmi se avete ben capito quello che vi ho spiegato.

1. Ditemi di che colore è l'oro e a quali usi serve.

[...]

5. Ditemi il nome di sei metalli.

In LR: 182 la lezione si chiude con l'estrapolazione di un'osservazione moraleggiante dalla foggia dell'oggetto stesso della spiegazione, ossia il carbon fossile; anche un argomento scientifico, dunque, può fornire lo spunto per una semplice riflessione esistenziale:

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

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

41. La verità è l'affermazione della giustizia, dell'onestà, della bontà, della virtù e del dovere. Guai a chi mentisce, a chi schernisce, a chi calunnia! Guai a chi

⁵⁸ Chiuse simili, in cui i quesiti sono integrati nella parte finale dell'episodio “lezione”, si rintracciano nei passi seguenti, il secondo dei quali pare caratterizzato da un tono dialogico e amichevole, tendente a riprodurre un clima di franchezza fra maestra e allievi: «Io ho finito la mia lezioncina sugli uccelli, i quali oltre all'allegarci col loro canto e colla loro bellezza, ci danno uno squisito nutrimento, piume meravigliose, utilità indiscutibili. Provatevi dunque a riandare a quanto vi ho detto, e rispondete alle seguenti domande [segue in LR: 98-99 un elenco di 17 domande]» (LR: 97-98); «Che ve ne pare, figliuoli, di questa lezioncina? L'avete trovata troppo lunga, troppo noiosa, troppo difficile? E vi sentireste in grado di risponder per benino alle seguenti domande? [segue in LR: 120-121 un elenco di 9 domande raggruppate in 4 quesiti]» (LR: 120).

presta orecchio, senza protestare, alla vile maldicenza! Guai a chi non sa valersi degnamente dei doni di Dio o, peggio ancora, li fa strumenti di passioni malvagie.

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

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

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

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

Può consistere nella consegna di un esercizio per constatare l'acquisizione da parte dell'apprendente delle nozioni trasmesse; la richiesta di svolgimento di un compito è interpretabile come atto linguistico direttivo motivato dalla finalità didattica della verifica: «E per oggi basta, care figliole: prendete altri appunti nel vostro quaderno, che poi mi leggerete, perch'io possa correggere dove avrete sbagliato»⁵⁹.

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

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

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

⁵⁹ FE: 77.

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

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

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

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

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

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

[...]

Il maestro finiva di parlare quando un singhiozzo attirò la curiosità degli scolari. E tutti videro Rocchino

Polli che si reggeva la testa nelle mani e piangeva dirottamente (ANM: 129-135, corsivo nel testo).

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

Pur con una notevole dose di stilizzazione dovuta al predominio della finalità didattica su quella narrativa, le fasi della lezione in classe, ben rappresentate nei nostri testi, conferiscono alla trattazione degli argomenti un dinamismo sufficiente a scongiurare il rischio dell'aridità espositiva.

4.4. Segnali discorsivi di tipo metatestuale; la parafrasi

Segnalano momenti delle lezioni e snodi significativi al loro interno i segnali discorsivi di tipo metatestuale⁶⁰; è copioso l'uso di elementi ed enunciati demarcativi di apertura, proseguimento e chiusura. Demarcativo di apertura della lezione interattiva sugli arredi della cucina è *dunque* in CO: 17: «– Dunque – continuò la maestra – sapreste dirmi che cosa si osserva in cucina?».

Numerosi i demarcativi di prosecuzione, per i quali si vedano i seguenti ess. (con corsivo mio per elementi ed enunciati demarcativi), tutti estratti da discorsi della maestra, tranne quello tratto da una riflessione del maestro in GI (es. 56):

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

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

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

In 48 *Ecco* è demarcativo introduttore di risposta con «valore presentativo»⁶¹.

49. *Riprendiamo il filo del discorso* (LR: 79).

In 49 la locuz. riporta la lezione sui metalli da una breve digressione moraleggiante sullo scarto tra apparenza e qualità reali (e interiori) al tema centrale, e in particolare al discorso sul ferro: metallo «bruttino, con quel suo

⁶⁰ Sui quali si vedano almeno Bazzanella (1994: 160-163; 1995: 246-249); Palermo (2013: 214; 216-217). Sui segnali discorsivi in generale utile anche Sansò (2020).

⁶¹ Bazzanella (1995: 251).

colore bigiastro e tetro»⁶², eppure utilissimo, che proprio per queste caratteristiche, ossia per il contrasto tra aspetto e utilità, aveva offerto lo spunto per tale digressione. Di taglio simile la riflessione ispirata più avanti dal carbon fossile, della quale si è già detto (es. 40).

50. *Ma eccoci* alla regina di tutti gli uccelli, alla terribile e maestosa *aquila* (LR: 96-97)⁶³.

Anche *eccoci* ha in 50 valore presentativo.

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

Ecco ha altresì valore presentativo anche in 51.

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

53. *E l'udito?* Supponiamo che l'uomo ne sia privo! (LR: 186)⁶⁴.

Dotata di valore testuale-demarcativo, la cong. *e* in 53 segna il passaggio dall'argomento "vista" all'argomento "udito" nella lezione sui cinque sensi.

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

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

La domanda dell'insegnante in 55 marca il passaggio dall'osservazione (dell'innalzamento del livello del mercurio nel termometro) alla ricerca di una spiegazione.

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

In 56 la domanda, come il pron. *lo* che la apre, ha carattere cataforico e prepara gli ascoltatori a ricevere un'informazione sorprendente.

Due ess. di demarcativi di chiusura:

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

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

La lezioncina sulla lavorazione del ferro in FE: 62 e quella sulla formazione della terra in ANF: 14-15 sono scandite rispettivamente da *Dapprima, poi, Per*

⁶² LR: 79.

⁶³ *Aquila* è in corsivo nel testo.

⁶⁴ Sull'uso di *e* e *ma* ad apertura di enunciato si veda la n. 333 al cap. III.

ultimo, Ed ecco e da *in origine, In seguito, Ma, Allora, dunque*; vi figurano dunque demarcativi di apertura, prosecuzione e chiusura:

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

60. – Dovete sapere, che *in origine*, la nostra terra faceva parte, come tutti gli altri pianeti, del globo solare. *In seguito*, come gli altri pianeti, la terra si staccò conservando il movimento di rotazione [...]. *Ma*⁶⁵ roteando nello spazio, intorno al sole, la terra, a poco a poco, si andò raffreddando. *Allora*, le materie più pesanti si solidificarono [...]. Il globo che noi abitiamo si compone dunque di parti solide o *terra* e di parti liquide o *acqua* [...]. (ANF: 14-15, corsivo mio tranne che per *terra* e *acqua*).

In FV: 236, all'interno di una lezione sul valore della fratellanza universale, si registra il triplice uso del demarcativo di prosecuzione *poi* e dell'espressione di chiusura *ecco tutto*, che enfatizza una similitudine sintetica e chiara⁶⁶: «Si sa, noi vogliamo bene prima di tutto alla nostra famiglia e a tutti coloro che ne circondano e ci fanno del bene; *poi* ai nostri concittadini, *poi* a tutti gli Italiani; *poi* a tutti gli uomini delle altre nazioni. Essi sono nostri parenti un po' più lontani, *ecco tutto*».

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

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

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

63. [La direttrice svolge una breve lezione di storia sui comuni italiani nel Basso Medioevo:] Fu allora che si pensò, che l'unione fa la forza, e che le discordie dei popoli facilitano la vittoria dei dominatori.
Fu allora che la gente italiana, minacciata, si strinse in leghe per aiutarsi e difendersi (ANF: 46).

⁶⁵ *Ma* qui indica sviluppo più che contrasto. Si veda la n. 64.

⁶⁶ Pare applicabile a questo es. una delle funzioni metatestuali di *ecco* ricordate da Bazzanella (1995: 253, corsivo nel testo): «In alcuni casi *ecco* sembra svolgere una funzione di autoconferma di tipo metatestuale, con lo scopo di sottolineare l'esattezza del termine usato [...], o l'adeguatezza della propria formulazione»; cfr. anche Bazzanella (1994: 150).

L'effetto enfaticamente della frase scissa è qui rafforzato dalla sua iterazione in posizione anaforica, mentre in 61 l'anafora di *eccole sepolte* si accompagna alla suddivisione in due parti del carico informativo, che alleggerisce la struttura del periodo.

Ancor più tipici del discorso didattico sono gli indicatori riformulazione, dunque di parafrasi, definizione ed esemplificazione. Le parafrasi possono consistere in riformulazioni sostanzialmente equivalenti oppure procedere dal generico, cioè da un linguaggio più usuale e informativamente «più diluito»⁶⁷, allo specifico, ossia a un linguaggio più tecnico e di più elevata densità informativa, o dallo specifico al generico⁶⁸. Tra quelle del primo tipo («*parafrasi di equivalenza*»⁶⁹) rientrano le tre seguenti, le prime due delle quali introdotte dagli indicatori *ossia* e *cioè*, la terza messa in bocca a un'alunna vivace:

64. Lo sapete a che serve la parte più infiammabile, *ossia più combustibile*⁷⁰ del carbon fossile? (LR: 182);

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

66. [La maestra:] »Passiamo ora alle *metéore aéree*.»
«*Che sono quelle dell'aria*,» credette bene di spiegare quel diavolino di Rita.
«Appunto! e che comprendono i vènti,» aggiunse la maestra (FE: 86, corsivo mio tranne che per *metéore aéree*).

In tutti e tre i casi è garantita una perfetta equivalenza semantica e informativa, ma nel primo la parafrasi consiste nell'introduzione del tecnicismo *combustibile*, mentre negli altri due si ha un abbassamento di tono rispetto al registro lievemente tecnico dell'enunciato e della locuz. nominale. In 66 notiamo altresì la funzione demarcativa del verbo *passare* seguito da *ora* e l'approvazione (*Appunto!*) dell'intervento esplicativo della scolara sancita dall'insegnante.

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

67. [La zia al nipote Aldo nel racconto della maestra:] *Forte* non è la parola da usarsi. L'acqua non è più forte del sughero: è più *pesa* (LR: 160, corsivo nel testo)⁷¹.

⁶⁷ Bosc - Minuz (2012: 125).

⁶⁸ Per la classificazione delle parafrasi si vedano Lavinio (1999); Bosc - Minuz (2012: 124-125).

⁶⁹ Bosc - Minuz (2012: 124, corsivo nel testo).

⁷⁰ *Combustibile* è in corsivo nel testo.

⁷¹ Come si legge in Bosc - Minuz (2012: 125), «la parafrasi dal basso verso l'alto diventa dominante nelle lezioni dialogiche, in quanto il docente [nel nostro caso la zia che assume

68. – E le arance [di che colore sono]?
[Gli scolari:] – Giallo, ma più rosse del torlo dell'uovo.
– Le arance sono color *arancione* (CO: 107, corsivo mio).

In 68, in realtà, la maestra sostituisce il termine esatto del colore alla perifrasi-glossa con cui lo hanno appena designato gli alunni. Ecco, invece, un es. di parafrasi generalizzante e semplificante:

69. [La maestra:] «[...] Essa [= la brina] difatti è prodotta dai vapori che si congelano sui corpi ad una temperatura sotto a zero.»
«Sotto a zero?» ripeterono le allieve meravigliate.
«Cioè ad una temperatura assai bassa, molto fredda. Quel sotto a zero, che mi è scappato detto, non dimenticatelo perocché esso ci darà argomento per una nuova lezione [...]» (FE: 85, corsivo mio tranne che per *sotto a zero*).

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

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

70. questa sostanza [= il fosforo] esiste in gran quantità nelle ossa di tutti i *mammiferi, cioè di quegli animali che nascono colle forme del corpo eguali a quelle della loro madre e poppano il latte delle sue mammelle* (LR: 70, corsivo mio tranne che per *mammiferi*);
71. «[...] le rocce, *o per meglio spiegarmi, lo scheletro dei nostri monti altissimi e quindi della terra. Vi pare d'aver capito?*»
«Sissignora.»
«Allora ripetetemelo. Prima a te, Luisa.»
Luisa ripeté la spiegazione data dalla maestra e così le altre allieve (FE: 72, corsivo mio).

In 71 notiamo anche la richiesta di conferma dell'avvenuta comprensione da parte dell'insegnante e la risposta affermativa delle alunne. L'atto direttivo *Allora ripetetemelo* mira a verificare che la conferma *Sissignora* corrisponda al vero ed è dotato di efficacia perlocutiva, dal momento che le bambine obbediscono alla consegna della maestra.

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

occasionalmente il ruolo di maestra nei riguardi del nipote curioso] riprende quanto detto dagli studenti, suggerendo implicitamente [ma anche esplicitamente, come appunto in LR: 160] una formulazione più precisa».

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

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

«Ah! sissignora.»

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

In 72 le definizioni dei due tecnicismi – che suonano nuovi e presumibilmente difficili da memorizzare per le alunne (*O che son turche coteste parole?*) – figurano dapprima nella riformulazione della domanda volta ad accertare le conoscenze empiriche pregresse delle interlocutrici (*quella specie di guglie [...] vòlta*); dopo la risposta positiva di costoro, vengono schematizzate più chiaramente (*sono stalattiti quelle che [...], e stalagmiti quei conì che [...]*).

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

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

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

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

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

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

In 74 sono da notare il tono affettuoso nei riguardi del fanciullo (*il poveretto*) e, al fine di sottolinearne le qualità, il ricorso all'isocolo nelle due frasi nominali esclamative (*quanta bontà in quell'ottimo cuore! Quanta svegliatezza in quella mente!*) e a domande retoriche, introdotte anaforicamente da *chi* + un verbo modale al condizionale (*Chi potrebbe [...]? Chi vorrebbe [...]?*). In 75, dopo l'ampia risposta alla domanda retorica che allude all'utilità degli alberi, i due ess.

del corniolo e dell'olmo costituiscono due dimostrazioni specifiche di tale utilità. In questi due contesti il verbo alla seconda pers. plur. rimanda espressamente sia agli apprendenti dell'episodio inscenato sia ai lettori reali.

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

4.5. Digressioni, letture e dettati

Diversa dalle fasi sopra evidenziate è la digressione, ossia l'allontanarsi momentaneo dal tema principale del discorso⁷². Come è già stato in parte evidenziato, sono state rintracciate nel corpus digressioni a tema esistenziale e morale in contesti poco prevedibili, ossia all'interno di lezioni scientifiche, come quelle sui metalli o sulla temperatura in LR e FE; ciò confermerebbe la pervasività della finalizzazione etica di ogni forma di sapere, a costo di alquanto forzate deviazioni dagli argomenti d'insegnamento. Considerazioni di tono esortatorio-deontico ed etico si rintracciano nei casi seguenti, che appunto mostrano come la Morandi ritenesse possibile educare moralmente anche a partire da argomenti scientifici:

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

78. [Una scolara:] «E le pietre preziose?»
[La maestra:] «Oh, quelle lasciamole da parte, per ora; il parlarne sarebbe fare come quelli che offrirono chicchi e confettini ad una poveretta che abbisognasse di pane per non morire di fame. Voi dovete ora conoscere ciò che a noi torna utile, non ciò che può servire d'ornamento: senza un monile chiunque può campar vecchio; senza tetto chi potrebbe durarla? Imparate quindi ad essere grate alla Natura, prima di tutto, perché provvide a fornirvi del necessario per vivere senza disagi.» (FE: 82)⁷³;

⁷² Anche sulla digressione cfr. Bosc - Minuz (2012: 108-109).

⁷³ L'adesione all'idea di un'istruzione circoscritta all'utile e scevra di nozionismo ornamentale, convergente con l'invito ad accontentarsi lietamente del necessario, rimanda alle osservazioni contenute nei *Ricordi postumi* (Morandi, 1906: 93) ricordate nel § 2.5. Questo es. di negazione

79. [La maestra alle alunne che vorrebbero misurare con il termometro da lei mostrato loro il loro livello di affetto:] «Voi non sapete ancora che per l'affetto non v'ha termometro, e che esso non si misura dall'impeto, dallo slancio subitaneo, non si misura dalle carezze e dai baci. Ma è per mezzo dei fatti che la vera affezione si dimostra; per mezzo del costante miglioramento di noi stessi e dell'incessante bisogno di sacrificarsi pel bene delle persone a noi care.» [...] «Però, se proprio pel vostro cuore voi voleste avere un termometro, eccolo. È questo registro che mi indica il grado dell'affezione che voi dite di portarmi. Oh fate, ve ne prego, figliole, pel bene che mi volete, per l'amore che vi porto, fate che io non abbia mai a vedervi segnato uno zero!» (FE: 93).

Quando la digressione esprime un punto di vista didattico, come nella chiusura di lezione in FE: 51 (§ 4.3.4), o in LR: 180-181 («Per ottenere una risposta a queste domande [riguardanti agenti e processi che hanno determinato la formazione del carbon fossile], occorrerebbe entrar nei dominî della scienza, e noi non dobbiamo, almeno per ora, che esplorare quelli dell'osservazione»⁷⁴), la deviazione si fa interessante per far luce su presupposti meta-educativi in grado di dirci qualcosa sulla consapevolezza pedagogica di chi scrive. La digressione può fungere altresì da elemento di supporto alla tesi sostenuta nella lezione consistendo in rimandi, anche molto rapidi, a esperienze personali del docente. Ecco un es. di breve digressione biografica in ANF: 79, inserita nella lezione dal titolo *Non sputate per terra*: «Io sono stata in un paese della Svizzera a passare una vacanza. Anche là, guai a sputare in terra su quei loro pavimenti di legno lustri e puliti come specchi. Perché anche noi non useremo quei riguardi che per altri sono ottime abitudini?...».

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

80. Chi di voi non vorrebbe, per un giorno solo, diventare un uccelletto, sol per volare nel luogo o presso la persona che vi è più cara? Quanti bambini volerebbero dalla loro mamma lontana, o al paese dove sono nati e cresciuti e dove riposano in pace le ossa dei loro nonni!

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

⁷⁴ Vengono qui delimitati l'ambito e il livello delle conoscenze entro i quali al momento gli scolari possono muoversi.

Ma se a noi furono negate le ali, abbiamo però il *pensiero*, il volatore instancabile, che non posa un minuto, e per il quale le immensurate distanze che ci dividono dalla stella più lontana, sono appena un punto, un atomo, un'ombra. Il pensiero corre ai cari assenti, ai morti, ai non nati: si sprofonda nelle viscere della terra, e vola al di là delle stelle: interroga il gracile organismo del fiorellino di campo, e s'inalza fino a Dio: e là solamente il gran pellegrino s'acqueta e riposa (LR: 86, corsivo nel testo).

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

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

81. Voi tutti sapete che questa carta preziosa si fa con stracci di lino o di cotone: ma lo sapete, non già per averci pensato o riflettuto; bensì per averlo sentito dire a qualcuno o per averlo ripetuto cento volte a pappagallo. Il ripetere ciò che si sente dire non è imparare. Bisogna che l'apprendimento di certe verità ci costi un po' d'attenzione e spesso un po' di fatica. Non date retta a chi vi dice che i fanciulli possono studiare giocando: si educano così i pappagalli e le scimmie, non i bambini. Ma torniamo alla carta (LR: 149).

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

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

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

Gli animali sono creature di Dio come noi.

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

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

Ora faceva loro intendere che biasimava la loro condotta.

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

Si differenziano dalle digressioni per l'assenza di allontanamento dal tema del giorno i casi in cui l'insegnante dedica una parte della lezione alla lettura di brani

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

In ANM: 249-251 una constatazione generale del maestro è seguita da un'esemplificazione fornita dalla lettura di un passo delle memorie di Garibaldi denso di amore filiale: «Tutti gli uomini davvero grandi e buoni ebbero molto affetto per i loro genitori e furono riconoscentissimi alle loro cure e a la loro tenerezza! – Sentite a proposito di ciò – continuò a dire il maestro – quello che lasciò scritto Giuseppe Garibaldi. E lesse quanto segue in un libro che tolse di tasca: [...]»⁷⁵.

Come si è detto presentando il corpus, in ANM è frequente l'espedito del dettato dell'insegnante (e (*Dettato del maestro*) è il sottotitolo di quasi tutte le letture-dettato), usato principalmente per invitare a riflessioni esistenziali e trasmettere insegnamenti morali e probabilmente finalizzato anche a incitare i maestri alla pratica di quest'esercizio in classe, suggerendo al contempo brani da poter impiegare a tale scopo. In due casi il dettato consiste in racconti moraleggianti (*Prima colpa*⁷⁶ e *Temerario*⁷⁷) privi di cornice narrativa e definiti come *Dettato del maestro* solamente nel sottotitolo. Negli altri, invece, la lettura è esplicitamente inserita nel contesto della classe scolastica. Nel seguente es. il

⁷⁵ ANM: 249.

⁷⁶ ANM: 167-170.

⁷⁷ ANM: 180-182.

docente trae spunto da un'azione di uno scolaro ritenuta deplorabile per dettare un racconto mirato a dissuadere l'alunno in questione e i suoi coetanei dal vizio del fumo:

83. Il maestro, nel venire quel giorno a scuola, si era imbattuto in un fanciulletto suo scolare, che con il pacchetto dei libri sotto il braccio tirava via impettito con tanto di sigaro in bocca. A vedere il maestro, il fanciulletto si era subito tolto il sigaro arrossendo fino agli occhi.

Il maestro non gli disse nulla, ma siccome era giorno di dettato, fece scrivere il raccontino seguente (ANM: 46).

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

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

4.6. Atti linguistici

Nel § 4.3 sono stati segnalati *en passant* alcuni ess. di atti linguistici rintracciati nei discorsi dell'insegnante e, comprensibilmente con minor frequenza e minor varietà tipologica, nei molto più rari e circoscritti interventi delle apprendenti. Saranno ora presentati in modo più organico altri ess. Anche quando la si applichi a un contesto fittizio e finzionale quale quello di un racconto e dunque delle relazioni tra i personaggi che vi compaiono, la disamina dei momenti in cui l'interazione verbale si configura più espressamente come forma di agire linguistico consente di apprezzare la valenza operativa del linguaggio quale strumento di (ri)definizione dei rapporti tra gli interlocutori e produttore di conseguenze sul piano dei comportamenti e delle reazioni intellettive, morali ed emotive riguardanti i partecipanti a uno scambio comunicativo. Nel corpus i brani-lezione non sono paragonabili a racconti artisticamente elaborati e pensati per uno scopo precipuamente ameno, ma consistono, come si è visto, in semplici aneddoti atti a vivacizzare la trasmissione di nozioni e insegnamenti. Eppure l'impianto discorsivo-narrativo delle interazioni abbozzate e la stessa loro marcata

finalizzazione pedagogica giustificano l'utilità di un'analisi delle intenzioni e funzioni comunicative che animano i numerosi, variegati e per lo più estesi interventi delle figure della maestra e del maestro; interventi decisamente predominanti, come si è detto, rispetto ai casi, anch'essi tuttavia degni di attenzione sul piano pragmatico, in cui a prendere la parola sono, individualmente o in gruppo, gli / le apprendenti. Una panoramica sugli atti linguistici permetterà di osservare con maggior precisione i modi in cui è riprodotto in questi testi il legame insegnante - alunno e di illuminare il nesso tra le dinamiche discorsive e pragmatiche delle situazioni rappresentate e delle lezioni in esse contenute e gli obiettivi didattici ed educativi perseguiti dalle autrici nei riguardi dei piccoli lettori dei loro volumi.

A livello scientifico, la categoria degli *atti linguistici* si colloca «sulla linea di confine tra dimensione semantica e dimensione pragmatica del linguaggio»⁷⁸, ossia tra significato e sua fruizione all'interno di determinati contesti situazionali con connesse convenzioni comunicative, nei quali il linguaggio funziona come azione che definisce e rimodula le relazioni tra gli interlocutori. Al filosofo del linguaggio John Austin si deve, com'è noto, la distinzione fra tre fondamentali aspetti degli atti linguistici: l'enunciato locutorio, la forza (intenzione) illocutoria e l'obiettivo perlocutorio⁷⁹. Allo stesso studioso risale, inoltre, una categorizzazione degli atti illocutori intuitiva e sperimentale, dunque priva di pretese rigorosamente classificatorie⁸⁰, ripresa, in parte contestata e modificata dal filosofo John Searle⁸¹. Pur viziata dalle inadeguatezze sottolineate da Searle⁸², la distinzione austiniana mantiene una sua validità se non considerata rigidamente, avendo «per lo meno la peculiarità di avere tentato d'individuare alcuni casi prototipici d'azione; e forse proprio per questo può risultare utile

⁷⁸ Sbisà (1991: 12).

⁷⁹ Austin (1991). Per la definizione di atto *locutorio*, *illocutorio* e *perlocutorio* cfr., inoltre, almeno Orletti (1983: 13); Sbisà (1991: 19); Andorno (2005: 63-65); Berruto (2011: 214-215).

⁸⁰ Austin (1987: 110-120).

⁸¹ Searle (1991); cfr. anche Searle (1976).

⁸² Confusione tra verbi indicanti gli atti e atti stessi, non sempre pacificamente sovrapponibili, intersezioni fra categorie, eterogeneità di atti all'interno della stessa classe, discrepanza tra definizione dell'atto, pur assunta elasticamente, e significati di taluni verbi a esso associati, mancanza di un rigoroso e coerente principio classificatorio sono, in sintesi, i limiti individuati da Searle (1991: 177-180). L'individuazione degli atti che segue si fonda dunque sul presupposto di evitare un'identificazione tra questi e verbi ben precisi: tale operazione sarebbe infatti poco fruttuosa e riduttiva nella misura in cui circoscrive, talora impropriamente, un tipo di atto a una tipologia limitata di verbi o enunciati, laddove le soluzioni verbali, comunicative ed espressive per materializzare un intento illocutorio possono essere numerose ed eterogenee.

nell'applicazione all'analisi di testi, o anche, specificamente, di testi narrativi»⁸³. La studiosa Marina Sbisà ha adottato sostanzialmente quell'originario modello nel proporre un'identificazione e un'analisi narrativa e ideologica degli atti linguistici presenti nel romanzo di Carolina Invernizio *Il bacio di una morta* (1899)⁸⁴.

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

- a) *atti esercitivi*: consistono nell'esercizio di una forma di autorità o di un tentativo d'influenza sul comportamento dell'interlocutore e comprendono consigli, esortazioni, ammonimenti, raccomandazioni (ordinare, pregare, chiedere, esortare, raccomandare, permettere...);
- b) *atti direttivi*: sono esercitivi mossi dall'intento di "dirigere", ossia orientare il comportamento specificamente scolastico tenuto in classe dagli alunni o legato ai loro doveri di studenti⁸⁵;
- c) *atti commissivi / promissivi*: consistono nell'assunzione di un impegno da parte del parlante (promettere, giurare, garantire, proporsi di fare qualcosa, minacciare⁸⁶ ...);
- d) *atti comportativi*: indicati come *espressivi* da Searle (1991: 183), esprimono reazioni e atteggiamenti del parlante di fronte a comportamenti dell'interlocutore. Si ritiene opportuno qui adottare la distinzione operata da Sbisà (1986: 300) tra «comportativi in senso stretto», vertenti sull'atteggiamento, e atti «in cui l'aspetto di "comportamento" sembra ridursi all'"espressione"» di stati psicologici interiori che possono altresì

⁸³ Sbisà (1991: 33, corsivo nel testo).

⁸⁴ Sbisà (1986). Sia permesso rimandare anche all'indagine pragmatica da me svolta (Russo, 2017-2018a) sugli atti linguistici impiegati dalla voce narrante e dai personaggi del *Romanzo della Bambola* (1896) della Contessa Lara: la classificazione degli atti linguistici ivi utilizzata si basa anzitutto sui gruppi indicati da Austin, dei quali riprende anche la terminologia, accogliendo e integrando, tuttavia, dove ritenuto necessario, talune rettifiche searliane a livello sia classificatorio che definitorio. Per una messa a punto comparativa e critica delle classi di atti illocutori stabilite da Austin e Searle e per la proposta tassonomica di Sbisà si veda Sbisà (1983; 2009: 68-124); utile anche Sbisà (2010).

⁸⁵ Si adotta pertanto una definizione di atto direttivo più ampia e inclusiva rispetto a quella proposta da Desideri (1992) e ripresa da Bosc - Minuz (2012: 111), dove si legge che tale tipo di atto «ha la funzione di stimolare una risposta non verbale (prendere appunti, eseguire azioni in laboratorio), si esplica attraverso l'uso dell'imperativo e comporta una reazione immediata».

⁸⁶ Si condivide con Andorno (2005: 65) l'inserimento della minaccia tra gli atti commissivi.

manifestarsi esteriormente. Se la prima è dunque la categoria dei comportativi propriamente detti (scusarsi, ringraziare, compitare, congratularsi, apprezzare, biasimare, rimproverare...), la seconda sarà quella degli

- e) *atti espressivi*, corrispondenti a manifestazioni di stati d'animo;
- f) *atti valutativi*: descrivono e commentano fatti e situazioni o esprimono posizioni e valutazioni (affermare, riconoscere, negare, valutare, ritenere...).

Si riportano dunque alcuni ess. di atti linguistici per ciascuna di queste categorie, appartenenti alla voce della maestra o del maestro; in casi più rari, come si è detto, fanno parte di interventi degli alunni. Quando più atti si susseguono nello stesso contesto situazionale, il passo relativo a tale contesto è riportato sotto la categoria del primo atto.

4.6.1. Atti esercitivi ed espressioni deontiche

- 84. Bisogna dunque saviamente *usare* dei doni di Dio: ma *abusarne*, mai! (LR: 106, corsivo nel testo);
- 85. – Prima di tutto, i bambini debbono sempre guardare dove mettono i piedi camminando e correndo.
Questo li salverà dalle cadute.
I bambini non debbono mai affacciarsi alle finestre, e molto meno spenzolarsi dal davanzale. Si fa presto a precipitare nella strada.
[...]
Aghi e spilli non vanno mai messi in bocca. Ingoiandoli si va incontro alla morte (CO: 35-36).

Nel brano *I consigli della Maestra* (CO: 35-36) vengono offerti consigli per evitare incidenti e pericoli nella vita domestica. Essi sono quasi tutti accompagnati da motivazioni dissuasive, come si osserva in quelli citati in 85, e sono espressi alla terza pers. plur. con il verbo servile pertinente *dovere*, tranne in tre casi, in cui sono preferiti una struttura impersonale (*Non è prudente* + infinito), il *c'è* "esistenziale" (*C'è pericolo a* + infinito) e il passivo senza agente con il verbo *andare* indicante l'idea del dovere (quest'ultimo caso compare nella citazione).

- 86. Ringraziate Iddio di avervi fatto nascere in questa bella Italia, che è la patria comune a tutti gl'Italiani.
Amatela per le bellezze di cui l'ha adornata la natura, per il suo glorioso passato, per gli uomini grandi che la illustrarono.
Amatela e cercate di renderla rispettata (CO: 103);
- 87. Il fanciullo dovrebbe tenersi un quaderno o un album, e in quelli copiare i pensieri, le massime, i suggerimenti che trova nel libro che legge. È un esercizio ottimo anche

quello di fare un breve sunto del libro letto. In tal modo, le massime, i pensieri e i suggerimenti si imprinono meglio nella mente e l'insieme del libro non si dimentica.

[...]

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

Enrico ascoltava le parole del signor maestro. Leggeva con attenzione. Dava da leggere i suoi libri agli amici ed ai compagni (ANM: 26-27).

I suggerimenti citati in 87, offerti nel brano *La libreria di Enrico Lalli* (ANM: 25-27), sono connessi alla difesa del valore e dell'utilità della lettura, da finalizzare alla "classica" duplice funzione istruttiva ed educativa, cui più volte si fa riferimento nel nostro corpus, e non al mero diletto. I consigli sono espressi alla terza pers. sing. e dimostrano la loro efficacia perlocutiva nell'ispirare il comportamento di Enrico.

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

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

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

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

Le esortazioni in 88 sono motivate dalle conseguenze positive (*In tal modo crescerete [...]*) che scaturiranno dall'osservare i sani orientamenti indicati.

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

[...]

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

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

Siate onesti fino allo scrupolo.

[...]

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

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

[...]

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

[...]

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

Nell'ultimo giorno di scuola il maestro offre agli allievi un elenco di consigli e raccomandazioni di carattere socio-etico, dei quali si riportano alcuni ess. in 89, usando la seconda pers. plur. Si noti come nel motivare l'utilità della lettura di buoni libri morali venga addotto anche il fattore economico.

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

[...]

Bevete l'acqua, che fu visitata da chi capisce, e non altra che quella, se potete. [...]

Se avete il pozzo, badate di attingere l'acqua con una secchia fissata alla catena del

pozzo; e questo perchè l'acqua non venga imbrattata dal fondo delle secchie di casa. E una volta attinta, serbate l'acqua in recipienti pulitissimi (ANF: 7).

Nel brano intitolato *Una malata di tifo* (ANF: 6-7) la maestra raccomanda di prestare attenzione all'acqua che si beve e offre suggerimenti, tra i quali quelli riportati in 90, per preservarne la qualità. Le raccomandazioni sono tutte alla seconda pers. plur., eccezion fatta per la costruzione impersonale in *bisogna starci attenti*. Tre di questi consigli sono anche accompagnati da motivazioni, tra le quali rientra quella qui citata: *perchè l'acqua non venga imbrattata dal fondo delle secchie di casa*.

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

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

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

L'atto esercitativo motivato di 92 fa parte di una lezione (*Medicina meravigliosa*⁸⁷) che esorta alla cura della casa e della vita domestica, insieme all'amore per i libri, quale «preservativo efficace»⁸⁸ contro i vizi in cui incorrono gli uomini che preferiscono trascorrere il tempo libero nei luoghi pubblici.

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

Il passo 93 appartiene a un brano (*Anche la maestra!*⁸⁹) in cui la maestra invita le bambine all'amore per la patria comune e all'abbandono dei municipalismi.

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

In 94 l'insegnante invita le alunne a sentimenti di fratellanza con un atto esercitativo motivato da due gruppi di ragioni, segnalati dai demarcativi *prima di tutto* e *poi*.

⁸⁷ GI: 145-146.

⁸⁸ GI: 145.

⁸⁹ FV: 220-221.

4.6.2. Atti direttivi

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

In 95 la maestra invita una scolara a non essere indolente durante le lezioni.

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

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

In 97 la maestra si rivolge a un'alunna vivace con tono di affettuoso rimprovero.

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

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

In 98 la maestra ordina alle allieve di prendere appunti sulla lezione appena svolta a scopo di memorizzazione delle nozioni (atto direttivo motivato). Il compito eseguito *prontamente* dalle fanciulle costituisce la risposta pratica immediata alla richiesta dell'insegnante⁹⁰, evidentemente dotata di efficacia perlocutiva. Atti esercitivi di richiesta sono invece le domande che nel corso e alla fine dell'esercizio le alunne rivolgono alla docente, alla quale chiedono in particolare di ripetere termini tecnici difficili da memorizzare. Anche tali richieste conseguono efficacia perlocutiva a beneficio delle istanze di apprendimento delle scolare, dal momento che la maestra si mostra *pronta ad appagare ogni desiderio che potesse loro tornare utile*.

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

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

I due atti direttivi di 99, espressi con verbo servile pertinente alla terza pers. sing., sono seguiti da una motivazione-finalizzazione che si presume trovi concordi gli scolaretti: quella della promozione finale, che la maestra fa dipendere da una buona condotta scolastica.

100. Andiamo qua, all'ombra e parleremo un poco. –
I bambini ubbidirono seguendo la maestra (CO: 28).

In 100 l'atto consegue efficacia perlocutiva.

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

⁹⁰ Cfr. Bosc - Minuz (2012: 111).

L'atto direttivo in 101 è doppiamente espresso con un'interiezione dotata di funzione conativa (essa cioè agisce sull'interlocutore rivolgendogli un ordine)⁹¹ e con un enunciato impersonale (*In classe non si parla*).

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

In 102 atto direttivo-permissivo (viene concesso il permesso di fare qualcosa).

103. – Per non ricorrere sempre al calendario quando volete sapere di quanti giorni è un mese, imparate questi pochi versi, e così, vi rammenterete sempre della lunghezza dei mesi:
Trenta di conta novembre
[...] (CO: 91).

In 103 viene consigliata la memorizzazione di una nota filastrocca popolare al fine di ricordare il numero dei giorni di ogni mese.

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

In 104 il maestro trae spunto da un diverbio tra gli alunni, cui si è fatto cenno nel § 4.3.2 (es. 19), per invitare questi ultimi al rispetto delle opinioni altrui ma anche a non intromettersi in questioni politiche che riguardano gli adulti (atto esercitativo motivato: *perchè non avete l'età conveniente*). Sembra che qui l'autrice intenda suggerire ai maestri di dissuadere i loro allievi dall'interesse verso argomenti ritenuti inadatti alla loro età e alla loro capacità di comprensione del mondo, e di mostrarsi equi e imparziali dal punto di vista politico; essi sarebbero, pertanto, tenuti a garantire un clima di concordia e tolleranza reciproche tra i fanciulli e a preoccuparsi soltanto di instillare in loro il sentimento identitario di appartenenza alla patria, che dovrebbe accomunare tutti i futuri adulti al di là della legittima diversità di idee.

105. stringete la mano al Maresca, e promettetemi che mai più nasceranno tra voi così spiacevoli dissensi. –
Le mani si strinsero, la pace fu fatta, e la parola fu data (GI: 65).

Alla fine del discorso sul rispetto delle opinioni diverse dalle proprie, di cui si è detto nel commento precedente, il maestro ordina agli allievi di riappacificarsi e di fare una promessa (105). Tali atti direttivi conseguono efficacia perlocutiva: infatti gli scolari danno al maestro la loro parola, compiendo a loro volta un atto commissivo-promissivo.

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

107. – Vi raccomando, – concluse poi, – di venire a scuola sempre a tempo, con tutta la vostra roba in ordine, di far sempre il vostro dovere, e di farlo con amore, senza

⁹¹ Si veda Serianni (1989a: 374).

farvi pregare, senza farvi sgridare o punire. [...] tutte avete il dovere di lavorare secondo le indicazioni dei vostri superiori: studiare ed esser buone (FV: 104).

4.6.3. *Atti commissivi*

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

Rafforzata dalla battuta esclamativa, che ripete con enfasi il verbo dell'enunciato precedente, l'atto assertivo di 108⁹² è da intendere come atto commissivo indiretto⁹³: gli scolari che dovessero maltrattare gli uccelli (argomento della lezione) sono implicitamente minacciati di una dura punizione, che chi parla ritiene di poter comminare in virtù dell'autorità conferita dal ruolo d'insegnante.

109. Io lo serbo [= un grappolo d'uva], non già a chi sarà più buono, poichè la bontà trova in sè stessa il proprio premio, ma a chi sarà più attento a questa lezioncina (LR: 102-103);
110. Mettetevi bene in mente queste massime, perchè io sarò buona con i buoni, e severa con i disubbidienti, gli sguaiati ed i turbolenti (CO: 15);
111. Il maestro lo [= un alunno] seguì, e postagli una mano sulla spalla, gli disse paternamente:
– Non piangere: ti difendo io contro le impertinenze de' tuoi compagni maleducati. – (GI: 64).

4.6.4. *Atti comportativi*

112. [La maestra si rivolge agli alunni:] – Così vorrei vedervi sempre [silenziosi, attenti, disciplinati]: mi avete dato una grande consolazione.
Berto Carli si alzò allora e rispose:
– Signora maestra, sapevamo di farle cosa gradita conducendoci in modo esemplare, oggi ch'è giorno di festa per lei. Accetti i nostri augurj, e si assicuri che cercheremo di condurci sempre bene. Se non ci riuscirà, sappia compatirci, perchè siamo piccini e frugoletti.
La buona maestra era commossa da quelle parole; quello fu per lei un vero giorno di festa solenne (CO: 33).

⁹² La categoria degli atti assertivi, che non compare con questo termine tra quelle di Austin, Searle e Sbisà, non è stata inserita nella classificazione qui adottata in quanto tali atti, dei quali le lezioni degli insegnanti constano quasi integralmente, non hanno particolare rilevanza nel definire i rapporti di forza tra gli interlocutori e le strategie discorsivo-educative. Sugli atti assertivi si veda comunque Andorno (2005: 65; 67-68).

⁹³ Sembra abbastanza chiara la definizione di atto linguistico indiretto offerta da Berruto (2011: 216): «Quando un certo atto illocutivo è realizzato mediante atti locutivi che solitamente sono la forma tipica di realizzazione di un altro atto illocutivo, o mediante indicatori propri di atti illocutivi di altro tipo, si parla di 'atti linguistici indiretti'»; in essi entra in gioco il fattore della *cortesìa* linguistica, che comporta l'uso di espressioni gentili e non dirette, sostitutive di altre più esplicite che al destinatario potrebbero apparire brusche. Sugli atti indiretti si veda anche Andorno (2005: 71-73).

In 112 la battuta iniziale della maestra esprime un complimento collettivo, cui segue l'atto altrettanto comportativo degli auguri, espresso da Berto a nome della classe. Sempre a nome dei suoi compagni, lo scolaro compie anche un atto commissivo-promissivo collettivo (*si assicuri che cercheremo di condurci sempre bene*) e un esercitativo collettivo nel momento in cui avanza una richiesta di comprensione per gli eventuali momenti in cui gli scolari non riusciranno a comportarsi bene. Le parole di Berto sortiscono efficacia perlocutiva: l'insegnante prova infatti una gioiosa commozione.

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

In 113 atto comportativo di ringraziamento.

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

In 114 la maestra apprezza le conoscenze relative alle stagioni che lo scolaro Berto ha appreso fuori dalla scuola (atto comportativo di complimento). Il bambino attribuisce alla madre il merito di insegnargli molte cose e il conseguente complimento a lei rivolto dalla maestra in forma di atto assertivo con valore di comportativo (*Vedo che la tua mamma ti dà saggi avvertimenti*: dunque un comportativo indiretto) ha come effetto perlocutivo la gioia commossa dello scolaro. Le massime educative della mamma sembrano alludere a un'educazione familiare che passa anche attraverso i proverbi, ossia la fraseologia propria della saggezza popolare e comune.

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

Gli elogi (115) equivalgono all'atto comportativo delle congratulazioni.

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

In 116 la maestra rimprovera Berto per aver risposto senza essere stato interpellato, e l'atto comportativo del rimprovero consegue efficacia perlocutiva, come mostrano il rossore e il silenzio del bambino.

117. [Un alunno, chiacchierando con i compagni di classe:] – Io mi propongo di studiare di buona voglia!
– Bravo! – fece il maestro entrando (ANM: 3).

In 117 il maestro risponde con un comportativo di complimento al proposito / atto commissivo dell'alunno.

118. Un mattino, alla solita ora, [la maestra] capitò in classe in un momento proprio di disordine completo; aveva sentito un brusio fino da capo del corridoio.
Bastò che ella apparisse sull'uscio e tosto cessarono i cicalecci e i battibecchi e tutte le scolare si ordinarono ritte al loro posto, tranquille come immagini.
La maestra fece sedere le fanciulle e sedette lei stessa. Poi con la voce un po' grave e la faccia seria, disse: – Mi pare che in questa classe non si sappia ancora, che la scuola è luogo di quiete e di silenzio. Scommetto che molte di queste fanciulle non sanno neppure che cosa sia la scuola. S'io lo chiedessi, per esempio alla Berta Bertelli, che fa fatica a star ferma, che cosa risponderebbe?... Direbbe che la scuola è una gran noia! –
Berta Bertelli chinò il capo con espressione di assenso più che di denegazione (ANF: 22).

In 118 la situazione di disordine in classe provoca il rimprovero della maestra, accompagnato da elementi cinesici coerenti (*la voce un po' grave e la faccia seria*). L'enunciato introdotto da *Scommetto che...* è interpretabile come atto assertivo indiretto in forma di commissivo⁹⁴. Il gesto della bambina denota l'efficacia perlocutiva del rimprovero, ossia l'accettazione del richiamo e il conseguente senso di umiliazione.

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

La lezione *Non sputate per terra* (ANF: 78-79) trae ispirazione dal comportamento sconveniente di una scolara e dal rimprovero e dall'atto direttivo motivato (*proibisco assolutamente che [...]*) conseguenti (119). La maestra si trova di fronte a un caso di «rifiuto inesorabile»⁹⁵, cioè di accanimento dell'allieva nel fare qualcosa che le era già stato proibito e nel rifiutare dunque l'ammonimento, ed è costretta a ricorrere a toni più duri.

120. La maestra le [= due allieve] chiamò subito al dovere. Le rimproverò seriamente; le minacciò di castigo e perfino di espulsione dalla scuola.
[...]
[La maestra:] E poichè vi vedo mortificate tutte due, vi obbligo a far subito la pace e per questa volta vi perdono! – (ANF: 136-137).

⁹⁴ Su quest'uso pseudo-commissivo di *scommettere* si veda Andorno (2005: 71-72).

⁹⁵ Si veda in merito Lumbelli (1981: 72-80).

In 120 la docente reagisce a uno scambio di insulti tra due alunne con un rimprovero e un atto commissivo di minaccia. È questo un caso di «autoritarismo inevitabile»⁹⁶: ci troviamo cioè in un contesto di

annuncio o *minaccia di punizione*, vale a dire l'atto comunicativo con il quale l'insegnante informa l'allievo di essere pervenuto alla decisione di ricorrere ai mezzi estremi, ovvero di essere giunto ad una diagnosi del comportamento dell'allievo da cui risulta che non c'è altra soluzione che non sia il ricorso alla punizione, pena la perdita completa di qualsiasi possibilità di interazione efficace e quindi di cooperazione didattica⁹⁷.

Il duro richiamo non è certamente arbitrario bensì presto motivato dalla condanna della collera e dell'ingiuria e dal richiamo al potere punitivo delle sanzioni legali riguardo ai comportamenti offensivi e quindi lesivi della dignità delle persone. L'esercizio di un potere che è dovuto diventare autoritario è quindi seguito da «una spiegazione per una sua integrazione razionale»⁹⁸, ossia dall'esplicitazione delle ragioni che giustificano il rimprovero e il contenuto della minaccia e minimizzano i rischi di arbitrio inevitabilmente connaturati, come ricorda Lumbelli (1981: 106), negli obiettivi di tipo punitivo. Alla fine della lezioncina sulle ingiurie troviamo un atto direttivo – l'obbligo di far pace – e un atto comportativo di perdono, che attua una funzione di conforto⁹⁹ verso le fanciulle poco prima umiliate dal rimbrotto.

4.6.5. Atti espressivi

Gli atti espressivi sono ragionevolmente minoritari in un evento quale la lezione scolastica, di per sé sostanzialmente formalizzato (a differenza di situazioni ambientate in un contesto domestico o amicale) e nei nostri testi ancor più stilizzato. Potremmo comunque far rientrare tra di essi il seguente: l'avvio della lezione sui colori, infatti, è affidato a una battuta esclamativa colloquiale di tono lamentoso, motivata dalle osservazioni immediatamente successive:

121. – Che disdetta!
Questa esclamazione era sfuggita alla maestra dopo ch'ella avea guardato fuori della finestra. E soggiunse:
– Oggi volevo appunto farvi una lezioncina sui colori, e la neve vien giù a fiocchi, e copre di un mantello bianco ogni cosa. Anche il cielo è color di piombo (CO: 106).

4.6.6. Atti valutativi

122. Sputare è quasi sempre un'abitudine, una bruttissima abitudine che dovrebbe essere severamente proibita.
[...] quando uno non ha malattie apparenti, e sputa da per tutto, è un maleducato e non conosce nessuna legge d'igiene.

⁹⁶ Si veda in merito Lumbelli (1981: 99-107).

⁹⁷ Lumbelli (1981: 99-100, corsivo nel testo).

⁹⁸ Lumbelli (1981: 105, corsivo nel testo).

⁹⁹ Si veda la n. 55.

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

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

In Olanda la pulizia è spinta al punto, che la gente lascia sulla soglia della porta gli zoccoli o le scarpe che porta fuori; e dentro ne usa altre.

Oh benedetta la pulizia, dalla quale viene la salute!

Tocca a voi, fanciulle, a introdurre nelle famiglie maggiore pulizia di quella che ora si ha. Tocca a voi a dare l'esempio della nettezza, a bandire dalle case le abitudini dannose, come quella dello sputare (ANF: 78-79).

In 122 l'atto valutativo negativo riguardante l'abitudine di sputare (*Sputare è quasi sempre [...] proibita; quando uno non ha malattie apparenti [...] igiene*) è supportato da un paio di controesempi positivi, concernenti la cura dell'igiene in Olanda e in Svizzera, a sostegno di uno dei quali l'insegnante arrega la propria esperienza (*Io sono stata in un paese della Svizzera a passare una vacanza*). La domanda retorica *Perché anche noi non useremo quei riguardi che per altri sono ottime abitudini?* invita espressamente all'imitazione dei buoni modelli stranieri. La battuta esclamativa *Oh benedetta la pulizia, dalla quale viene la salute!* costituisce un ulteriore atto valutativo, ma ora di segno positivo, ed è seguita da un atto esercitativo, scandito dall'anafora di *Tocca a voi a + infinito* e consistente in un invito alle fanciulle a vigilare in casa su igiene e pulizia.

4.6.7. Atti linguistici indiretti

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

Come nell'es. 118, in cui compare lo stesso verbo (*Scommetto che molte di queste fanciulle non sanno neppure che cosa sia la scuola*), troviamo in 123 un atto assertivo in forma di commissivo. La battuta, messa in bocca a una scolara, è interessante in quanto denota una sicurezza rara tra le figure di alunni presenti nel corpus.

4.6.8. Osservazioni generali

Se il commissivo definisce l'assunzione di un impegno da parte del docente verso il / i discente/i o viceversa e contribuisce a regolare il loro rapporto sia sul piano umano che su quello della disciplina da osservare nel contesto "classe scolastica", i comportativi, che implicano una componente valutativa, vanno, nel caso dell'insegnante, dal rimprovero all'espressione di accordo con apprezzamento, talora mediata dal complimento esplicito *bravo*, che rassicura l'allievo circa la validità di un suo intervento. Seguiti dai direttivi, mossi dall'intento di guidare e disciplinare, sia didatticamente che eticamente, il comportamento dei fanciulli nell'ambiente scolastico e nel loro essere appunto istituzionalmente scolari,

predominano comunque gli atti esercitivi. Spesso accompagnati da esplicite motivazioni grazie alle quali la modalità deontica acquista potere persuasivo e potenzialmente perlocutivo, questi atti veicolano raccomandazioni, consigli, esortazioni, ora in forma esplicita con la seconda pers. plur. ora in modalità più blanda con costruzioni impersonali, assolvendo ben più degli altri tipi di atti alla funzione educativa ed istruttiva che avrebbe dovuto ispirare altresì la vita scolastica reale. Al perseguimento di questa duplice finalità avrebbe potuto appunto giovare il ricorso al libro di lettura, da parte degli insegnanti per trarne spunti di lezione e degli alunni per attingervi nozioni, sagge indicazioni, regole di vita, moniti etici e civili: l'inquadramento e il rivestimento dialogico-narrativi delle espressioni deontiche avrebbero dovuto renderne la comprensione e l'interiorizzazione più efficaci. Scopi morali e formativi ispirano altresì micro- e macro-atti valutativi.

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

4.7. Toni "conversevoli" e poetizzanti e forme allocutive

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

In ANF: 103 si legge che durante una passeggiata domenicale con alcune allieve, «la maestra intanto istruiva, parlando familiarmente; conversando»; la lezioncina (*La passeggiata della domenica (Fiori e profumi)*¹⁰⁰) non presenta in realtà un andamento diverso da quelle svolte in classe, però è significativo che si faccia espressamente riferimento alla modalità conversevole in cui può essere sviluppata, coerentemente con un contesto non istituzionale ma non per questo didatticamente improprio quale quello di un'amena passeggiata in una piacevole domenica di maggio.

Il tono della spiegazione può divenire affettuoso in relazione al contenuto stesso della lezione come in LR: 88: «Bisogna vederle quelle creaturine [= gli uccellini], nate d'allora!»¹⁰¹. L'enfaticizzazione di un'informazione viene conseguita in LR: 94 (corsivo mio) con una battuta esclamativa antifrastica di uso colloquiale: «dovete pensare che un solo uovo di struzzo equivale a venticinque uova di gallina. *Scusate se è poco!*». La lezione sulla luce artificiale in CO: 119-121 si chiude con un enunciato che esprime incanto per la superiore bellezza della luce naturale: «Ma quanto è più gaia e bella di tutte queste luci, la luce naturale del sole!». Un tono di dolce e affettuoso rimprovero caratterizza la reazione della maestra all'interruzione della spiegazione operata da una bambina chiacchierina e irrequieta, il cui intervento, pertinente, riceve comunque un'implicita approvazione da parte dell'interlocutrice:

124. [La maestra:] «[...] oltre a questa specie di pino abbiamo il pino domestico o da pinocchi, i cui semi, detti pinocchi o pignòli, servono....»
«Per gli uccelli,» interruppe la Rita, un folletto di bambina che non poteva starsene quieta un sol momento.
«E per qualche altro essere che non ha l'ali per volare come gli uccelli, eppure non istà fermo un momento solo; che non ha il becco, eppure cinguetta come un passero verso il tramonto:» riprese la maestra sorridendo. «Ma non divaghiamo: dunque l'abete [...]» (FE: 40).

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

125. L'aspetto di ridenti campagne, piene di sole e d'ombra: le ardue montagne

¹⁰⁰ ANF: 103-104.

¹⁰¹ Si è già detto di un passaggio ironico in LR: 163 (es. 28).

azzurre, che sfidano le nubi e si confondono col cielo, tutto ciò dispone il nostro spirito a serene fantasie e lo inalta al disopra delle miserie umane.

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

E l'udito? Supponiamo che l'uomo ne sia privo! Addio, graziosi effetti dell'eco: addio sublimi musiche dei grandi maestri! Addio, canti melodiosi dei grandi artisti! Il mondo dei suoni è morto. Voi non udrete più lo stormire misterioso delle frondi, il placido mormorio del ruscello, il tremendo fracasso dell'oceano in tempesta: quante minacce abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano che si soffregano tra loro, voi non lo saprete più. I gemiti del violino, il rullio de' tamburi, il fragore delle trombe, il canto degli uccelli, la voce dei quadrupedi, il ronzio degl'insetti, tutto tace! Tutto è morto per voi: la natura vi nega le sue armonie: Essa è sepolta, per voi, in un eterno silenzio.

Tutto questo vi farà comprendere qual grave perdita sarebbe per noi quella dell'udito! Il viaggiatore che di notte tempo percorre la lunga sua via, canta: non già pel gusto di cantare, ma per udire *una voce!* L'urlo d'una bestia feroce, il fischio d'un serpente, lo stormire delle fronde, bastano per avvertirlo dell'imminenza d'un pericolo: ma guai se egli non udisse quell'urlo, quel fischio e quello stormire.

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

mormorio del ruscello, il tremendo fracasso dell'oceano, con chiasmo sost. + agg. + agg. + sost. in *stormire misterioso [...] placido mormorio*; l'isocolo, seppure imperfetto, in *quante minaccie abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano*; la raffinata struttura chiastica dal tono lamentoso e drammatico *sogg. e verbo + lista di oggetti diretti + due complete + sogg. e verbo* *Voi non udrete più lo stormire misterioso delle frondi, il placido mormorio del ruscello, il tremendo fracasso dell'oceano in tempesta: quante minaccie abbia il tuono, quante promesse l'ondulazione delle grosse spighe di grano che si soffregano tra loro, voi non lo saprete più*, con ripetizione della struttura *voi non + verbo* alla seconda pers. plur. + *più* (nel quarto membro della costruzione chiastica troviamo altresì il clitico *lo*, richiesto dalla dislocazione a sinistra); il lungo isocolo in *I gemiti del violino, il rullio de' tamburi, il fragore delle trombe, il canto degli uccelli, la voce dei quadrupedi, il ronzio degl'insetti*; la ripetizione di *per voi*; l'isocolo in *L'urlo d'una bestia feroce, il fischio d'un serpente, lo stormire delle fronde*, ripreso con ripetizione nel tricolon *quell'urlo, quel fischio e quello stormire*. Lessicalmente troviamo in queste righe forme ricercate e liricheggianti come *ardue, ridenti, trasudano* usato transitivamente, *baciarsi* riferito ai tetti, gli agg. *furtivo* e *vergognoso* riferiti al sole (con personificazione in entrambi i casi), *sublimi, stormire, frondi, placido, mormorio, ondulazione, gemiti* riferito con personificazione al *violino, fragore*.

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

LR: *ragazzi; ragazzi miei; bambini; bambini miei; poveri bambini miei; figliuoli; cari figliuoli; miei poveri piccini; miei cari piccini; fanciulli; amico mio* nel passo «C'è un bambino, laggiù in fondo, il quale mi chiede per la seconda volta se tutti gli uccelli volano. Eccomi a soddisfarti, amico mio. No, tutti gli uccelli non volano»¹⁰²;

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

¹⁰² LR: 89.

CO: *bambini*;
GI: *fanciulli; fanciulli miei; o fanciulli; o ragazzi*;
ANM: *fanciulli; fanciulli miei; miei cari fanciulli*;
ANF: *fanciulle; fanciulle mie; mie care fanciulle*;
FV: *bambine; bambine mie; figliuola*.

4.8. Frammentarietà del parlato e segnali discorsivi di tipo interazionale

Anche gli indicatori fatici usati dagli insegnanti concorrono a delineare situazioni di parlato vivamente conversazionale. Prima però di passare in rassegna le funzioni di tali segnali, fornendone esemplificazioni, si riporta qualche passo in cui la resa della frammentarietà del parlato è conseguita attraverso la riproduzione di autointerruzioni, pause di esitazione, prese di tempo e interruzioni¹⁰³.

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

In 126 il primo *dunque* interrogativo e poi la domanda fittizia *ve lo devo dire?* stimolano la curiosità degli alunni (e dei lettori), mentre il secondo *dunque*, seguito da una pausa / presa di tempo, oltre a contribuire a creare un breve momento di *suspense*, funge da riempitivo.

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

In 127 si ha un'interruzione con sovrapposizione operata dagli alunni, cioè un'interruzione con presa di turno da parte di questi ultimi e immediata prosecuzione del discorso da parte della docente¹⁰⁴. Tuttavia, se si considera la presenza in questa lezione sugli animali di altre domande rivolte dalla maestra agli scolari, la presa di parola di questi ultimi potrebbe anche essere intesa come risposta a un'affermazione dell'insegnante che in corrispondenza di un elemento-incognita ('Che cos'hanno gli animali per volare? Per volare hanno...') assume intonazione interrogativa¹⁰⁵.

128. [La maestra a Rosetta:] – Vieni a scuola volentieri? – le domandò, – o soltanto perché ti ci manda la mamma, e preferiresti rimanere a casa?
– No no, vengo volentieri; ma....
– Ma che cosa? Sii sincera.
– Mi rincresce, quando lascio la mamma, i primi giorni.... poi mi avvezzo....

¹⁰³ Su tipi, funzioni e caratteristiche intrinseche e contestuali delle interruzioni si veda Bazzanella (1994: 175-205).

¹⁰⁴ Sulla sovrapposizione si rimanda a Bazzanella (1994: 180). Stesso tipo d'interruzione compie la piccola Rita nel passo di FE: 40 (es. 124).

¹⁰⁵ Di questo tipo di domanda si fa menzione in Bosc - Minuz (2012: 117).

- Ti riesce faticoso lo studio?
- Un poco.... qualche volta.... specialmente l'aritmetica.... (FV: 103-104).

In 128 le esitazioni nelle risposte pur sincere della bambina, che alla docente «parve subito molto timida»¹⁰⁶, indicano imbarazzo e timidezza; la domanda della maestra *Ma che cosa?* rientra nel tipo dell'«interruzione silenziosa», che si ha quando

in assenza di discorso simultaneo, l'interlocutore prende il turno senza che il parlante di turno abbia terminato il suo enunciato (perché si trova in un momento di difficoltà, o nella pianificazione del discorso, o nella ricerca di un termine che gli sfugge), approfittando così del silenzio altrui (sovente anche per supportarlo [...])¹⁰⁷.

La maestra approfitta dell'esitazione di Rosetta, dovuta a imbarazzo, per incoraggiarla a essere franca.

129. Letto questo bel racconto, la maestra rifece la domanda: – Supponiamo che una bambina straniera.... –
 Ma le scolarette non la lasciarono finire e dissero a una voce: – Noi l'accoglieremmo come una sorella!
 – Brave! anche voi, come Beppe [uno dei due ragazzi protagonisti del racconto riportato in FV: 232-235 che precede il brano *Fratellanza di tutti gli uomini*¹⁰⁸], sentireste che uno ha diritto di essere aiutato, rispettato, amato, anche se non è figlio dello stesso nostro paese (FV: 236).

In 129 la docente viene interrotta senza poter completare la formulazione dell'ipotesi appena accennata. L'interruzione ha tuttavia breve durata e la maestra, pur non riprendendo l'enunciato precedente, prosegue la lezione agevolmente e senza ulteriori interruzioni, dopo essersi complimentata (*Brave!*: atto comportativo) con la classe. L'intervento pronto e concorde delle bambine, in realtà poco verosimile in questa forma, è funzionale a riassumere la lezione morale insita in un apologo (antologizzato a firma di un non identificato T. Giolli) appena letto dalla maestra, e a confermarne, nella finzione narrativa, l'assimilazione da parte delle allieve. La battuta esclamativa di costoro può anche essere letta come atto commissivo esprime l'atteggiamento accogliente che esse si impegnano ad assumere nel caso in cui si avverasse l'ipotesi formulata dall'insegnante.

Varie le funzioni dei segnali discorsivi interazionali (o indicatori fatici) adoperati dai maestri, per l'individuazione delle quali ci si è sostanzialmente basati sulla casistica su cui più volte è tornata Bazzanella (1994: 151-160; 1995: 232-246; 1998; 2011)¹⁰⁹. Qualche es. di tali funzioni è già stato menzionato *en passant* nel corso del cap. Per quanto riguarda gli scolari, si tornerà più avanti

¹⁰⁶ FV: 103.

¹⁰⁷ Bazzanella (1994: 181). Un altro es. di questo tipo d'interruzione si ha in «– Mi sono scordata.... – cominciò la piccina tra le lacrime. [La maestra:] – Che cosa? La risposta?» (FV: 120).

¹⁰⁸ FV: 236-238.

¹⁰⁹ Ma si vedano in merito anche Palermo (2013: 214-215); Sansò (2020).

sulla varietà delle motivazioni che ispirano i loro interventi; in questo § si offriranno però alcuni ess. di battute mosse dallo scopo interattivo che più frequentemente di altri spinge i bambini a intervenire durante la lezione: la richiesta di spiegazioni. Ecco ora alcuni passi con ess. dei suddetti indicatori, ossia di parole o espressioni (con corsivo mio) distinte per locutore e per finalità interazionali.

4.8.1. *Da parte dell'insegnante*

4.8.1.1. RICHIESTA DI ATTENZIONE

130. Attenti, bambini. Oggi dobbiamo parlare di belle cosine, di cosine che vi piaceranno certamente. *Guardate bene* quest'anello. *Lo vedete?* (LR: 76);
131. *Osservate* ora lo *struzzo*¹¹⁰, il voracissimo struzzo, che è l'uccello più grosso che si conosca (LR: 94).

Più che agli alunni della lezione fittizia, in 131 la richiesta di attenzione è rivolta ai lettori, invitati a osservare l'immagine dello struzzo riprodotta nella pagina precedente. L'imperativo *osservate* e l'avv. *ora* hanno altresì una funzione demarcativa, in quanto, all'interno della lezione sugli uccelli, segnano il passaggio a un nuovo argomento (dalla gru allo struzzo).

132. – [...] *Vedete* che le erbe si piegano tutte a questa brezza leggiera, mentre gli alberi stanno fermi? (CO: 60);
133. A proposito di Donatello, *sentite* questo fatto curioso (ANF: 71).

4.8.1.2. CONFERMA DI ACCORDO CON INTERVENTI DEGLI ALUNNI

134. Se io vi domandassi come si chiama la pianta che dà l'uva, che cosa mi rispondereste?
– Si chiama la vite.
– *Ma bravi!* La vite, dunque, ci dà l'uva (LR: 103).

In 134 la conferma di accordo è espressa mediante l'atto comportativo del complimento.

135. E l'uva, ditemi, ci serve solamente per frutta?
– No, signora. L'uva ci dà anche il vino.
– Mi accorgo di aver che fare con dei bambini che *la sanno lunga, forse più lunga di me*, e proseguirò senza fare altre interrogazioni (LR: 103).

¹¹⁰ Vocabolo in corsivo nel testo.

In 135 l'accordo e l'implicito complimento sono espressi in forma colloquiale attraverso la locuz. di uso fam. *saperla lunga*.

136. [L'ispettore scolastico a una bambina:] – Dimmi tu subito: perchè le rondini fanno il nido sotto i tetti? Ti do un minuto di tempo per rispondere.
[...] la bimba bruna, togliendosi il ditino dalle labbra e accennando un punto indeterminato fuori della finestra, disse risolutamente, esprimendosi nel suo efficace dialetto:
– *Perchè l'è de palta*¹¹¹.
Aveva indovinato! Il volto dell'ispettore s'illuminò d'un tratto di un largo sorriso benevolo e soddisfatto, la maestrina bionda si fece rossa rossa e sorrise anche lei, e le bambine tirarono il fiato tutte insieme, ridendo forte addirittura.
– *Sì, hai detto bene*, disse poi l'ispettore tutto buono. – Il nido delle rondini essendo fabbricato di *palta*¹¹², come dici tu, cioè di fango o mota, non potrebbe stare esposto alla pioggia [...]. Ecco qui alcune particolarità sui costumi degli uccelli, che t'interessarono e ti divertiranno e che io ti do in premio della tua risposta.
E in così dire l'ispettore porse alla bimba un grazioso libretto pieno di belle figurine, poi stretta la mano alla maestra e susurratole così a mezza bocca, come faceva sempre quando era stato soddisfatto: – Brava, brava, me ne compiaccio! – uscì, lesto lesto, dalla scuola (PA: 114-116).

In 136 la situazione comunicativa è quella della visita di un ispettore scolastico a una quarta classe elementare femminile. Rilevanti risultano in questo brano le annotazioni paralinguistiche che permettono di definire il clima dell'evento. L'uomo presenta un aspetto burbero, ma lo si definisce altresì generoso e onesto, tanto che sia la maestra, una giovinetta dolce e delicata, che le alunne non lo temono più dopo le prime visite. L'ispettore è presentato anche come dispensatore di «libretti pieni di raccontini piacevoli ed istruttivi»¹¹³ offerti alle bambine che sapevano rispondere meglio alle sue domande volte a sondarne la preparazione: è chiaro qui il riferimento alla pratica della distribuzione dei libri di premio. Nel giorno in questione, però, il visitatore ha un aspetto particolarmente severo, che concorre a creare tensione in classe nel momento in cui, «di punto in bianco, proprio a bruciapelo, puntando l'indice nella direzione della prima bambina che gli venne sott'occhio, [...] col suo vocione grosso e aggrottando le ciglia», egli chiede a quest'ultima, con tono imperioso (*Dimmi tu subito*) e ponendo una rigida condizione (*Ti do un minuto di tempo per rispondere*), come mai le rondini fanno il nido sotto i tetti. La situazione «di ansia e di trepidazione»¹¹⁴ è sì creata dalla domanda, che rimane per alcuni attimi senza risposta, ma è dovuta altresì all'approccio cinesico e prossemico dell'ispettore, che mette in soggezione sia le bambine che la maestra, accomunate da un rapporto con lui cordiale ma asimmetrico e subordinato: «La maestrina s'era fatta pallida e guardava quasi supplichevole l'ispettore, ma questi non si volgeva neppure verso di lei»¹¹⁵. Quando finalmente la piccola interrogata risponde, *nel suo efficace dialetto*¹¹⁶ ma

¹¹¹ La risposta è in corsivo nel testo, presumibilmente perché formulata in dialetto.

¹¹² Corsivo nel testo.

¹¹³ PA: 114.

¹¹⁴ PA: 115.

¹¹⁵ PA: 115.

¹¹⁶ PA: 115. È riconosciuta al dialetto una sua propria efficacia espressivo-comunicativa. L'ispettore non riprende affatto la fanciulla per il mancato uso dell'italiano, essendo piuttosto interessato al contenuto della risposta; traduce però la parola *palta*, di origine sett. (GRADIT la

correttamente (*Perchè l'è de palta*), il mood dell'episodio si muta da serio e teso in sereno e cordiale, come confermano le osservazioni paralinguistiche, ovvero il *sorriso benevolo e soddisfatto* dell'ispettore, il cui viso s'illumina, e quello timido della maestra (*la maestrina bionda si fece rossa rossa e sorrise anche lei*), nonché il riso liberatore delle bambine poco prima messe in soggezione. La reazione cinesica dell'uomo è già di per sé una chiara approvazione della risposta della scolara, ma è seguita comunque da una conferma di accordo verbale con rispecchiamento, cioè con ripresa delle parole della bambina (*di palta, come dici tu*), a sua volta seguita dalla traduzione del termine *palta* nei sinonimi *fango* e *mota* (cioè *di fango o mota*) e quindi da una spiegazione di tipo causale. Chiudono l'evento la consegna alla bambina di un libro di premio pertinente sulle abitudini degli uccelli, di carattere istruttivo e ameno (*particolarità [...] che t'interessarono e ti divertiranno*), e un rapido ma sincero complimento rivolto alla maestra, cui viene evidentemente attribuito il merito di aver istruito bene l'allieva. L'episodio è interessante per la rilevanza data ai fattori paralinguistici e perché menziona una figura statale, quella dell'ispettore, e riproduce un rapporto istituzionale (ispettore - maestra e classe scolastica) che ebbero una certa importanza nel delineare la percezione dei problemi logistici e didattici della scuola postunitaria.

137. Come chiamereste i primi [venti], quelli che spirano regolarmente?»
 «Regolari.»
 «Bene; ma essi si conoscono anche sotto il nome di *vènti alisè*¹¹⁷ [...]» (FE: 87).

In 137 l'approvazione della risposta delle allieve è seguita da un'informazione aggiuntiva, introdotta da *ma*, di carattere terminologico.

138. – Non ci sono altro che pentole per cuocer le vivande? – domandò la maestra.
 Elisa Serventi esitò un momento, e allora l'altra bambina [= una scolara già menzionata] disse, franca franca:
 – In cucina ci sono anche le *teglie* e i *tegami*¹¹⁸ per fare le costolette, gli spezzatini di carne, e le bracioline.
 – *Vedo che t'intendi di cucina* – disse la maestra (CO: 17-18).

In 138 l'apprezzamento dell'intervento della bambina è esplicitato da un atto assertivo con valore di comportativo di complimento.

139. – [...] il pane come si fa?
 [Uno scolaro:] – Per fare il pane, si stempera nell'acqua tepida un pezzo di *lievito*, che è pasta inacidita. Si aggiunge altra acqua e farina, e s'impasta e si lavora.

definisce «RE sett.», attestandone la presenza nei dialetti veneto, trentino e lombardo), nelle forme italiane equivalenti *fango* e *mota* (quest'ultima, in realtà, tosc., quindi altrettanto marcata in diatopia): segno forse che l'autrice optava per una didattica anzitutto vertente sui contenuti e linguisticamente disposta ad accettare e valorizzare il background dialettale degli allievi per condurli all'apprendimento della lingua senza drastiche stroncature formali. Il dettaglio della risposta fornita in dialetto, inoltre, conferisce all'evento una nota di realismo, in quanto è noto, come si è visto, che nelle classi otto-novecentesche italiane doveva essere abbastanza comune, accanto all'italiano, l'impiego del dialetto da parte dei bambini, che lo usavano in casa quotidianamente, e talvolta anche dei maestri.

¹¹⁷ La locuz. tecnica è in corsivo nel testo.

¹¹⁸ I due termini sono in corsivo nel testo.

- *Se sai tanto bene* come si fa il pane – domandò la maestra – mi saprai anche dire perchè ci si mette il lievito?
- Per far *lievitare*¹¹⁹ il pane (CO: 54).

In 139 la conferma di accordo con la risposta del bambino è espressa con la costruzione del tipo ‘se è vero (com’è effettivamente vero) che..., allora...’. Qui ciò che è vero è che il bambino sa molto bene come si fa il pane, come si evince dalla sua risposta; dunque la maestra presuppone che egli sappia altresì rispondere a ciò che sta per chiedergli.

140. – E quali sono questi mesi [= i mesi dell’anno]?
- [Uno scolareto:] – Sono *gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio, giugno, luglio, agosto, settembre, ottobre, novembre e dicembre*¹²⁰.
- *Benissimo*; hai detto tutti i 12 mesi dell’anno per ordine, senza sbagliarne neppur uno (CO: 90).

In 140 la conferma di accordo è seguita da un esplicito elogio (*per ordine, senza sbagliarne neppur uno*).

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

Come in 136, anche in 141 la conferma di accordo è seguita dalla ripresa (rispecchiamento) della risposta dei bambini (*il cielo dunque sapete che è azzurro*).

142. – Come si chiama la parte davanti, o anteriore del *capo*¹²¹?
- [Tre scolaretti:] – *Viso*.
- *Volto*.
- *Faccia*.
- *Avete ragione* tutti e tre (CO: 111);
143. Se io vi domandassi da che cosa proviene questa luce che illumina la Terra sulla quale viviamo, che cosa rispondereste?
- Dal sole.
- *Appunto*, ed essa ci viene direttamente. Dunque quella luce è *diretta*¹²² (CO: 119);
144. Di che cosa sono fatte le porte, le imposte, i telaj delle porte e delle finestre?
- Di legno – rispose Berto – e si chiamano *affissi*¹²³. Di legno sono fatti anche i mobili.
- *Ma bene!* (CO: 131).

Il *ma* in 144 enfatizza l’espressione dell’approvazione.

¹¹⁹ *Lievito e lievitare* sono in corsivo nel testo.

¹²⁰ I nomi dei mesi sono in corsivo nel testo.

¹²¹ Corsivo nel testo.

¹²² *Diretta* è in corsivo nel testo.

¹²³ Corsivo nel testo.

145. – Dice il mio nonno che quando recitava lui [= l'attore Ernesto Rossi], non si poteva a meno di piangere! – soggiunse un terzo [alunno].
– Era *infatti* un attore illustre! – seguì il maestro (ANM: 185);
146. – Mi permetta un'osservazione, – disse Carlino. – Io so che ci sono persone istruite e ricche, che pure hanno la passione del giuoco.
– È vero: *sono poche, ma ci sono*, e specialmente nell'aristocrazia o nella grossa borghesia, come si dice. *Sì*, ci sono dei ricchi, dei pezzi grossi, che passano le giornate e le notti, segnatamente le notti, davanti a un tavolino da giuoco, i quali, amici in apparenza fra loro, cercano di spogliarsi a vicenda (GI: 130-131).

In 146 il maestro conferma la veridicità della testimonianza dell'alunno aggiungendo qualche precisazione (*sono poche, ma ci sono, e specialmente [...] a vicenda*) e poi un giudizio di condanna morale, enfatizzato dalla triplice iterazione dell'agg. *colpevoli* e dall'espressione iperbolica colloquiale *cento volte*: «E cotesti [= i ricchi che giocano al lotto] sono più colpevoli, cento volte più colpevoli del disgraziato che giuoca con la speranza di liberarsi dalla miseria. Tanto più colpevoli, quanto maggiori sono le loro fortune e la educazione ricevuta»¹²⁴.

4.8.1.3. ACCORDO PARZIALE CON INTERVENTI DEGLI ALUNNI

147. «[...] sapresti dirmi dove fu trovata la manna che dovesti inghiottire?»
«Sissignora: dal farmacista qui rimpetto.»
La maestra sorrise: «Ieri *sì*, *ma* prima che entrasse nella bottega del farmacista ha viaggiato assai.» (FE: 51).

In 147 il sorriso esprime una reazione lievemente divertita alla risposta ovvia della bambina, diversa da quella che la maestra si sarebbe aspettata.

148. – Notate nessuna differenza fra gli alberi e le erbe?
– Sissignora – rispose Berto Carli – Gli alberi sono alti e grossi e le erbe sono piccine e deboli.
– *Ma c'è un'altra differenza fra loro, mi pare* (CO: 60).

In 148 la cong. avversativa esprime un'approvazione parziale della risposta di Berto.

149. L'olio, col quale si empiono alcuni lumi per tenerli accesi, da qual frutto si estrae?
[Un alunno:] – Dalle ulive.
– *Sì*, l'olio si estrae dalle ulive, *ma anche* dai semi di altre piante, come dal sesamo, dal lino, dal cotone (CO: 120).

Da notare in 149 la ripresa-rispecchiamento della risposta dell'alunno.

150. – Vorrei sapere, Gino, perchè venite a scuola?
– A scuola si viene per imparare tante cose utili.
– *Solamente?* (CO: 129);
151. – Di che sono fatte le pareti della scuola?

¹²⁴ GI: 131.

- Le pareti sono fatte di *pietre* e di *mattoni*.
- *Solamente? Ma* che cosa tiene uniti pietre e mattoni? – domandò la maestra.
- La *calce* – rispose un altro (CO: 130, corsivo nel testo tranne che per *Solamente?*).

Anche in 151 la cong. *ma* indica approvazione parziale.

4.8.1.4. RICHIESTA DI CONOSCENZA

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

152. «[...] *mi sai dire* come erano i loro [= dei pini] coni, cioè i loro frutti?»
«Erano formati di tante scaglie dure, legnose, rotonde nella parte superiore.» (FE: 39);
153. «[...] *e ditemi*: sono tutte eguali le nuvole?»
«Nossignora.» (FE: 83);
154. – *E sapete* perchè si fanno d'argento e d'oro le monete che hanno maggior valore?
Nessuno seppe rispondere, e la maestra proseguì [...] (CO: 44);
155. – [...] *mi sapresti dire* come si dividono i mesi?
[Uno scolarretto:] – I mesi si dividono in *settimane*¹²⁵ (CO: 90);
156. Le *conoscete* le lucertole?
– Sì, altro! Vanno a scaldarsi al sole, ma scappano appena vedono gente (CO: 146).

In 156 la domanda della maestra è seguita da un'esplicita conferma di conoscenza (*Sì, altro!*) da parte degli allievi.

4.8.1.5. ASSUNZIONE DI CONOSCENZA (DATA PER SCONTATA) ELICITATA DALL'INSEGNANTE

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

In 157 l'enunciato introdotto da *Sapete forse che* contiene anch'esso un'informazione che si presuppone già nota agli alunni, anche se con una sfumatura di probabilità indicata da *forse*.

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

¹²⁵ Corsivo nel testo.

In 158 la domanda non è seguita da auto-risposta, dal momento che la risposta affermativa da parte dei lettori è probabilmente data per scontata.

159. »*Voi sapete* che il rame puro è rosso, malleabile, dúttile e sonoro, ed a quali e quanti usi serva: *e sapete altresí* che, esponendolo all'aria umida, o mettendolo a contatto di qualche acido o di qualche grasso, si forma alla sua superficie una sostanza velenosissima.» (FE: 65);
160. » Non vi parlo della calce che voi *avrete vista* piú d'una volta sciolta nell'acqua e mista a sabbia, per formare i solidi cementi atti alle costruzioni. Non del gesso calcinato, e che polverizzato si adopera anch'esso come cemento. Ciò che cade di piú sotto i vostri occhi, ed è entrato ormai negli usi comuni, non ha bisogno di essere indicato alla vostra attenzione, la quale deve mantenersi sempre desta dal desiderio ognor vivo d'apprendere.
»Vi farò cenno piuttosto di alcuni altri generi di rocce o pietre, *come voi le chiamate*, che sono di grandissima utilità per l'uomo (FE: 78-81).

In 160 l'assunzione di conoscenza, espressa anche per mezzo del futuro epistemico (*avrete vista*), si fonda sul presupposto ben esplicitato che le bambine abbiano già una certa esperienza di situazioni di vita comune (*Ciò che cade di piú sotto i vostri occhi, ed è entrato ormai negli usi comuni, non ha bisogno di essere indicato alla vostra attenzione*): presupposto che giustifica la volontà di portare avanti la lezione con argomenti nuovi e interessanti, cioè parlando di altri tipi di rocce, a proposito delle quali si dà per scontato che le bambine conoscano (si ha dunque ancora assunzione di conoscenza) l'iperonimo con cui le si indica comunemente (*pietre, come voi le chiamate*).

161. Quelli che ho nominato [la maestra ha appena menzionato il grano, il riso, l'uva e le olive] sono frutti di vegetali *che tutti conoscete*, tutti utilissimi (CO: 69);
162. *Avrete veduto* sulla carta del Tirreno un'isola quasi rotonda? (ANM: 220).

L'assunzione di conoscenza è anche in 162 espressa tramite il futuro epistemico.

163. *E voi sapete* che cos'ha fatto [Garibaldi] per l'indipendenza d'Italia! (ANM: 234);
164. – Ecco l'Europa – disse [la maestra di fronte alla carta geografica] – ecco l'Europa *che voi già conoscete*, cioè ne *conoscete* la forma esterna, la configurazione verticale e orizzontale, le montagne, i piani, i fiumi, il numero e la distribuzione dei suoi abitanti, la qualità dei suoi prodotti (ANF: 107).

In 164, dandone per scontata la conoscenza da parte degli alunni, la maestra compie una rapidissima ricapitolazione degli argomenti studiati.

4.8.1.6. ASSUNZIONE DI ACCORDO

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

165. Paiono cose incredibili [= gli stravaganti tentativi di alcuni uomini del passato di fabbricare l'oro e trovare rimedio ai mali dell'umanità, morte compresa, a furia di preparare intrugli bizzarri e talvolta pericolosi], *non è vero?* Eppure a quei tempi, si commettevano e si tenevano in conto di verità indiscutibili ben altre stoltezze (LR: 68);
166. Che cosa fareste, dunque, se vi ritrovaste a posseder tant'oro? Io credo che qui nel vicinato non ci sarebbero più poveri, *non è vero?* (LR: 78).

In 166 l'assunzione di accordo ha una valenza morale: dando per scontata la generosità che gli allievi dimostrerebbero se possedessero tanto oro, la maestra intende in realtà educare costoro a essere sensibili ai bisogni dei poveri.

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

4.8.1.7. DISCONFERMA DI PRESUNTE IDEE / INTERVENTI DEGLI ALUNNI

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

In 168 notiamo la fittizia assunzione e la rapida disconferma, introdotta da *ebbene*, di una conoscenza infondata presumibilmente posseduta dai bambini.

169. «[...] Con qual metallo fu dunque fabbricato il cancello?»
 «Col ferro.»
 «*Proprio col ferro?*»
 «Sissignora.»
 «*Ma siete certe di non ingannarvi?*»
 «Certissime,» rispose Luisa.
 «*Vediamo. Come si trova il ferro?*»
 [...]
 «Vi ho detto altre volte che [il ferro] si estrae invece generalmente dai minerali di ferro [...] si ottiene da questa fusione la ghisa grigia, che [...] viene piegata, forata, foggata a tubi per macchine, per acqua, a colonne, a fregi artistici, a cancelli, ecc.... Dunque il cancello della scuola è....»
 «Di ghisa,» proruppero le allieve (FE: 61).

Esprimendo implicitamente insoddisfazione per la risposta delle scolare, in 169 la maestra per ben due volte saggia il loro livello di sicurezza, che inverosimilmente non sembra essere scalfito dalle sue domande, atte invece a insinuare il dubbio (*Proprio col ferro?*; *Ma siete certe di non ingannarvi?*). Il demarcativo *Vediamo* introduce una spiegazione su come si trova il ferro in natura e sulla lavorazione cui è sottoposto per diventare il materiale di cui è fatto il cancello. La domanda finale (*Dunque il cancello della scuola è....*) è formulata come affermazione che assume intonazione interrogativa in corrispondenza dell'elemento richiesto come risposta all'interlocutore¹²⁶, e risulta molto suggestiva; anzi la risposta è già stata

¹²⁶ Si veda la n. 105.

non troppo implicitamente fornita dalla maestra stessa (*la ghisa grigia, che [...] viene piegata, forata, foggata [...] a cancelli*). Si può dunque parlare di *domanda-imbeccata*¹²⁷ visibilmente agevolante nell'«indicare allo studente la strada per completare la risposta»¹²⁸, ovvero di un «modo di chiedere con l'intenzione di aiutare, che consiste nell'iniziare addirittura a costruire la risposta stessa per interromperla ad un certo punto»¹²⁹.

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

Si osservano in 170 tre modalità di disconferma: con negazione esplicita e motivata nel primo caso (*No: il ferro [...] ruggine*); per mezzo di una domanda retorica (*Vi pare [...]?*); per mezzo di una constatazione espressa al condizionale che implica smentita (*Sarebbe [...] resistente*). Da notare anche la richiesta di attenzione iniziale verso l'oggetto dal quale la maestra trae spunto per iniziare la terza lezione sui metalli, ponendo una domanda su di esso: la formula *Attente, figliole* è un invito a concentrarsi per poter rispondere alla domanda dopo aver osservato bene la secchiolina. Dopo aver ricevuto risposte scorrette, l'insegnante interroga nuovamente la classe mediante una domanda-sondaggio (*Dunque nessuna di voi lo sa?*), alla quale seguiranno il *no* delle alunne e quindi l'auto-risposta della maestra.

171. «[...] Quando i vapori condensati nell'atmosfera e cangiati in piccole goccioline cadono nuovamente sul suolo, che cosa abbiamo?»

¹²⁷ Definita da Bosc - Minuz (2012: 119) come «quell'intervento che fornisce alcune informazioni importanti lasciando all'allievo una parte da completare».

¹²⁸ Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 187).

¹²⁹ Lumbelli (1990: 70). Domande di questo tipo, circoscritte e formulate come indovinelli che richiedono risposte altrettanto circoscritte, e iscritte in schemi interattivi pressoché prestabiliti e fondati sul principio dell'autorità di un interlocutore (l'insegnante) sull'altro (l'apprendente) quale giustificazione di un approccio giudicante e correttivo del primo nei confronti del secondo, sono ritenute assai poco efficaci dagli studiosi in relazione allo sviluppo delle competenze dialogico-comunicative degli apprendenti (cfr. Finelli in Berruto - Finelli - Miletto, 1983: 196-202). Inoltre domande che sembrano ispirate dall'intento di aiutare l'allievo a dire di più affinché l'insegnante possa valutarne le conoscenze e auspicabilmente ottenere l'unica risposta desiderata costruiscono un modello comunicativo ingessato, nel quale «la volontà di aiutare va a netto scapito della validità della risposta, della sua adeguatezza nei confronti dei contenuti cognitivi che con la domanda si intende sondare» (Lumbelli, 1990: 70). Se queste osservazioni critiche sono condivisibili riguardo a situazioni comunicative scolastiche reali, nel caso dei nostri testi non va dimenticato che siamo di fronte a interazioni fittizie la cui finalità è sostanzialmente didattica e non narrativa. Come si è già detto, gli schemi dialogici adottati rientrano in situazioni (volutamente) stilizzate, atte a fungere da cornice a contenuti didascalici, e servono soltanto a vivacizzare l'esposizione di insegnamenti morali e disciplinari che senza questi scambi, pur asimmetrici e abbastanza stereotipati, assumerebbero una forma aridamente trattatistica.

«La nébbia,» rispose Rita.
 «*Proprio la nébbia? e vi pare che quando c'è la nebbia, cadano sulla terra gocce più o meno grosse?*»
 «No; ma la terra è bagnata, e sono bagnati anche i nostri vestiti quando c'è la nébbia.»
 «*Quest'è vero: ma* ciò accade perché la nébbia non è altro che un ammasso di vapore d'acqua che si è bensì condensato nell'atmosfera, ma che non si inalza.» (FE: 84).

In 171 la risposta errata di Rita è seguita da una disconferma espressa con il focalizzatore *proprio* e con una domanda di tono retorico (*e vi pare che [...]?*). Il secondo intervento della bambina, che pure accetta l'osservazione correttiva della maestra, costituisce un tentativo di giustificazione della precedente risposta ed è seguito dall'asserzione di accordo parziale da parte dell'insegnante (*Quest'è vero: ma [...]*) e da una spiegazione conseguente. La controrisposta di Rita può essere letta come una sorta di *contro-prosecuzione*¹³⁰, cioè di contrapposizione da parte dell'apprendente della propria idea / constatazione alla reazione della maestra (che rappresenta a sua volta la *prosecuzione* nello schema *a tripletta* di Sinclair - Coulthard [1975] sopra ricordato), accettata solo in parte. La bambina in questione mostra dunque di recepire in modo critico e attivo ciò che le viene insegnato, dal momento che andando oltre il *No*, con il quale acconsente alla prosecuzione della docente, difende la propria idea, pur erronea, inducendo la maestra a una spiegazione aggiuntiva convincente.

4.8.1.8. AUTOCORREZIONE

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

Nella lezione sui cinque sensi troviamo un'estesa metafora del corpo quale casa munita di porte e finestre (appunto gli organi sensoriali) attraverso le quali l'uomo comunica con il mondo esterno e in assenza delle quali «starebbe rinchiuso dentro al suo corpo, come un prigioniero dentro una torre senza aperture»¹³¹. Data la presenza di tali aperture, l'autrice rettifica la metafora della prigione tornando alla più pertinente immagine che compare all'inizio del brano, cioè quella della casa («Il nostro corpo è la casa di cui noi siano gl'inquilini»¹³²): la modifica del termine di confronto è introdotta dalla proposizione ipotetica al gerundio *volendo esser giusti* e dal complemento di paragone (*meglio che prigione*) (172).

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

L'autocorrezione / riformulazione in 173 è introdotta dalla proposizione incidentale con sfumatura ipotetica *per dire con maggiore esattezza* 'se vogliamo dirlo con maggiore esattezza'.

¹³⁰ Sulla *contro-prosecuzione* si veda Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 191-192).

¹³¹ LR: 183.

¹³² LR: 182.

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

In 174 sono da notare l'autointerruzione, l'autocorrezione e il cambiamento di progetto (e d'idea) da parte del maestro, l'indicatore di autocorrezione e riformulazione *Che dico?* e il climax ascendente che parzialmente modifica ed enfatizza, dopo l'indicatore, l'osservazione relativa alla permanenza del vizio nella miseria: *Anzi, nella miseria si alimenta, cresce, diventa febbrile*.

4.8.1.9. PROLESSI O ANTICIPAZIONE DI CURIOSITÀ / OBIEZIONI DELL'INTERLOCUTORE

Talvolta il docente previene possibili domande e rilievi da parte degli alunni: mostra così di saper "leggere" nelle loro menti e di voler soddisfare le loro legittime esigenze di comprensione e chiarezza rispondendo alle loro curiosità o obiezioni. Si noti in 175 e 177 l'uso del futuro epistemico (*sarete curiosi; direte*) come indicatore di questa finalità interazionale (uso presente anche in 32):

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

Con la domanda fittizia *Ve lo devo dire?*, presente, come si è visto, anche in un'altra lezione dello stesso volume (es. 126), la maestra prende tempo sollecitando ulteriormente la curiosità degli alunni.

176. Voi mi guardate meravigliati, fanciulli, e dentro voi stessi pensate: «Che ci ha che fare la coscienza con la salute fisica? Sarà cotesto, signor maestro, un precetto morale, non un precetto igenico.» (GI: 46);
177. Voi direte: «E i molti che vi [= in un dato territorio reso insicuro da disastri naturali] giacciono morti sotto le ruine, non sono essi un ammonimento [che dovrebbe spingere gli uomini a evitare di tornare a vivere nei luoghi in cui si sono abbattute catastrofi naturali]?» (ANM: 226).

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

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

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

In 178 la maestra smentisce la supposizione dell'alunna e prosegue fornendo una spiegazione pertinente della differenza tra piombo e stagno.

179. «Signora,» disse Luisa, «a casa io ho un secchiolino che pare di zinco, ma non lo è, perché è bianco: di che cosa sarà fatto invece?»
«Sarà di latta, la quale altro non è che ferro ridotto in lamine sottilissime, immerse poi in una lega di stagno.» (FE: 67).

In 179 Luisa sottopone alla maestra un dubbio riguardo a un oggetto presente in casa, collegando la lezione sui metalli alla vita domestica. Da notare l'uso colloquiale del futuro epistemico nelle battute di entrambe le interlocutrici.

180. [Le alunne:] «L'alabastro è trasparente, giallastro, a chiazze grigie, *non è vero, signora?*»
«Precisamente; e quando si presenta sotto questo aspetto si chiama *alabastro calcare*¹³³ (FE: 78).

In 180 la maestra conferma la veridicità dell'enunciato delle bambine e prosegue indicando il tecnicismo che designa il materiale in questione.

181. [La maestra:] «La neve è acqua solidificata in piccoli cristalli, a forma di minutissime stelle.»
«*Di stelle?*» ripeté Imelda incredula; «sembrano fiocchi senza forma alcuna.»
«Eppure basta lasciarne cadere alcuni sopra un corpo nero, e guardarli con una forte lente, per rendersi persuasi di questa verità. Sono stelluzze regolarissime e di forma svariata, quali nessuno di noi potrebbe per certo immaginare. Ciò accade allorché le goccioline di cui son formate le nubi si congelano, per essere la temperatura diventata bassissima.» (FE: 85-86).

In 181, più che porre una domanda, di fronte alla definizione di neve offerta dalla maestra, Imelda esprime incredulità e stupore, sulla base della propria esperienza di osservatrice superficiale. Rispondendole, la maestra fa appello alla necessità di un'osservazione tecnica più accurata e prosegue definendo ancora l'aspetto dei cristalli di neve e illustrando la causa della loro formazione.

182. – Il Bini [= uno scolaro] ha ragione – rispose la maestra, il tuo [= dello scolaro Berto Carli] fazzoletto è fatto appunto con le fibre di una pianta che si chiama *lino*¹³⁴.
[Berto:] – *Davvero?*
– Sì, caro, e non è la sola pianta che abbia fibre, le quali si filano e tessono (CO: 69).

In 182 la domanda di Berto indica incredulità e sorpresa di fronte all'asserzione della maestra, ribadita con la risposta *Sì, caro*.

¹³³ Locuz. in corsivo nel testo.

¹³⁴ Corsivo nel testo.

183. [Uno scolaro:] – [...] anzi, *signora maestra, mi dice dove si trova il petrolio?*
– Sì, caro; il petrolio si trova in pozzi sotto terra (CO: 120);
184. [La maestra:] – [...] le candele si fanno con la cera che ci forniscono certi insetti tanto industriosi, detti *api*¹³⁵.
[Uno scolaro:] – *Quelle api che fanno anche il miele?...*
– Appunto; però le candele comuni, che adopriamo tutti, sono fatte non con la cera, ma col grasso di alcuni animali (CO: 120).

In 184 la maestra conferma la supposizione dell'alunno e prosegue con una precisazione (*però le candele comuni [...]*).

4.8.3. Osservazioni generali

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

¹³⁵ Corsivo nel testo.

4.9. Domande e strategie di rispecchiamento

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

Escludendo le domande didattiche seguite da auto-risposta da parte dell'insegnante, finalizzate a portare avanti la spiegazione e a tener desta l'attenzione della classe (e dei lettori), tra le diverse tipologie di domande spicca l'uso abbondante della domanda retorica, che oltre a potenziare la forza illocutiva degli enunciati e a costituire una strategia di focalizzazione, come notano Fasulo - Girardet (2002: 65)¹³⁶, pare mirata a rafforzare l'intesa e la complicità tra docente e apprendenti¹³⁷. Seguono alcuni ess.; in 188 e 189 essa comporta anche rispettivamente effetti patetico-comici (dovuti pure alla personificazione dell'oggetto in questione, cioè i banchi) e comici:

185. Le novelle che ci raccontava la nonna [...], ditemi, chi le ha dimenticate? Io no certo (LR: 67);
186. Ma se vi ripetevo i casi di Berlinda e la briconate di Barbablù [invece di fare una lezione sul fosforo], che cosa avreste imparato? Ditemelo! (LR: 73);
187. Chi, se non un Divino Artefice, avrebbe potuto cospargere di tante fulgide gemme quei corpicciuoli delicati [= degli uccelli mosca], che brillano nell'azzurro o si nascondono nel calice d'una rosa? (LR: 95);
188. «Poveretti [i tavolini sbilenchi presenti in classe]!» concluse sorridendo la maestra, «li vorreste gettare al fuoco perché invalidi? Oh, non hanno forse diritto al nostro rispetto ed alla nostra compassione dacché si sono ridotti a questo stato per averci lungamente e fedelmente servito?» (FE: 58);
189. Gli animali sono molto diversi fra loro. Vi pare che un *bove* somigli ad un'*anitra*; un *cefalo* ad una *lucertola*; una *chiocciola* ad una *mosca*?
I bambini risero sentendo fare quei confronti (CO: 146, corsivo nel testo);

¹³⁶ Le due studiose usano l'espressione *domanda-contrario*: una domanda «riconoscibile come tale grazie a una tipica intonazione dubitativa, ma soprattutto per il fatto che la domanda offre un suggerimento completo, contravvenendo alla radicata convinzione secondo la quale la risposta giusta non è mai offerta in modo completo dall'insegnante» (Fasulo - Girardet, 2002: 65).

¹³⁷ Essa è usata come risorsa argomentativa anche al di fuori degli episodi ambientati in classe, come nei due passi seguenti: «Che merito ha [una fanciulla] d'esser nata ricca? E se è bella, se ha ingegno, non è questo un motivo di essere grata a Dio, anziché di invanirsene? E non è questa una ragione di sentire maggior compassione per chi nacque povero, o privo di bellezza, o scarso d'intelligenza?» (FE: 18); «Se il tempo è tanto prezioso, come si può avere il coraggio di star lì con le mani in mano a lasciarlo passare?» FV (46).

190. Voi dipendete dal padrone dell'officina che vi paga o dall'affittaiuolo che vi fa lavorare le sue terre?... E il padrone dell'officina e l'affittaiuolo non dipendono forse a la loro volta da voi senza dei quali non potrebbero lavorare? (ANM: 261).

In 190 la prima domanda tratteggia una situazione ipotetica, con impiego di *voi* equivalente a un *tu* generico-impersonale. La seconda, retorica, concorre a veicolare il principio interclassista, proprio della visione conservatrice di società della borghesia moderata, secondo cui i lavoratori possono trarre più vantaggi dall'accettazione della loro condizione subordinata, dalla collaborazione con i superiori e dall'armonica convivenza dei loro interessi con quelli di costoro piuttosto che dalla lotta di classe¹³⁸.

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

Figura anche l'impiego di un espediente che possiamo definire domanda-sondaggio (*chi / nessuno di voi...?*), mediante il quale la maestra interpella la classe per verificare se qualche allievo abbia già vissuto una determinata esperienza e / o possieda qualche semplice informazione o nozione empirica riguardanti l'argomento della lezione, o per suscitare reazioni emotive (in tal caso la domanda può acquistare un tono retorico, come in 195):

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

In 193 la domanda è seguita da un'auto-risposta esplicativa.

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

In 194 l'auto-risposta della maestra suona come una sorta di ricapitolazione degli interventi degli alunni idealmente facenti parte della finzione narrativa che avrebbero risposto alla domanda-sondaggio.

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

¹³⁸ Questa posizione conciliatrice, antiribellistica e antisocialista è dispiegata dall'autrice alle pp. 260-261 tramite una serie di esortazioni alla seconda pers. plur. presenti nel lungo e appassionato discorso svolto dal maestro nell'ultimo giorno di scuola.

196. «[...] Chi di voi ha in casa mobili fabbricati di legno diverso da quelli fino ad ora nominati?»
 «Io,» rispose Imelda alzandosi. «Ho un armadio di *àcero*.»
 «E di che colore è?»
 «Quasi bianco.»
 «Ora molti l'adoperano per far mobili invece del noce, perché ha minor prezzo, e lavorato ha bellissima apparenza [...] (FE: 43, corsivo nel testo).

In 196 più sopra la domanda-sondaggio consente di portare avanti la lezione partendo dalla risposta di Imelda, che menziona un tipo di legno diverso da quelli trattati fino a quel momento. Anche in 197 la domanda-sondaggio della docente, seguita da altre tre rivolte allo stesso scolaro che ha risposto a essa, è funzionale allo sviluppo della lezione dialogata sulla vendemmia:

197. – Nessuno fra voi è stato mai a vendemmiare? – domandò la maestra.
 – Io – rispose, al solito, il Rossi.
 – Ebbene, dimmi che cosa facesti (CO: 30).

In 198 la domanda-sondaggio è di tono retorico (la risposta potrebbe essere: 'tutti o quasi tutti') ed è motivata dalla disapprovazione in tono di rimprovero di un comportamento avuto da due scolari il giorno prima e che non doveva essere infrequente tra i bambini più discoli:

198. – Chi di voi – aggiunse la maestra – non ha sulla coscienza qualche maltrattamento fatto a un cane, a un gatto, o a qualche altro animale?
 Tutti tacquero; ma il Segni ed il Carli arrossirono; e ne avevan di che. Il giorno prima la maestra li aveva sorpresi nel cortile della scuola, mentre tiravano sassate a un gattuccio della custode (CO: 145).

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

199. «[...] Ho tenuto per ultimo,» riprese poi [la maestra], «una quercia che dovrete conoscere meglio delle altre, per la specialità della sua corteccia molto grossa, rugosa, screpolata, rossiccia internamente e bianca esteriormente, che, invecchiando, cade dal tronco, e si riproduce anche se non ne venga tolta colle dovute cautele, per essere impiegata *a far.... a far che cosa? sentiamo....* Non lo sapete! eppure già ve n'ho parlato, ed ogni dì avete occasione di *vederla ridotta in....* da brave! ditelo voi.»
 Le fanciulle si guardavano e tacevano.... «Possibile,» aggiunse la maestra, «che nessuna di voi sappia a che serve il *súghero?*»
 «A far turaccioli,» esclamarono tutte (FE: 46, corsivo mio).

Per ben due volte la docente s'interrompe per invitare le alunne a completare i suoi enunciati con la risposta esatta; quindi formula una richiesta diretta (*da brave! ditelo voi*). Nella successiva domanda-sondaggio / battuta esclamativa, indicante stupore e anche una certa insofferenza (*Possibile [...] che nessuna di voi sappia a che serve il súghero?*), ella fornisce un aiuto alle allieve rivelando il nome del tipo di quercia in questione. A quel punto, finalmente, le bambine

rispondono in coro alla domanda, ripetuta per la terza volta in forma d'interrogativa indiretta all'interno della domanda-sondaggio (1. *a far.... a far che cosa?*; 2. *vederla ridotta in....*; 3. *Possibile [...] a che serve il sùghero?*).

200. »Voi sapete che dalla terra s'alzano sempre nell'aria dei vapori, i quali, giunti ad una certa altezza, si condensano in goccioline piccole che *formano.... che cosa formano?* mi pare d'avvelo detto un'altra volta.... pensateci.»
«Le nuvole,» disse timidamente Lucia.
«Le nuvole, appunto [...]» (FE: 83, corsivo mio).

In 200 troviamo nella battuta della maestra un segnale di assunzione di conoscenza (*Voi sapete che*) e una richiesta di conoscenza giustificata anche dal rimando a una lezione precedente (*che cosa formano? mi pare d'avvelo detto un'altra volta.... pensateci*). Segue la conferma di accordo con la risposta di Lucia mediante rispecchiamento; l'uso del focalizzatore *appunto* ha anche una funzione di rassicurazione nei riguardi della bambina, che si era espressa con timidezza.

201. «Ebbene, guardate: *ora il mercurio segna....* vieni qui, Rita, e conta da questa linea segnata zero, a quante lineette si inalta il mercurio.»
«A nove,» rispose Rita, dopo aver contato (FE: 91, corsivo mio).

In 201, dopo aver conferito al proprio enunciato interrotto un'intonazione interrogativa, la maestra invita a risponderle una specifica scolara, riformulando la richiesta in modo più esplicito (*conta da questa linea segnata zero, a quante lineette si inalta il mercurio*).

202. l'Epomeo fu in eruzione. Poi si rabbonì, si acquietò, si addormentò; ma per ridestarsi terribile.... *indovinate dopo quanto tempo?*
Nel 1302, cioè, dopo la bellezza di ben tredici secoli (ANM: 220, corsivo mio).

In 202 la domanda, immediatamente seguita da auto-risposta, intende sollecitare la curiosità degli alunni; si noti il climax discendente (*si rabbonì, si acquietò, si addormentò*), seguito da "risalita" (*ma per ridestarsi terribile*).

Un'altra strategia che dimostra attenzione agli interventi degli scolari e volontà di tenerne conto per il proseguimento della lezione è quella, già citata *en passant*, del rispecchiamento delle parole dell'interlocutore, che può essere *a eco*¹³⁹ e con funzione di conferma, può avere carattere di sottolineatura di un punto particolare della risposta dell'allievo con richiesta a quest'ultimo di fornire precisazioni in merito, o può consistere in una *traduzione perfezionatrice*¹⁴⁰, ossia in una riformulazione del docente motivata dalla ricerca di una maggior precisione

¹³⁹ Cioè con «semplice ripetizione delle parole (o della parola) dell'intervistato» (Lumbelli, 1990: 75). Si trae l'espressione da Lumbelli (1990: 75) e da Bosc - Minuz (2012: 116).

¹⁴⁰ Si trae l'espressione da Lumbelli (1990: 75).

terminologica¹⁴¹. Ci si è già imbattuti nei due seguenti casi di rispecchiamento *a eco*:

203. »Voi sapete che dalla terra s'inalzano sempre nell'aria dei vapori, i quali, giunti ad una certa altezza, si condensano in goccioline piccole che formano.... che cosa formano? mi pare d'avvelo detto un'altra volta.... pensateci.»
«*Le nuvole*,» disse timidamente Lucia.
«*Le nuvole*, appunto [...]» (FE: 83, corsivo mio);
204. – Ma v'è fra voi qualcuno che mi sappia dire di che colore è il cielo quando è sereno?
– *Azzurro* – risposero una decina di piccini.
– Va bene: il cielo dunque sapete che è *azzurro* (CO: 106, corsivo mio).

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

205. [Una scolara:] «[Il faggio] *ha* il tronco diritto e rotondo, colla corteccia *cinèrea*.»
«*Tutta, tutta cinèrea, anche sui rami?*»
«Sì sí.... cioè.... *nossignora*»; balbettò Luisa confusa.
«Sui rami essa è *rossastra* [...] » (FE: 49, corsivo mio).

Da notare qui le autointeruzioni, indicanti titubanza, il riempitivo *cioè*, il segnale di autocorrezione *nossignora*. Nell'es. che segue, invece, il rispecchiamento è seguito dalla traduzione 'dialetto / italiano regionale sett. (*palta*) → italiano (*fango*) - toscano (*mota*)':

206. la bimba bruna [...] disse risolutamente, esprimendosi nel suo efficace dialetto:
– *Perchè* [il nido delle rondini] *l'è de palta*¹⁴².
[...]
– Sì, hai detto bene, disse poi l'ispettore tutto buono. – Il nido delle rondini essendo fabbricato di *palta*¹⁴³, come dici tu, *cioè di fango o mota*, non potrebbe stare esposto alla pioggia (PA: 115, corsivo mio).

In 207 il rispecchiamento da parte dell'insegnante si attua mediante una parafrasi specificante, ossia con l'introduzione di un termine tecnico in corsivo nel testo:

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

¹⁴¹ Si vedano in merito Lumbelli (1990: 72-77); Bosc - Minuz (2012: 116).

¹⁴² Corsivo nel testo.

¹⁴³ Corsivo nel testo.

Nel § 4.3.1 (es. 16) è stato ricordato l'episodio della disputa tra alunni dalla quale il maestro trae ispirazione per la lezione riguardante la differenza tra terre italiane e territorio del Regno d'Italia (ANM: 231-234):

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

In 208 la fiera affermazione dello scolaro triestino (*Sono italiano io, non sono tedesco!*) riceve la conferma di accordo da parte del maestro tramite il rispecchiamento *a eco*, che si realizza con anadiplosi (*Sicuro che sei italiano! [...] Sei italiano tu come lo eravamo noi [...]*) e ha una funzione di conforto¹⁴⁴ e rassicurazione, rafforzata cinesicamente dal gesto della carezza. La rassicurazione consegue efficacia perlocutiva, infatti il *fanciulletto* torna a posto *subito rasserenato*. Ecco, infine, un caso in cui il rispecchiamento è seguito e rinforzato da una proposizione consecutiva contenente un ulteriore breve chiarimento su quanto già spiegato:

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

4.10. Gli interventi degli alunni

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

¹⁴⁴ Si veda la n. 55.

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

210. [La maestra:] E io ora mi trovo in un bell'imbroglio. Ho promesso il grappolo d'uva al bambino più attento. E tutti siete stati attenti. Dividere il grappolo in trenta parti non è possibile. Ne toccherebbe appena un chicco per uno. Dunque? Ma perchè Gino si alza? Vuol farmi una proposta? La faccia!
[Gino:] – Signora, c'è di là la povera custode della scuola, che ha la bambina malata. Vogliamo mandarglielo a lei?... (LR: 106).

In 210 si ha un caso singolare di sollecitazione compiuta dall'allievo¹⁴⁵, che suggerisce all'insegnante una propria iniziativa, atta appunto a sollecitare non solo una risposta verbale (di approvazione o disapprovazione) ma anche e soprattutto una reazione pratica. Il brano si chiude senza la risposta della maestra (che sarebbe ovviamente consistita in un sì), ma è significativo proprio il fatto che l'episodio termini "a effetto" dal punto di vista morale, cioè con un intervento denotante altruismo.

211. «Signora,» disse Berta timidamente, «ella ci ha detto di tener a mente quelle parole *sotto lo zero*, perché avrebbero dato tema ad una nuova lezione; e noi siamo curiose un pochino e si vorrebbe sapere...»
«Non l'ho dimenticato, mia cara,» rispose la maestra, che in Berta apprezzava soprattutto la buona volontà e la diligenza. «E difatti ecco ch'io avevo già pensato a mantenere la mia promessa.» (FE: 91, corsivo nel testo).

In 211 la ripresa di una locuz. citata nella lezione precedente diviene il punto di partenza della nuova lezione sul termometro e la temperatura. Solitamente è l'insegnante a compiere collegamenti tra una lezione e un'altra (e quindi tra brani diversi ma, come anche in questo caso, quasi sempre contigui); stavolta, invece, l'iniziativa, espressa in forma di cortese sollecitazione, proviene dall'allieva¹⁴⁶. La maestra, che riconosce alla bambina *buona volontà* e *diligenza*, reagisce positivamente, anche perché soddisfare tale richiesta coincide con l'attuazione di un atto promissivo da lei compiuto nella lezione precedente («Quel *sotto a zero*, che mi è scappato detto, non dimenticatelo perocché esso ci darà argomento per una nuova lezione»¹⁴⁷).

212. Meteore!... Meteorologia!... Queste parole suonavano nel cervello di Adelina, come espressioni cose strane, difficili, quasi impossibili a sapersi.
Meteore!... Meteorologia!... Le aveva sentite dire e ripetere in casa dalla sorella che faceva la terza classe normale e gliene aveva chiesta la spiegazione.
Ma la sorella le aveva risposto, che ella era ancora troppo piccola per voler sapere certe cose. Ed ella se n'era rimasta con la curiosità in corpo.
Meteore!... Meteorologia!... Inutile!... ella voleva sapere. E alla scuola, si fece coraggio e ne chiese alla maestra la spiegazione.

¹⁴⁵ Cfr. Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 188-189).

¹⁴⁶ Come nota Miletto (in Berruto - Finelli - Miletto, 1983: 188-189) a proposito di interazioni verbali reali, la sollecitazione-richieta in apertura di scambio eseguita dall'allievo risulta particolarmente degna di nota nel dialogo scolastico in quanto «le sole sollecitazioni previste per l'allievo sono infatti solitamente richieste di permesso del genere *Posso uscire?* o richieste di precisazione come *Dobbiamo scriverlo sul quaderno?*» (Miletto, 1983: 189, corsivo nel testo).

¹⁴⁷ FE: 85, corsivo nel testo.

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

[...]

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

In 212 la bambina chiede alla maestra di soddisfare la propria curiosità riguardo a termini che ha sentito ripetere alla sorella e che qui compaiono con una triplice anafora (*Meteore!... Meteorologia!...*), che ne sottolinea la presenza martellante nella mente curiosa della fanciulla. Costei prende dunque l'iniziativa di una lezione che partirà dalla spiegazione di quelle parole per lei strane. A differenza della sorella, la maestra viene generosamente incontro, data anche la sua vocazione all'insegnamento, alla richiesta di Adelina; si propone tuttavia di adeguare il grado di complessità della sua risposta alle capacità di comprensione delle scolare, facendo così suo, nella finzione, il principio di adeguatezza dei contenuti didattici all'effettivo livello intellettuale e culturale degli apprendenti, caro a tanti pedagogisti e scrittori per la scuola del tempo. La lezioncina (*Meteore*¹⁴⁸) consiste in effetti nel fornire definizioni elementari dei principali fenomeni meteorologici mediante una sequenza di frasi brevi e semplici, giustapposte tramite il punto e virgola e in un caso il punto fermo, che reggono brevi subordinate relative di primo grado (solo da una di esse dipende una breve subordinata temporale di secondo grado).

4.10.2. Risposta-suggerimento

S'intende per *suggerimento* un intervento dell'allievo contenente non tanto un'indicazione mirata ad aiutare un proprio pari nella formulazione di una risposta, bensì un'effettiva risposta utile ad altri compagni o alla classe intera e non solo tesa a soddisfare esigenze di verifica da parte dell'insegnante¹⁴⁹.

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

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

«Sì, e come si chiamano?»

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

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

¹⁴⁸ ANF: 33-34.

¹⁴⁹ Cfr. la categoria di *suggerimento* proposta da Miletto in Berruto - Finelli - Miletto (1983: 189-190).

In 213, in corrispondenza di *si fabbricano*, secondo un procedimento già osservato in altri contesti, l'insegnante fa assumere all'enunciato un'intonazione interrogativa, per formulare subito dopo una domanda esplicita basata sulla presupposizione di conoscenza da parte delle scolare (*Oh questo dovrete sapermelo dire*). Rompe il silenzio della classe la risposta di Berta, che risulta esatta ma perifrastica e non definitoria. "Risvegliate" dall'intervento della compagna e sollecitate dalla seconda domanda dell'insegnante, le fanciulle mostrano di conoscere il termine richiesto, ma nei loro rispettivi dialetti. All'interno della riproduzione appena abbozzata ma interessante di una situazione scolastica di ibridismo dialettale, che senz'altro richiama l'eterogeneità degli idiomi nativi degli scolari italiani di fine Ottocento, spicca il contributo di Imelda, che grazie al contatto col toscano consentito dai rapporti quotidiani con la domestica, fornisce con tono sicuro il termine tosco-italiano esatto, ottenendo la conferma di accordo con rispecchiamento *a eco* da parte della docente. È implicito ma altresì evidente in questo passo il riconoscimento della sostanziale coincidenza della lingua nazionale con il toscano.

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

In 214 l'intervento di Berta, motivato da un'esperienza di malattia occorsa in famiglia, conferma l'uso chirurgico del nitrato d'argento cui ha fatto cenno l'insegnante. In questo come in altri casi le battute degli apprendenti sembrano voler dimostrare che le nozioni impartite a scuola non sono sganciate dalla vita reale e quotidiana dei bambini e delle loro famiglie.

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

In 215 l'intervento descrittivo di Berta e quello similmente descrittivo ma altresì buffo di Rita, una bambina presentata più di una volta in precedenza come vivace e chiacchierina, contribuiscono a fornire informazioni sul materiale in questione. La docente si ricollega al contributo di Berta per continuare la lezione attraverso una conferma di accordo (*Verissimo questo, cara Berta*).

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

In 216 il suggerimento di Luisa scaturisce dall'applicazione a casi specifici (la neve e la brina) della definizione generale di 'fenomeno' offerta dalla maestra.

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

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

In 217 l'intervento a più riprese dello scolaro il cui padre è fabbro sul valore e sul peso di alcune monete è sorretto dall'esperienza personale e seguito dalla conferma di accordo dell'insegnante (*È vero*).

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

Da notare in 218 il futuro epistemico nella risposta del primo scolareto; l'espressione del dissenso tramite una locuz. esclamativa colloquiale (*Ma che!*) e il suggerimento di una risposta alternativa da parte del secondo, reso sicuro dall'esperienza personale; la conferma di accordo da parte della maestra con l'intervento quest'ultimo, espressa mediante l'indicatore *Hai ragione* e il rispecchiamento *a eco* in *sono proprio chicchi di grano*.

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

In 219, già citato come es. di conferma di accordo da parte del docente (es. 146), l'allievo prende il turno, mediante una richiesta di tono formale (*Mi permetta un'osservazione*), per osare, sulla base di proprie conoscenze, una rettifica / aggiunta a quanto detto dal maestro (GI: 129-130) a proposito della maggior diffusione del gioco del lotto tra i poveri e gli ignoranti. L'intervento, pur breve, denota una ricezione non passiva del discorso dell'insegnante, che da tale osservazione, riconosciuta come veritiera, è indotto a spendere qualche altra parola, soprattutto di condanna morale, su quei ricchi che, pur istruiti, si danno al gioco.

4.10.3. Atti 'commento'

Si trae da Miletto (1983: 190)¹⁵⁰ l'espressione atto 'commento' per indicare gli interventi degli alunni che esprimono pareri e valutazioni.

220. [La maestra:] »Ora che voi sapete di che son fatti i vostri banchi, vorreste dirmi di qual legno è questo povero tavolino sbilenco, che minaccia di passare un dí o l'altro in qualche bottega da rigattiere a finire miseramente i suoi giorni?»

¹⁵⁰ In Berruto - Finelli - Miletto (1983).

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

In 220, rispondendo a una domanda della docente, le alunne commentano lo stato fatiscente del tavolino che funge da cattedra, con un tono tra il compassionevole e lo scherzoso, che suscita il riso della maestra ma altresì il pronto richiamo alla serietà della spiegazione in corso da parte di un'educatrice tanto *gioviiale* quanto autorevole e *rispettata*.

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

In 221 il commento in forma di battuta esclamativa di Luisa è seguito dalla conferma di accordo dell'insegnante, che evita di aggiungere ulteriori dettagli sulla lavorazione delle pagliuzze d'oro, adducendo il motivo della sua complessità e dunque della difficoltà di comprenderla nel dettaglio. Con un'espressione demarcativa di prosecuzione (*passiamo all'argento*) si passa quindi a un nuovo argomento.

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

In 222 il commento di Lucia ha la forma di una domanda retorica / battuta esclamativa che esprime probabilmente un timore comune tra gli alunni, vale a dire quello di non riuscire a ricordare serie di termini da apprendere mnemonicamente. Con la sua risposta l'insegnante tenta di rassicurare la bambina; nell'asserire che pur nella loro varietà i venti possono essere distinti e ricordati uno per uno, ella comunque sposta il discorso su un piano tecnico-scientifico che trascende quello didattico.

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

In 223 il commento delle bambine equivale a un atto comportativo di commiserazione.

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

In 224 la maestra mostra di condividere il commento fatto dagli allievi alla vista dell’uva.

225. [La maestra:] – [...] Bisognerebbe che tutti, anche le fanciulle destinate a diventare signore sapessero non solamente come si coltiva la terra, ma anche ciò di cui la terra abbisogna per fruttare.
– Ma noi non si deve fare la contadina! – osservò timidamente una fanciulletta.
– Capisco! invece di fare le contadine, sarete un giorno operaie, bottegaie, professioniste e anche signorine. Ma supponiamo che alcuna di voi sia destinata a lavorare nelle grandi fabbriche ove si lavora il cotone, la canapa, la seta, la iuta, la lana!... Se saprà dove si coltiva e donde si estrae tutta questa roba, non sarà forse meglio?... (ANF: 37-38).

In 225 una bambina replica alle affermazioni della maestra circa la necessità per tutte le fanciulle di possedere nozioni di agricoltura. L’intervento, che suonerebbe un po’ sfrontato e arrogante se non fosse attenuato da un tono timido, è seguito da un’articolata e persuasiva controreplica (di cui si riporta solo la parte iniziale): essa contiene domande retoriche (come *Se saprà dove si coltiva e donde si estrae tutta questa roba, non sarà forse meglio?*) ed è basata sull’accoglimento apparente dell’obiezione della bambina e sulla dimostrazione del fatto che anche per coloro che non saranno contadine, bensì operaie, bottegaie o massaie, si rivelerà utile essere dotate di conoscenze riguardanti la coltivazione della terra e l’allevamento di animali domestici.

226. – La spia – tirò via a dire la maestra – è un essere pieno di livore, di gelosia, di invidia e di viltà! –
– Brrr! – non potè a meno di fare Rosetta, insaccando la testa nelle spalle, come a difendersi da un pericolo (ANF: 41-42).

In 226 la forte affermazione descrittivo-valutativa dell’insegnante, che apre, con un’altra pronunciata poco prima («La spia [...] è una creatura spregevole!»¹⁵¹), la descrizione della fanciulla spia (menzionata nel § 4.3.3, es. 35), suscita una reazione di spavento e ribrezzo in una scolarotta, espressa da un’interiezione pertinente e da un movimento della testa cinesicamente coerente.

4.11. Conclusioni

L’indagine pragmatico-testuale ha mostrato che l’evento-cornice in cui sono incastonate diverse lezioni di argomento etico-civile o istruttivo costituisce un espediente stilistico didatticamente funzionale, ossia finalizzato a rendere più accattivante la presentazione di nozioni e lezioni di vita, e narrativamente

¹⁵¹ ANF: 41.

abbastanza esile e per lo più stilizzato. Tuttavia a movimentare gli episodi e l'interazione verbale tra maestre/-i e allieve/-i, immettendovi una moderata dose di verosimiglianza, concorrono vari fattori: la rappresentazione di momenti della lezione diversi da quello principale della spiegazione, comprensivi di digressioni, dettati e letture; i riferimenti alla vita quotidiana degli allievi sia durante le spiegazioni sia in alcune battute di questi ultimi; i cenni ad approcci didattici di tipo empirico-osservativo¹⁵²; l'uso di modalità discorsive aventi funzioni metatestuali e interazionali; la ricchezza e varietà illocutiva e spesso l'efficacia perlocutiva di interventi che costituiscono forme di vero e proprio agire linguistico; la presenza di movenze e toni colloquiali, compresi i momenti di riproduzione della frammentarietà del parlato, che non si troverebbero in libri di lettura privi di un'impostazione dialogico-narrativa: l'impiego di domande e strategie di rispecchiamento da parte dell'educatore volte a coinvolgere gli scolari, richiamandone l'attenzione e risvegliandone conoscenze pregresse e capacità osservative e riflessive; i variegati, sebbene minoritari e brevi, interventi di costoro. È vero dunque che si è in presenza di una prosa prevalentemente espositivo-argomentativa, dotata nel complesso di chiarezza, semplicità sintattica, linearità e buona precisione terminologica, nonché comprensiva di lezioni costruite con apprezzabile perizia stilistica. Gli elementi appena ricordati, però, creano una patina di simil-parlato conversazionale, talvolta attraversata da precisazioni cinesiche riguardo agli interlocutori, che s'ispessisce in corrispondenza dei racconti e di brani e passaggi moraleggianti, e che nel caso delle lezioni più densamente nozionistiche sembra mirata a evitare ai piccoli lettori la sensazione di trovarsi di fronte a letture manualistiche noiose e dallo stile asciutto.

Dai numerosi spaccati di vita scolastica abbozzati nel nostro corpus emerge la rappresentazione di una relazione maestro-discente che pone senz'altro in rilievo il ruolo del primo quale mediatore autorevole sia dell'accesso al sapere sia dell'acquisizione di saldi principi morali e civili, in sintonia con la doppia finalità

¹⁵² Nelle classi reali del tempo questi approcci dovevano essere, tuttavia, poco praticati o comunque poco efficaci e stimolanti, date le notevoli difficoltà strutturali e la netta prevalenza di un'impostazione frontale della lezione, fondata sui monologhi del docente, piuttosto che "laboratoriale" e interattiva. Per non parlare del disordine, dell'indisciplina di molti scolari, della durezza punitiva controproducente di certi insegnanti, delle difficoltà linguistico-comunicative e dunque di organizzazione della lezione che dovettero caratterizzare a lungo le anguste e sudice aule di tante scuole pubbliche otto-novecentesche.

istruzione dell'intelletto - educazione del cuore più volte sottolineata nei passaggi meta-educativi dei discorsi degli insegnanti¹⁵³. La valorizzazione di questa figura appare giustificata dal fatto che, data la scelta della modalità espositiva dialogico-narrativa, non può che essere affidata al docente la funzione di trasmettere nozioni e offrire spiegazioni. Ma la rappresentazione di tale centralità può anche essere letta come il riflesso dell'auspicio che il maestro potesse svolgere il suo difficile ma prezioso compito in modi didatticamente illuminati e proficui; è inoltre paragonabile all'importanza che agli insegnanti è espressamente assegnata dalle istruzioni ministeriali a loro rivolte, ricordate nel § 1.1.5. Sembra anche che i nostri testi, parallelamente alle istruzioni appena ricordate, intendano implicitamente offrire modelli d'insegnamento ai docenti che li avrebbero adottati e che da essi avrebbero potuto trarre spunto sia per gli argomenti delle lezioni sia per la modalità di svolgimento di tipo induttivo-esperienziale, d'ispirazione positivista, che tanti brani-lezione suggeriscono. Questi quadretti di vita in classe, per quanto ovviamente fittizi e abbastanza schematizzati e idealizzati rispetto alla spesso drammatica situazione reale delle classi elementari italiane tra Otto e Novecento¹⁵⁴, rimandano quindi alla rilevanza che la figura dell'insegnante

¹⁵³ Si riportano tre passi in cui la figura del docente fa riferimento al proprio ruolo di educatore sul piano didattico, reso improficuo dall'eventuale negligenza di alunni disattenti (CO: 131), e di guida morale chiamata a correggere i cattivi comportamenti degli scolari (GI: 64 e GI: 113): «La maestra insegna; gli scolari imparano. Ma debbono stare attenti, se vogliono imparare. Altrimenti la maestra spreca il fiato ed essi non profittano. Se non istanno attenti, rimangono ignoranti; l'ignoranza è vergognosa quando vi sono i mezzi d'imparare. A voi tutti questi mezzi non mancano; ve li offre la scuola, dunque approfittatene» (CO: 131); «Tu, Natali, sei padronissimo di pensarla come ti pare e piace, nè io potrei sconsigliarti di seguire l'esempio di tuo padre; *ma io ho il dovere di correggerti*» (GI: 64, corsivo mio); «[Carlino:] – Ma se la passano tanti la roba alle porte, senza pagare! [La maestra:] – Lo so, è vero; ma non per questo la colpa è minore. Il contrabbando è un furto a carico dello Stato, cioè a carico di tutti. – Me lo dice anche la mamma che cerchi di non farmi scoprire. – Mi dispiace di doverti dire, caro bambino, che tua madre fa male, molto male a darti certi consigli. *Ma io son qui per insegnare a te e ai tuoi compagni tutti i nostri doveri, e non posso fare a meno di biasimarvi quando mancate*» (GI: 113, corsivo mio). In CO: 131 alla chiara definizione dei ruoli reciproci (*La maestra insegna; gli scolari imparano*) segue un atto direttivo motivato, espresso alla terza pers. plur. e riguardante il dovere e l'utilità di stare attenti, che mette gli allievi di fronte a due opzioni: la possibilità di apprendere e quella di rimanere ignoranti. L'atto direttivo finale (*approfittatene*) è mosso da questa motivazione: poiché i mezzi per imparare agli scolari non mancano, sarebbe vergognoso da parte loro scegliere l'ignoranza. Nei due passi tratti da GI l'insegnante – maestro nel primo caso, maestra nel secondo – dichiara la propria funzione correttivo-educativa sul piano morale, giungendo a contrapporsi, soprattutto nel secondo caso, alla figura altrettanto (ma non sempre adeguatamente) educativa del genitore. In GI: 113 l'asserzione finale da me messa in corsivo segue e giustifica le repliche rivolte, in tono di rimprovero, dalla maestra all'alunno, che dopo aver trasportato uova di contrabbando, cerca di giustificare il proprio comportamento.

¹⁵⁴ Ci si limita a rimandare alle pagine di Certini (2001: 202-208; 210-214) sulle testimonianze biografiche di maestre e maestri riguardanti i problemi logistici delle classi elementari e le asperità

dovette progressivamente acquisire sul piano teorico e nell'immaginario collettivo (come si è accennato nel cap. I, a livello socioeconomico, invece, i disagi della classe magistrale e specialmente della componente femminile erano e rimasero a lungo gravi e parecchi, e anche la preparazione linguistica, culturale e professionale era spesso assai lacunosa).

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

umane e sociali che le attraversano, e sullo spaccato storico-sociale offerto dal *Romanzo d'un maestro* (1890) di De Amicis.

CAP. V.
ALL'INCROCIO TRA LESSICO E SINTASSI:
IPOTESI E OSSERVAZIONI SUI LIVELLI DI LEGGIBILITÀ
DEL CORPUS

5.1. Obiettivi dell'indagine e criteri giustificativi dei campioni scelti

Questo cap. presenta ipotesi e considerazioni sul livello di leggibilità dei nostri testi e della loro appropriatezza all'età scolare dei destinatari (sei / sette - dodici anni), desunte dall'applicazione di alcune formule di calcolo a campioni di testo opportunamente selezionati in base alle tipologie testuali rappresentate nei vari volumi. Come si è detto, i libri sono stati scelti secondo un criterio di progressività anagrafico-didattica; essi sono, infatti, rivolti a specifiche classi elementari, dalla seconda (o, più genericamente, dalle prime due classi) alla sesta. Eccone qui l'elenco ordinato secondo la classe di destinazione:

- **PA** (prime classi);
- **CO** (seconda classe maschile e femminile);
- **LR** (prime classi, probabilmente terza maschile);
- **FE** (seconda e terza classe femminile);
- **RI** (terza classe);
- **FV** (quarta classe femminile);
- **ANM** (quinta classe maschile);
- **GI** (sesta classe maschile).

I parametri presi in considerazione per stimare il potenziale grado di comprensibilità dei volumi da parte dei loro piccoli lettori e la loro adeguatezza linguistica come strumenti didattici sono:

- a) la leggibilità, misurata utilizzando tre strumenti: 1) l'indice di facilità di lettura (d'ora in poi *IF*) proposto da Miller (1972: 196) sulla base dell'indice di Flesch; 2) il cosiddetto indice *GULPEASE*, calcolato tramite il programma *Corrige!it*¹; 3) il modello di calcolo *READ-IT*², che consente altresì di estrarre il valore dell'indice *GULPEASE*;
- b) il tasso di Vocabolario di Base (da qui *VdB*);
- c) la densità lessicale (da qui *DL*), calcolata in percentuale come si dirà più avanti e inoltre con due formule e strumenti computazionali differenti, ossia il suddetto

¹ Messo a disposizione dal 2016 nel seguente sito: <www.corrige.it> (consultato il 22.09.2020).

² Utilizzabile al sito <<http://www.italianlp.it/demo/read-it/>> (consultato il 22.09.2020); Dell'Orletta - Montemagni - Venturi (2011); Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016).

sistema *READ-IT* e la formula, incentrata sul fattore stilistico, proposta dal linguista M. A. K. Halliday (1985).

Fra poco si forniranno alcune fondamentali informazioni su tali indici. Questa indagine permetterà di constatare se e in quale misura i valori di questi parametri risentono del principio di gradualità sotteso a testi indirizzati a classi diverse del ciclo scolastico primario e nel caso di CO, FE, FV, ANM e GI facenti parte di serie di volumetti pensate per l'intero corso elementare. Sebbene i libri appartengano a mani diverse e non si possa quindi parlare di una loro gradualità in riferimento a un singolo autore a essi comune, lo scopo dell'applicazione degli indici è dunque anche comparativo, in quanto i dati sulla leggibilità consentiranno non solo di riflettere sul livello di appropriatezza dei singoli testi in relazione agli utenti per cui erano stati pensati³, ma anche di mettere a confronto gli otto volumi per verificare se sussiste tra i valori calcolati per ciascun libro una certa scalarità⁴.

Al fine di inserire le riflessioni sui dati ottenuti in una prospettiva testuale tipologicamente e cronologicamente più ampia e motivata da un'ottica comparativa, cioè non circoscritta al solo genere del libro di lettura quale si è materializzato in volumetti di fine Ottocento e inizio Novecento, si è deciso di applicare gli indicatori sopra indicati anche a un corpus di riscontro. Esso risulta costituito da estratti dalle seguenti opere, indicate in modo completo nella *Bibliografia primaria* e designate da qui in poi con le diciture poste di seguito tra parentesi: un romanzo (*I Promessi Sposi* = PSd); un saggio di argomento storico (la *Storia della colonna infame* di Manzoni = SCd); un saggio di argomento linguistico (il *Proemio* di Ascoli = Ascoli (2003)); un saggio di argomento scientifico, riguardante l'anatomia del sistema nervoso, scritto dallo scienziato e medico lombardo Camillo Golgi (1843-1926) (= Golgi); un libro di lettura /

³ Anche se, come si è detto, i libri di lettura erano rivolti pure ai maestri perché potessero trarne argomenti e spunti per le loro lezioni.

⁴ Si è più volte fatto cenno, nel cap. I (si veda soprattutto il § 1.2.2), al principio di progressività relativo a nozioni, concetti, complessità sintattica e accessibilità lessicale dei libri di lettura, e basato sulla considerazione dell'età, dello sviluppo intellettivo e della classe di appartenenza degli alunni. Raccomandato nei programmi ministeriali del 1867, come criterio didattico generale in quelli del 1905 e da Pasquale Fornari in MC, s.v. *libro di lettura*, esso trovò esemplare applicazione, come si evince sin dai titoli (*Lecture graduali / ordinate / graduate* o *Nozioni adattate alla intelligenza dei fanciulli*), nelle letture educative di Pietro Thouar e Giulio Tarra, il cui *Primo libro di lecture graduate* fu premiato, come si è già ricordato, al Congresso Pedagogico tenutosi a Milano nel 1863 proprio per l'articolazione interna ispirata a tale parametro. Anche Collodi, come si è detto nel § 1.2.3, avrebbe cercato di adattare forme e contenuti del *Giannettino* alle potenziali capacità di fruizione dei suoi lettori. Di *legge di gradazione* parla altresì la Baccini nella prefazione a LR (§ 2.2.2).

sussidiario per la quarta elementare risalente al 1948 (= NP), di cui si è scelto un passo della lettura storica *Enrico IV a Canossa*; un sussidiario delle discipline di ambito antropologico (storia, geografia, educazione civica) e scientifico (scienze, informatica, matematica) per la quarta elementare contemporaneo (2009) (= DP), da cui si è estrapolato un brano della lezione di scienze *Come si riproducono le piante*. Gli estratti sono costituiti da 17 periodi ciascuno⁵ e sono riportati nell'Appendice B.

L'Appendice A contiene, invece, i campioni prelevati dagli otto volumi del corpus, costituiti da 50 periodi ciascuno. Come si è anticipato, tali estratti sono stati elaborati partendo da un criterio testuale e tematico, cioè scegliendo anzitutto da ogni libro sezioni (= pagine⁶) rappresentative delle diverse tipologie testuali in essi presenti (il numero di tali pagine va dalle 5 di LR, PA e RI alle 8 di FV). Si è voluto così far scaturire i dati relativi a ciascun volume dal tenere in considerazione la varietà di testi che ognuno di essi comprende, essendo i nostri libri, come si è detto più volte, piuttosto variegati al loro interno quanto a temi e strutture testuali⁷. La tab. 1 mostra per ogni volume i tipi di sezioni scelti, il numero di periodi corrispondente a ogni sezione e il totale dei periodi del campione di partenza:

Sezioni testuali	Numero periodi per sezione
------------------	----------------------------

⁵ Per *periodi* s'intendono e s'intenderanno nel resto del cap. frasi separate da punti fermi, esclamativi e interrogativi. Calcolata la quantità di periodi del brano tratto da PSd (17), si è deciso di selezionare uno stesso numero di periodi (continuativi) anche per gli altri testi di riscontro.

⁶ Le pagine sono da riferire ai volumetti, tutti in 16° (altezza: 19 / 20 cm), come si apprende dalle informazioni presenti nell'OPAC SBN (<<https://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/free.jsp>>; consultato il 22.09.2020) e per FE da <www.abebooks.fr> (<<https://www.abebooks.fr/FANCIULLA-EDUCATA-ISTRUITA-seguito-Bambina-Morandi/15376460886/bd>>; consultato il 22.09.2020). Se una pagina si apre con un periodo già iniziato o termina con un periodo non ancora concluso, la si è fatta iniziare dal primo periodo che inizia all'interno di essa e la si è fatta terminare nella pagina seguente in corrispondenza di un punto fermo in modo da compensare sostanzialmente con altre righe quelle escluse a inizio pagina.

⁷ Come dimostra anche la comparazione con il corpus di confronto, argomenti, stile e tipologia testuale di appartenenza di un testo (ad es. scambio di battute e dunque mimesi del discorso diretto vs prosa espositivo-argomentativa di argomento storico o scientifico) possono comportare valori differenti di leggibilità, a motivo della variabilità dell'articolazione sintattica (più snella in un dialogo costituito da domande e risposte e comprensivo di mutue interruzioni fra gli interlocutori, più complessa in un racconto storico che evidenzia nessi logici, cause e conseguenze di fatti, o comprenda la menzione di più eventi, in più proposizioni, nello stesso periodo) nonché del lessico (che in un brano di scienze presenta, comprensibilmente, più termini tecnici, esterni al *VdB*, rispetto a quelli sporadici che possono figurare in un dialogo amichevole tra bambini).

LR	
1 - dialogo	22
2 - lezione	9
3 - racconto	12
4 - racconto con termini tecnici	7
5 - lezione	8
Totale periodi delle sezioni di LR	58
PA	
1 - racconto + dialogo	15
2 - racconto + dialogo	16
3 - dialogo-lezione	9
4 - racconto	13
5 - racconto	9
Totale periodi delle sezioni di PA	62
FE	
1 - brano moraleggiante	8
2 - brano moraleggiante	11
3 - dialogo + racconto	15
4 - lezione dialogata	21
5 - lezione dialogata	18
6 - lezione dialogata	15
Totale periodi delle sezioni di FE	88
RI	
1 - racconto storico	14
2 - racconto di battaglie	11
3 - ritratto di un personaggio	12
4 - descrizione di un gruppo di persone e racconto storico	20
5 - racconto di un episodio	15
Totale periodi delle sezioni di RI	72
GI	
1 - lezione morale	13
2 - dialogo	18
3 - dialogo	22
4 - dialogo di argomento storico-mitologico	14
5 - lezione morale	8
6 - brano di storia	6
7 - brano moraleggiante	12
Totale periodi delle sezioni di GI	93
CO	
1 - brevi aneddoti moraleggianti	14
2 - massime e domande di comprensione a fine brano	15
3 - dialogo-lezione	18
4 - dialogo-lezione (domestica)	13

5 - lezione	12
6 - domande di comprensione e dialogo istruttivo	15
7 - lezione	16
Totale periodi delle sezioni di CO	103
ANM	
1 - brano di storia	21
2 - brano di educazione civica	11
3 - racconto + dialogo	35
4 - lettera	31
5 - lezione (domestica)	14
6 - racconto	14
7 - esortazioni	14
Totale periodi delle sezioni di ANM	140
FV	
1 - descrizione di un personaggio	9
2 - lezione dialogata	17
3 - lezione morale	7
4 - racconto	10
5 - dialogo	25
6 - dialogo	19
7 - lezione morale	12
8 - esortazioni	14
Totale periodi delle sezioni di FV	113

1.

Per ottenere un campione statisticamente più attendibile e quantitativamente omogeneo quanto a periodi, numerati i singoli periodi degli otto campioni, si è quindi deciso di sottoporre ogni singolo campione a un generatore di liste di numeri casuali, che ha estratto 50 numeri per campione; i periodi corrispondenti a tali numeri casuali hanno costituito i campioni statistici definitivi, frutto, pertanto, della coniugazione di esigenze di rappresentatività sul piano tematico-testuale e criteri statistici.

I programmi usati per la misura dei parametri di leggibilità sopra indicati potrebbero fornire dati alterati non riconoscendo come standard usi grafici ottocenteschi o marcando come letter., obsolete, regionali o erronee forme monottongate (con *-o-* al posto di *-uo-*) o, in qualche caso, dittongate (con *-uo-*) correnti tra Otto e Novecento (come *movere* e *novo* o *crogiuolo*), o voci caratterizzate da tratti fonomorfologici o morfosintattici ancora attestati nelle scritture tra i due secoli (come *sacrifizio*, *inalzare*, *anderai*, *pel* ‘per il’, *siasi* ‘si sia’, ecc.). Tali varianti non rientrano nella lingua standard attuale e dunque

nemmeno nel *VdB*, ma dovevano essere usuali nel periodo considerato, come mostrano scritte in prosa e fonti lessicografiche del tempo⁸; pertanto sono state normalizzate secondo l'uso contemporaneo in modo da essere annoverate tra le voci standard ed eventualmente rientranti nel *VdB*, dal momento che nel periodo 1882-1913 vi appartenevano anche nella variante che poi ha ceduto di fronte a quella odierna. Nelle *Appendici A e B* si darà conto delle varianti normalizzate, ma si precisa già adesso che l'accentazione finale delle parole è stata riprodotta secondo l'uso attuale e quella interna è stata eliminata⁹.

5.2. Indici di leggibilità

La questione della leggibilità e comprensibilità di un testo è strettamente connessa a quella della sua appropriatezza comunicativa, derivante dall'armonia tra contenuti e aspetti formali e da un'opportuna considerazione degli obiettivi comunicativi e dalla capacità di ricezione dei destinatari¹⁰. La prospettiva dell'adeguatezza linguistica quale punto di vista descrittivo e critico su testi già prodotti e impiegati da un certo pubblico, e quale auspicabile base teorico-applicativa di partenza per la produzione o la semplificazione di testi che mirino a essere *appropriati*, appare tanto più significativa se applicata a libri didattici e soprattutto a quelli rivolti all'infanzia in età scolare, per i quali il fattore della comprensibilità del linguaggio riveste un'importanza fondamentale, dato il loro ruolo di strumenti di apprendimento¹¹.

⁸ Cfr. il commento ai dati presentati nei §§ 3.1 e 3.2 e la bibliografia che lo supporta.

⁹ Ess. di interventi sull'accentazione: *perchè* (usato, ovviamente, più e più volte; es.: GI: 104) → *perché*; *pusillanimitá* (FE: 14) → *pusillanimità*; *cosí* (es.: FV: 122) → *così*; *sè stesso* (es.: PA: 20) → *sé stesso*; *cinèrea* (FE: 49) → *cinerea*; *aèree* (FE: 88) → *aeree*.

¹⁰ Cfr. almeno Dardano (2005: 98); Ferrari (2011; 2019: 20); Piemontese - Cavaliere (1997: 221).

¹¹ Sul tema della leggibilità e comprensibilità dei testi scritti si vedano almeno De Mauro - Piemontese - Vedovelli (1986); De Mauro - Gensini - Piemontese (1988); Lucisano - Salerno - Benvenuto - Siniscalco (1989); Mastidoro - Amizzoni (1993); Piemontese (1994; 1996). Sullo stesso tema ma relativo a testi scolastici si vedano almeno Passaponti (1980); Lumbelli (1984a; 1984b); Pozzo (1983; 1986); GISCEL Lombardia (1994); Piemontese - Cavaliere (1997), che analizzano due sussidiari per la terza e due per la quinta elementare degli anni 1989 e 1990; la ricerca del GISCEL Piemonte (1997), concernente la valutazione di leggibilità, comprensibilità e adeguatezza pragmatico-testuale di un corpus di manuali per la scuola media e superiore pubblicati dopo il 1990, con l'ausilio di una griglia articolata in tre livelli (iconico-grafico, linguistico, concettuale) e sottoposta a docenti e alunni; Colombo (1997), che esamina aspetti testuali e apparati didattici di un corpus di libri per le scuole elementari, medie e superiori (biennio) dell'anno scolastico 1994-1995; Revelli (2009); Zambelli (2014). Analizza la testualità di alcuni manuali scientifici per la scuola superiore Dardano (2012). Più in generale, sul rapporto tra educazione linguistica e libri di testo si veda la raccolta di contributi a cura di Calò - Ferreri (1997).

In Italia soprattutto a partire dagli anni Ottanta e in modo copioso in ambito anglosassone e americano sono stati già prodotti diversi studi sulle modalità di analisi della leggibilità di un testo, calcolata anche in rapporto a differenti fasce anagrafiche, educative e socioculturali di potenziali lettori¹². Per stimare la difficoltà di lettura presentata da un testo possono essere presi in considerazione dati linguistici meramente quantitativi e relativamente facili da calcolare, come la lunghezza in sillabe delle parole, la lunghezza in parole dei periodi, il numero di proposizioni per periodo, oppure indicatori più raffinati e di più difficile ricavo, come i registri e la frequenza e disponibilità d'uso del lessico. Il filone di ricerca americano sul *plain language*, che ha conosciuto un singolare rigoglio a partire dagli anni Trenta, si è sviluppato specialmente in relazione ai settori della scrittura educativa e giornalistica, particolarmente sensibili all'esigenza di semplificare e rendere quanto più possibile accessibili i loro linguaggi, e ha assunto per questa ragione una connotazione sempre più pragmatico-applicativa. In questo ricco ambito di ricerca uno snodo fondamentale è rappresentato dai lavori scientifici e dalle guide sul *plain talk* ('parlare facile, piano'), ossia dagli studi e avviamenti riguardanti la leggibilità e la semplificazione di testi scritti, di Rudolf F. Flesch¹³. Nel 1948 questi elaborò una formula per il calcolo del livello di leggibilità di testi inglesi, messo anche in relazione al grado di scolarità dei lettori¹⁴. Tale formula, destinata a notevole fortuna per la sua facile applicabilità ma specificamente tarata sull'inglese, fu adattata all'italiano nel 1972, e con una nuova ma meno convincente proposta nel 1986, dall'ingegnere e divulgatore scientifico Roberto Vacca (con l'aiuto dell'ingegnere Valerio Franchina)¹⁵.

¹² Per gli studi condotti in Italia si veda la n. 11. Tra i lavori in inglese più recenti vanno ricordati almeno Bailin - Grafstein (2016); Nuss (2018).

¹⁴ Si ricorda qui solo qualche titolo: *The Art of Plain Talk*, New York, Harper & Brothers, 1946; *How to write better*, Chicago, Science Research Associates, 1951; *How to Test Readability*, New York, Harper & Brothers, 1951; *The ABC of Style. A Guide to Plain English*, New York, Harper & Row, 1964; *How to write Plain English. A Book for Lawyers and Consumers*, New York, Harper & Row, 1979.

¹⁴ La *Flesch Reading Ease (RE) formula* è la seguente: $RE = 206,835 - 0,846 S - 1,015 P$, con S il numero medio di sillabe per parola (numero di sillabe / numero di parole), P il numero medio di parole per frase (numero di parole / numero di frasi). Sulla *RE formula*, oltre a Flesch (1948), si vedano almeno Miller (1972: 186-197); Biagioli - Mercatali - Tiscornia Ghelli (1984: 264-267); Lucisano (1992: 31-34); GISCEL Piemonte (1997: 242).

¹⁵ Vacca (1978); Franchina - Vacca (1986); si veda anche Biagioli - Mercatali - Tiscornia Ghelli (1984: 262-264). La prima formulazione dell'indice Flesch - Vacca (*IFV*) è la seguente: $IFV = 206 - P - 0,6 S$, con P e S i valori indicati nella n. 14. Sulla base di alcuni mirati esperimenti, la formula del 1986 ($217 - 1,3 S - 0,6 P$) è stata ritenuta dal GULP (Gruppo Universitario

Un'ulteriore formula, frutto di un'interpretazione degli indici di facilità di lettura elaborati da Flesch e pensata per l'inglese, ma applicata altresì da Sgroi (2013: 90; 96-97; 253-254; 313-319; 395), con convincenti risultati, a testi italiani¹⁶, è quella proposta da Miller (1972: 196): essa consiste nel calcolo della lunghezza media delle frasi di un testo, ricavata dividendo il numero delle parole, intese come unità isolate sulla pagina da spazi bianchi, per il numero dei periodi. Data anche la sua agevole impiegabilità, la si applicherà ai nostri testi e al corpus di riscontro per misurare, come si è accennato sopra, l'*IF*:

$$IF = \text{Numero parole} / \text{Numero periodi}$$

Si osserverà quindi la collocazione dei risultati ottenuti sulla scala di valori riportata in Miller (1972: 196), che presenta le seguenti qualifiche stilistiche (tab. 2):

Numero di parole per periodi	Stile
8 o meno	molto facile
11	facile
14	abbastanza facile
17	normale
21	abbastanza difficile
25	difficile
29 o più	molto difficile

2. *IF*

Quest'indice permetterà di ricavare una prima idea del grado di complessità dei libri di lettura.

Se i parametri suddetti sono stati primariamente programmati per l'inglese, il primo appositamente studiato per l'italiano è il *GULPEASE*, elaborato dal GULP¹⁷ nel 1982 e calcolabile, come si è detto sopra, mediante il programma *Corrige!it*, immettendo nel sito omonimo il testo da processare. La formula per ricavare tale valore è:

Linguistico Pedagogico dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza") meno affidabile della precedente (si veda Digital Guide Ionos, 2018).

¹⁶ Si tratta dei seguenti: due lettere in italiano popolare scritte da due personaggi di un racconto di Luigi Capuana, *Gli 'Americani' di Ràbbato* (1912); due campioni (uno descrittivo e uno dialogico) tratti dal romanzo *Un bellissimo novembre* (1967) di Ercole Patti; la parte finale dell'articolo *I professionisti dell'antimafia* (1987) di Leonardo Sciascia; un lunghissimo periodo tratto dal romanzo *Nottetempo, casa per casa* (1992) di Vincenzo Consolo.

¹⁷ Si veda la n. 15.

$$G = 89 - LP/10 + 3 FR$$

con $LP = \text{numero lettere} * 100 / \text{totale parole}$, e $FR = \text{numero frasi} * 100 / \text{totale parole}$.

Oltre a essere specifico per la lingua italiana, l'indice *GULPEASE* prende in considerazione il numero di lettere anziché di sillabe nel calcolare la lunghezza delle parole, ed è pertanto più facile da computare tramite un algoritmo nei software di analisi ed elaborazione dei testi: sono questi i suoi due vantaggi rispetto alla *RE formula*¹⁸. Anche in questo caso i valori del parametro vengono interpretati in rapporto al livello di scolarizzazione dei lettori (licenza elementare, licenza media e diploma superiore), cosicché, ad es., «un testo con indice *GULPEASE* 60 è: molto difficile per chi ha la licenza elementare, difficile per chi ha la licenza media, facile per chi ha un diploma superiore»¹⁹. La figura 1, tratta da Piemontese (1996: 102), presenta una scala dei valori *GULPEASE* rapportati alle soglie di leggibilità e ai livelli di lettura, i quali corrispondono a reazioni differenti del lettore di fronte al testo. Nel nostro caso ci si soffermerà ovviamente sui risultati riguardanti un ipotetico lettore di scuola elementare, ma si terrà conto anche delle altre due fasce di scolarizzazione²⁰, per evidenziare, al variare di queste ultime, il variare dei livelli di lettura e difficoltà e considerando che i testi scolastici erano rivolti anche ai docenti e potevano essere adoperati dai familiari (genitori o fratelli maggiori) degli scolari. Riguardo alla leggibilità, un testo può essere dunque «quasi incomprensibile», «molto difficile», «difficile», «facile» o «molto facile da comprendere». I livelli di lettura possono essere: frustrante, quando «il lettore non è in grado di capire il testo e questo causa frustrazione»; «scolastico», quando «è necessario un aiuto per la comprensione», che si presuppone offerto da un insegnante o da un adulto che assuma un ruolo didattico; «indipendente», se «il lettore legge autonomamente»²¹. In base a questa scala di

¹⁸ Si veda la n. 14.

¹⁹ <<http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/>> (corsivo nel testo; consultato il 22.09.2020).

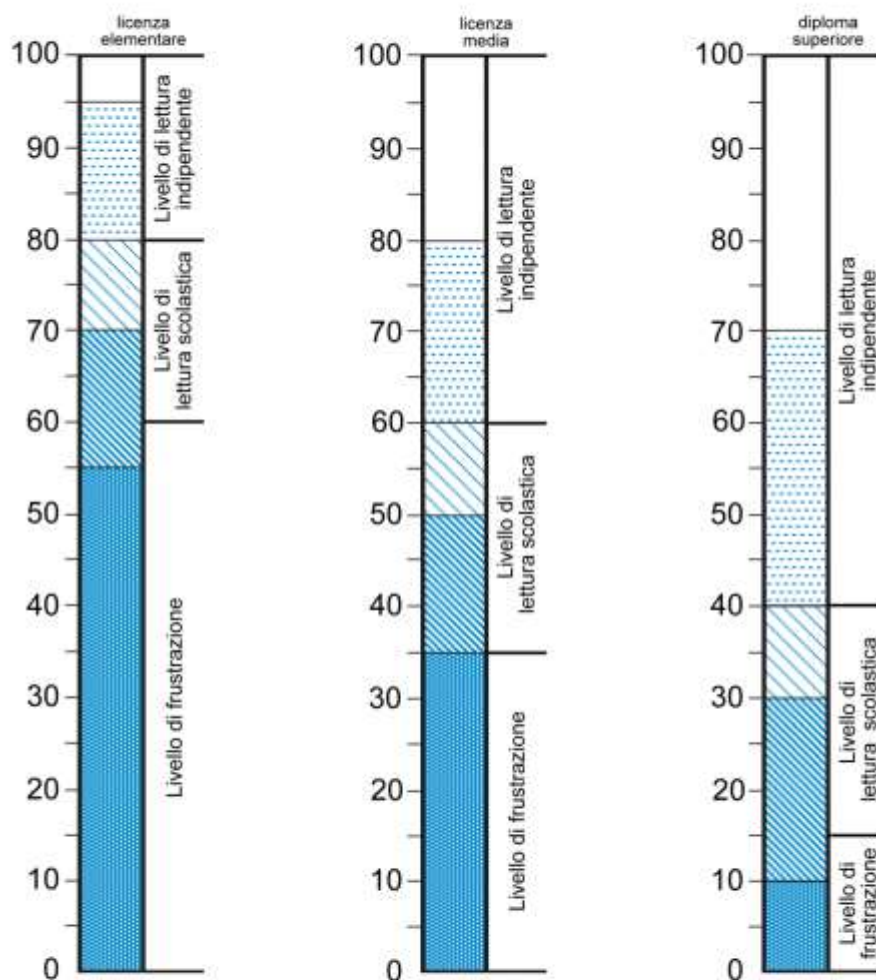
²⁰ Anche se, com'è noto, nel periodo di cui ci si occupa non esisteva ancora la scuola media unica, istituita nel secondo dopoguerra, ma scuole secondarie e di avviamento professionale, frequentate da una netta minoranza degli ex scolari elementari (per la storia del sistema scolastico nazionale ci si limita a rimandare a Canestri - Ricuperati, 1976; Santoni Rugiu *et alii*, 1982; D'Amico, 2010).

²¹ Piemontese - Cavaliere (1997: 225). Sull'indice *GULPEASE* si vedano <<http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/>> (consultato il 22.09.2020); Lucisano - Piemontese (1988); Piemontese (1996); Piemontese - Cavaliere (1997: 223-225).

valori, per permettere a uno studente di quinta elementare una lettura autonoma e risultare di facile comprensione, un testo dovrebbe raggiungere un punteggio pari almeno a 80; il valore dovrebbe essere, di conseguenza, progressivamente superiore a 80 per testi rivolti ad alunni delle classi precedenti.

corrige!t

Indice Gulpease: scala dei valori



Soglie di Leggibilità

molto facile
 facile
 difficile
 molto difficile
 quasi incomprensibile

Elaborazione da:
 Maria Emanuela Piemontese, "Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata", Tecnodid, Napoli 1996, p. 102

Ulteriori valutazioni sulla leggibilità dei nostri testi e sulla sua variabilità da libro a libro saranno rese possibili grazie ai risultati ottenuti tramite il sistema di calcolo *READ-IT*, che oltre all'indice *GULPEASE* (il cui valore andrà confrontato con quello offerto da *Corrige!it*) restituisce percentuali sul livello di difficoltà di lettura di un testo da più punti di vista: a) attraverso il modello *READ-IT base* la leggibilità viene misurata tenendo in considerazione i tratti tradizionali delle formule di leggibilità quali la lunghezza in parole della frase e la lunghezza delle parole in caratteri; b) il modello *READ-IT lessicale* rileva le caratteristiche lessicali del testo, restituendone percentuale e composizione del *VdB* e la densità; c) il *READ-IT sintattico* fa luce sulla complessità sintattica del testo, sulla base di diversi indicatori, tra i quali la percentuale di alcune categorie grammaticali (sostantivi, aggettivi, verbi, congiunzioni coordinanti e subordinanti), il numero medio di proposizioni per periodo, le percentuali di frasi principali e subordinate, il numero medio di parole per proposizione²²; d) il *READ-IT globale* rileva la leggibilità in generale, combinando i tratti su cui si focalizzano distintamente i precedenti modelli²³. «Non essendo disponibile un corpus di testi differenziati per livelli di leggibilità di difficoltà crescente da usarsi in fase di addestramento del sistema», il programma *READ-IT* è stato addestrato al riconoscimento di due fondamentali livelli di leggibilità, semplice e complesso, mediante

due corpora rappresentativi di testi complessi e semplificati, appartenenti allo stesso genere testuale (prosa giornalistica), costituiti rispettivamente da *La Repubblica* (Rep) e *Due Parole* (2Par), un periodico di “facile lettura” destinato a lettori caratterizzati da un basso livello di scolarizzazione e/o da lievi disagi linguistico-cognitivi²⁴.

L'interpretazione delle percentuali riguardanti il *VdB* e la sua composizione e del valore della *DL* dei nostri corpora (i libri di lettura e i testi di riscontro) restituiti da *READ-IT* non può, pertanto, prescindere dal confronto illustrativo con le percentuali del *VdB* e delle sue categorie e con la *DL* relativi a Rep e 2Par. Le

²² Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016: 7-9).

²³ Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016, in part. 4).

²⁴ Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016: 4, corsivo nel testo). «Un esempio di scrittura ad alta leggibilità è il mensile *due parole* (<<http://www.dueparole.it/>>). I redattori di *due parole* scrivono articoli [su argomenti e notizie di vario genere] usando il *VdB* e spiegando le parole che non vi appartengono. Inoltre, la redazione applica anche altri criteri di leggibilità, attinenti alla grafica (caratteri grandi, illustrazioni che non spezzano il testo, ecc.) e al modo di disporre i contenuti (riquadri di spiegazione, testo a nuova riga per ogni frase, ecc.)» (<<http://www.corrige.it/leggibilita/vocabolario-di-base/>>; consultato il 22.09.2020). Cfr. lo studio statistico sulla leggibilità di *due parole* svolto da Mastidoro (1996).

percentuali restituite per il testo esaminato da *READ-IT* esprimeranno quindi la probabilità che esso appartenga più alla classe dei testi di difficile lettura che a quelli di facile lettura o viceversa.

5.3. Il tasso di *VdB*

Il grado di accessibilità lessicale dei nostri testi potrà essere valutato con buona probabilità mediante il parametro del *VdB* della lingua italiana, calcolato facendo uso sia di *Corrige!it* che di *READ-IT*. Per *VdB* s'intende l'elenco di vocaboli usati e capiti dalla maggior parte di coloro che parlano italiano, apparso per la prima volta nel 1980 come appendice in un fortunato volumetto di De Mauro²⁵ e approntato a partire dal *LIF* (Lessico Italiano di Frequenza)²⁶ e in varie altre modalità, in particolare consultando dizionari dell'italiano comune²⁷. Com'è noto, il *VdB* è stato poi adoperato, insieme alla categoria del vocabolario *comune* e ad altre più circoscritte, per la marcatura di lemmi e accezioni del GRADIT, usato a sua volta come dizionario di riferimento per il *VdB* dal programma *READ-IT*²⁸.

Il *VdB*, comprendente circa 7050 unità, è costituito da tre sottogruppi: a) vocabolario *fondamentale* (FO), costituito da circa 2000 parole conosciute e impiegate da tutti i parlanti (e scriventi) che hanno almeno un'istruzione elementare; esse coprono circa il 90% delle occ. di parole negli usi scritti e orali; b) vocabolario *di alto uso* (AU), formato da circa 2750 vocaboli, di frequenza decisamente inferiore a quella delle parole fondamentali ma comunque alta; c) vocabolario *di alta disponibilità* (AD), comprendente circa 2300 parole usate solo all'occorrenza, ma diffusamente note perché legate a oggetti e situazioni della vita quotidiana; «sono le parole che diciamo o scriviamo raramente, ma che pensiamo con grande frequenza»²⁹.

²⁵ Si è consultata l'ed. De Mauro (2003).

²⁶ Bortolini - Tagliavini - Zampolli (1972).

²⁷ Sui criteri di elaborazione del *VdB* si vedano De Mauro (2003: 161-164); Bisconti (2012: 8-16); <<http://www.corrige.it/leggibilita/vocabolario-di-base/>> (consultato il 22.09.2020; in questa pagina è dunque spiegato che cosa intende per *VdB* il programma di calcolo *Corrige!it*: esso si basa sulla lista di parole pubblicata da De Mauro nel 1980 come appendice della sua fortunata *Guida all'uso delle parole*; l'ed. di tale volume citata come fonte in *Corrige!it* è quella del 1997, indicata erroneamente come dodicesima; la dodicesima ed. è, invece, quella del 2003, da me consultata); De Mauro (2016b).

²⁸ Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016: 6).

²⁹ De Mauro (2003: 162).

Sia *READ-IT*, come si è accennato, che *Corrige!it* calcolano non solo la percentuale di vocaboli appartenenti al *VdB* ma anche quelle delle sue tre sottocategorie. Maggiore è il tasso di *VdB*, cioè dell'insieme delle parole comprensibili anche per le persone meno scolarizzate e poco o non avvezze alla lettura, maggiore è l'accessibilità linguistica dei testi sondati.

È giusto riconoscere un potenziale limite dell'affidabilità di questo valore. Il *LIF* e gli ulteriori dati da cui è scaturito l'allestimento del *VdB* derivano da testi, sondaggi su adulti e ragazzi dotati di licenza media inferiore, e dizionari risalenti agli anni Sessanta e Settanta del XX secolo (i testi considerati nell'elaborazione del *LIF* sono degli anni Cinquanta e Sessanta), mentre i nostri libri di lettura appartengono al periodo 1882-1913 e gli altri campioni vanno dal 1840 dei *Promessi Sposi* e della *Storia della colonna infame* al 1873 del *Proemio*, al 1882-1883 del brano di Golgi fino al 1948 di NP e al 2009 di DP. Il calcolo del tasso di *VdB* di questi ultimi due testi e specialmente di DP dovrebbe essere più attendibile, trattandosi di scritture più recenti, mentre per gli altri, data la loro appartenenza al XIX secolo e ai primi anni del Novecento, è legittimo avanzare qualche dubbio sull'estensibilità in senso retrospettivo di tale categoria lessicale. Ciò vale tanto più se si considera che la situazione dell'italofonia, dell'alfabetizzazione, dell'esposizione dei bambini alla lettura del primo e del secondo Ottocento, ricordata nei §§ 1.1.1 e 1.1.2, risulta diversa da quella del Novecento e dei primi anni del nuovo millennio, a sua volta articolata in fasi differenti³⁰. Come si è detto sopra, tuttavia, gli interventi modernizzanti su alcune forme correnti e magari appartenenti al *VdB* nell'Ottocento ma non più nel secondo Novecento mirano a correggere, per quanto possibile, la misura del *VdB*. Inoltre, pur non possedendo per l'Ottocento e il primo Novecento informazioni statistiche sulla frequenza delle parole nella lingua scritta né, ovviamente, in quella parlata, né indagini sulla loro effettiva comprensibilità da parte di utenti dotati di istruzione elementare o titoli superiori, per tanti vocaboli compresi nei sottogruppi FO (pensiamo alle cosiddette parole grammaticali³¹ o ad altre come *mamma, casa, cattivo, felice, correre, lavorare, molto, subito* [avv.], ecc.) e AD (*aratro, cetriolo, lucidare, navale, prepotente, riordinare, superbia*, ecc.),

³⁰ Ci si limita a rimandare, in merito, a De Mauro (1963/2011; 2016a).

³¹ Per la distinzione tra parole contenuto e parole funzione, dette anche rispettivamente lessicali e grammaticali, piene e vuote, si veda almeno Ježek (2011: 26-28).

costituito da parole magari non usate affatto nella vita quotidiana (a prescindere dal largo e perdurante predominio dei dialetti) ma comprese da un'ampia parte della popolazione, si può ritenere che la marca demauriana non sia nel lessico contemporaneo diversa da quella che potrebbe indicarne lo statuto ottocentesco o primonovecentesco³².

5.4. La *DL* tra leggibilità e stile

Per *DL* s'intende la consistenza dell'informazione veicolata da un testo e sancita dalle parole lessicali di una lingua³³. Essa si può calcolare come la proporzione delle parole semanticamente piene (nomi, aggettivi, verbi, avverbi) di un testo rispetto al totale delle occ. delle parole. Così viene calcolata da *READ-IT*, che la include tra i fattori pertinenti alla valutazione della leggibilità di un testo, ovviamente dal punto di vista lessicale. È naturale domandarsi, a questo punto, quale rapporto sussista tra *DL* e leggibilità. Nella guida all'uso di *READ-IT*, si legge che «stando alla letteratura, valori più alti di *DL* corrispondono in linea di massima a maggiore leggibilità»³⁴. In base a tale interpretazione, un testo più denso, dal momento che contiene più parole informative e meno parole funzione (come congiunzioni e preposizioni) rispetto a uno meno denso, risulterebbe più leggibile rispetto a un testo in cui una presenza significativa di parole vuote presuppone quella di complementi preposizionali, coordinate e subordinate, più radi in testi composti da periodi brevi e dunque più leggibili. È vero che un testo più denso, ossia più informativo, può comportare per il lettore (e per l'apprendente) un maggior impegno cognitivo, ma in termini di complessità sintattica, una minor quantità di parole funzionali è propria generalmente di frasi brevi e quindi, anche se dense, più leggibili. Questa lettura del dato spiega il nesso tra *DL* e accessibilità di un testo stabilito dalla letteratura cui fa cenno la suddetta guida, ma il programma in questione, come si vedrà meglio più avanti, fa corrispondere, al contrario, una maggiore difficoltà di lettura a testi lessicalmente

³² Delle marche d'uso del GRADIT si è servito Sgroi (2013: 145-151) per descrivere il vocabolario della novella *L'amica delle mogli* (1894) e del dramma omonimo (1927; nuova ed. 1936) di Luigi Pirandello. Sulla competenza passiva e l'uso occasionale dell'italiano da parte dei ceti popolari di norma dialettofoni negli anni intorno all'Unità cfr. le considerazioni svolte nel § 1.1.1 e la bibliografia relativa.

³³ Si veda la n. 31. Si veda, anche se in riferimento all'inglese, Halliday (1992: 113-139; 147-151).

³⁴ Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016: 7).

più densi e viceversa, molto probabilmente a ragione dell'impegno mentale maggiore richiesto da un testo con densità lessicale maggiore. Inoltre, il calcolo effettuato da *READ-IT* restituisce un valore non percentuale che risulterebbe opaco in assenza del confronto chiarificante con i valori di *DL* relativi ai già menzionati corpora di riscontro adottati nello stesso programma (Rep, come corpus di riferimento per lo stile "complesso", e 2Par, come corpus di riferimento per lo stile "semplice"). Ovviamente aiuterà a interpretare i valori della *DL* dei campioni dei libri di lettura anche il loro confronto reciproco.

Più perspicuo risulterà, invece, il calcolo manuale della *DL* come valore percentuale:

$$DL (\%) = \frac{\text{Numero parole piene} * 100}{\text{Numero totale parole}}$$

La proposta di calcolo della *DL* avanzata da Halliday (1992), invece, verte a fornire un'interpretazione diafasico-stilistica del dato. Lo studioso, infatti, stabilisce una differenza tra parlato e scritto proprio sulla base della *DL*, superando la distinzione legata al semplice *medium*, grafico o fonico, di produzione di un testo: distinzione notoriamente riduttiva, poiché, come nota Sgroi (2013: 171), «il piano fonico (orale) può presentare una densità lessicale da lingua scritta [ossia tendenzialmente elevata, notevole] e il piano grafico può caratterizzarsi a sua volta con una densità da parlato [cioè tendenzialmente rada]». Prescindendo dal fattore della frequenza relativa di una parola lessicale all'interno di un brano rispetto ad altre, che pure potrebbe avere una sua utilità, ma complicherebbe abbastanza il calcolo³⁵, secondo Halliday (1992: 125) si può più comodamente misurare la *DL* di un testo dividendo il numero delle sue parole lessicali per il numero delle sue clausole (o frasi semplici: principali, coordinate, subordinate, frasi nominali). Se il rapporto è inferiore a 3, si ha una densità da stile parlato, se è ≥ 3 , una densità da stile scritto³⁶. Semplificando:

$$DL (\text{Halliday}) = \frac{\text{Numero parole piene}}{\text{Numero proposizioni}}$$

Valore < 3 = *DL* da stile parlato;

Valore ≥ 3 = *DL* da stile scritto.

³⁵ Halliday (1992: 120-122).

³⁶ Halliday (1992: 150).

I risultati ottenuti con questa formula permetteranno quindi di ipotizzare per i nostri testi di lettura una maggiore o minore adeguatezza all'età scolare dei lettori a seconda che siano stilisticamente affini alla semplicità del parlato colloquiale o, al contrario, vicini a un impianto da lingua “scritta-scritta”. Tarata sull'inglese, tale modalità di calcolo è stata anch'essa collaudata da Sgroi (2013: 90; 97; 170-172; 254; 313-319; 398) su testi italiani con risultati persuasivi, come mostra anche la loro sintonia con le analisi linguistiche complessive condotte dallo studioso³⁷.

5.5. La leggibilità dei campioni scolastici e del corpus di riscontro³⁸

5.5.1. L'IF

La tab. 3 riporta l'IF dei campioni scolastici, ordinati per classe di destinazione (dalle prime alla sesta) dei rispettivi volumi:

Campioni scolastici	Numero parole / Numero periodi	IF	Stile
PA	852 / 50	17,04	normale
CO	668 / 50	13,36	facile
LR	854 / 50	17,08	normale
FE	955 / 50	19,1	normale
RI	1235 / 50	24,7	abbastanza difficile (vicino alla soglia “difficile”)
FV	744 / 50	14,88	abbastanza facile
ANM	702 / 50	14,04	abbastanza facile
GI	932 / 50	18,64	normale

3. IF dei campioni scolastici

Il testo più leggibile risulta CO, in effetti caratterizzato da uno stile piano e scorrevole. In PA, LR e FE si ha uno stile che potremmo definire equilibrato, ma comunque corrispondente alla quarta soglia della scala di Miller e forse non proprio adeguato, soprattutto nel caso di FE, a bambini delle prime classi

³⁷ I testi in questione sono quelli menzionati nella n. 16 e in più due campioni (didascalie e dialogo) tratti dal dramma *L'amica delle mogli* di Pirandello e altri due campioni (dialogo e diegesi) dell'omonima novella dello stesso autore.

³⁸ Per la verifica e una più completa comprensione dei dati che si esporranno di seguito si rinvia alle *Appendici A e B*. Nelle pagine seguenti le sigle si riferiscono ai campioni, ma spesso, per “sineddoche”, anche ai volumi o ai saggi di cui essi sono proposti come “microcosmo” rappresentativo.

elementari; esso dovrebbe risultare più confacente, invece, ai ragazzini della sesta classe cui è rivolto GI. Un livello di facilità medio ma ancorato al valore minimo (= 14) della soglia “abbastanza facile” si riscontra in FV e ANM, che rivolti alle classi quarta e quinta, appaiono più leggibili dei testi per il corso elementare inferiore aventi uno stile “normale”. Significativo, infine, il grado di difficoltà di RI: il campione corrispondente è il più ricco di parole e lo stile rasenta il valore base (= 25) del livello “difficile”, che appare ovviamente inadeguato a scolaretti di terza elementare. RI presenta invero un’elaborazione sintattica sostenuta, motivata anche dal tono spesso retorico e da procedimenti di accumulazione delle informazioni narrative e descrittive, ma virgole e punti e virgola contribuiscono ad alleggerire e a rendere chiara l’articolazione interna dei periodi, controbilanciando l’effetto di difficoltà causato dalla loro spesso notevole lunghezza.

Ecco ora i valori dell’*IF* riguardanti i testi di riscontro (tab. 4):

Campioni di riscontro	Numero parole / Numero periodi	<i>IF</i>	Stile
PSd	494 / 17	29,05	molto difficile
SCd	668 / 17	39,29	molto difficile
Ascoli (2003)	753 / 17	44,29	molto difficile
Golgi	758 / 17	44,58	molto difficile
NP	251 / 17	14,76	abbastanza facile
DP	302 / 17	17,76	normale

4. *IF* dei testi di riscontro

Se potrebbe stupire il grado di difficoltà del brano tratto da PSd (che pure è una sequenza narrativa e non, ad es., una digressione storica), comunque vicino al valore base (= 29) dell’ultima soglia della scala, risultano meno sorprendenti se si pensa ai generi di appartenenza dei testi, ma di per sé pur sempre scioccanti, i risultati relativi ai brani saggistici. Tra essi la difficoltà di lettura di SCd è superata da quella dell’estratto scientifico di Golgi, che colpisce per la ricca articolazione interna di diversi suoi periodi, e da quella del passo di Ascoli, che sfoggia uno stile magniloquente nel *Proemio*, in cui «predominano [...] periodi lunghi e complessi [...], ricchi di connettivi e subordinate, di strutture bi-trimembri e di enumerazioni, di parallelismi (*come... così..., quanto... tanto...*) e di incisi che consentono di precisare il ragionamento»³⁹.

³⁹ Morgana (2010). Sulla lingua e in particolare sulla sintassi della *Storia della colonna infame* e del *Proemio* si rinvia a Dardano (2018: 95-135; 193-210).

Gli stili dei due campioni scolastici, invece, si pongono su livelli simili a quelli di sei libri di lettura del nostro corpus, risultando di gran lunga i più accessibili fra i testi di riscontro.

5.5.2. L'indice GULPEASE

Nella tab. 5 sono riportati per ogni campione dei testi di lettura i valori medi dell'indice *GULPEASE* calcolati da *Corrige!it* e, tra parentesi, i valori forniti da *READ-IT*⁴⁰; la definizione dei livelli di lettura e delle soglie di leggibilità in rapporto a un lettore di scuola elementare si basa sulla scala di valori riportata nella figura 1:

Campioni scolastici	Indice <i>GULPEASE</i> (G)	Livello di lettura per un lettore di scuola elementare	Soglia di leggibilità per un lettore di scuola elementare
PA	60 (60,1)	scolastico	molto difficile
CO	64 (64,4)	scolastico	molto difficile
LR	61 (60,6)	scolastico	molto difficile
FE	56 (55,9)	frustrante	molto difficile
RI	52 (51,8)	frustrante	quasi incomprensibile
FV	65 (63,4)	scolastico	molto difficile
ANM	62 (61,9)	scolastico	molto difficile
GI	58 (57,8)	frustrante	molto difficile

5. Indice *GULPEASE* dei campioni scolastici

Rispetto ai risultati ottenuti con la scala di Miller, non pensata originariamente per l'italiano e priva di riferimenti al livello di scolarità dei lettori, i dati *GULPEASE*, restituiti da una formula programmata per l'italiano e valutabili in relazione a fasce diverse di scolarizzazione, dunque potenzialmente più attendibili, appaiono nel complesso abbastanza sconcertanti. In base a quest'indice, 5 testi su 8 presentano un livello di lettura "scolastico", che richiede cioè l'aiuto del docente per la comprensione. Se quest'aspetto ha una sua ragion d'essere, dal momento

⁴⁰ Questi ultimi, nonché quelli relativi al corpus di riscontro (di cui si darà conto, sempre tra parentesi, nella tab. 7), comprendono cifre decimali, mentre in *Corrige!it* il valore è arrotondato per difetto se la cifra decimale è < 5 (cioè le cifre prima della virgola rimangono inalterate e quella decimale è eliminata), per eccesso se la cifra decimale è ≥ 5 (ossia la cifra decimale è eliminata e il valore aumenta di un'unità). Eccezionale, come si osserverà nella tab. seguente e nella tab. 7, la discrepanza, comunque lieve, di valori per i campioni FV e Ascoli (2003), dovuta forse a elaborazioni diverse degli stessi dati da parte dei due programmi e a margini di errore nel calcolo automatico.

che un testo didattico (e non dunque meramente ameno) per bambini di scuola elementare da educare alla lettura e alla comprensione di testi può ben presupporre la presenza di un insegnante che vigili sulla capacità di lettura e d'interpretazione dell'allievo e la orienti, la soglia di leggibilità non appare incoraggiante. In base alla scala dei punteggi *GULPEASE*, infatti, un testo può posizionarsi a un livello di lettura "scolastico" risultando al contempo "difficile", soglia che sarebbe più ragionevole rispetto a quella "molto difficile" dei nostri volumetti. Inoltre, PA, LR e ANM si collocano alla base del livello "scolastico", ossia superano di molto poco il livello di lettura "frustrante", con ANM, testo rivolto alla quinta classe, quindi a lettori più maturi, che risulta un po' più accessibile (G = 62 [61,9]) di PA (G = 60 [60,1]) – situato al confine tra le soglie "frustrante" e "scolastico" – e LR (G = 61 [60,6]), indirizzati, invece, al ciclo inferiore. Per di più, questi ultimi due libri, come si è detto nei §§ 2.2.2 e 2.3.1, furono inseriti, negli elenchi ministeriali, tra le letture parascolastiche consigliate, perché non ritenuti del tutto adeguati come libri di testo in senso stretto (ma certamente non per ragioni legate a criteri statistici di leggibilità): erano suggeriti come libri di premio, dunque, o da riservare alla lettura domestica, cioè non guidata in classe dall'insegnante. Stando al punteggio *GULPEASE*, PA e LR sarebbero, invece, inadeguati proprio a tali impieghi, risultando leggibili, ai limiti del livello di frustrazione, solo in presenza di aiuto scolastico, a meno che il loro uso domestico da parte dei bambini non avvenisse in presenza di una figura adulta in grado di assumere, all'occorrenza, una funzione di supporto alla lettura. Una leggibilità di qualche punto migliore rispetto ai libri appena menzionati presentano CO (G = 64 [64,4]) e FV (G = 65), con quest'ultimo, destinato alla quarta classe, un po' più leggibile rispetto a CO, pensato per la seconda (stando ai valori offerti da *Corrige!it*). Totalmente inadatti a un bambino di età scolare, infine, appaiono i due libri per la sesta e la terza classe della Grossi Mercanti (GI e RI) e quello per la seconda e terza classe della Morandi (FE); anche FE e RI erano ammessi nelle circolari ministeriali come testi parascolastici. Tra questi tre volumi RI risulterebbe il peggiore ("quasi incomprensibile"), coerentemente con l'*IF* corrispondente sopra ricordato.

Nella tab. 6 i suddetti valori *GULPEASE* vengono messi in relazione con livelli di lettura e soglie di leggibilità relativi a utenti più maturi: a) giovani lettori postelementari, che con una certa forzatura storica possiamo sovrapporre alla

classe di fruitori che nella figura 1, riferita all'età contemporanea, sono detti dotati di licenza media; b) lettori dotati almeno di un diploma di istruzione secondaria, tra i quali possiamo includere la classe magistrale postunitaria.

Campioni scolastici e indice <i>GULPEASE</i> (G)	Livello di lettura e soglia di leggibilità per un lettore postelementare	Livello di lettura e soglia di leggibilità per un lettore con diploma superiore
PA: 60 (60,1)	indipendente / facile	indipendente / facile
CO: 64 (64,4)	indipendente / facile	indipendente / facile
LR: 61 (60,6)	indipendente / facile	indipendente / facile
FE: 56 (55,9)	scolastico / difficile	indipendente / facile
RI: 52 (51,8)	scolastico / difficile	indipendente / facile
FV: 65 (63,4)	indipendente / facile	indipendente / facile
ANM: 62 (61,9)	indipendente / facile	indipendente / facile
GI: 58 (57,8)	scolastico / difficile	indipendente / facile

6. Indice *GULPEASE*, livelli di lettura e soglie di leggibilità dei campioni scolastici

Com'era prevedibile, tutti i campioni consentono una lettura agevole (ma non "molto facile") e "indipendente" a diplomati, e cinque di essi anche a utenti postelementari, sebbene riguardo a quest'ultima tipologia di lettori, PA, LR e ANM rimangano vicini al limite superiore del livello "scolastico / difficile" (anzi il punteggio di PA coincide con tale confine). I cinque testi in questione sono quelli che presentano un livello "scolastico / molto difficile", come si è visto, in rapporto a lettori di scuola primaria. FE, RI e GI rappresenterebbero anche per lettori in età adolescenziale una lettura "difficile" e tale da poter richiedere un aiuto per la comprensione.

Ecco, infine, i valori *GULPEASE* per i campioni di riscontro (tab. 7):

Campioni di riscontro	Indice <i>GULPEASE</i> (G)	Livello di lettura e soglia di leggibilità per un lettore di scuola elementare	Livello di lettura e soglia di leggibilità per un lettore postelementare	Livello di lettura e soglia di leggibilità per un lettore con diploma superiore
PSd	53 (53,3)	frustrante / quasi incomprensibile	scolastico / difficile	indipendente / facile
SCd	49 (48,7)	frustrante / quasi incomprensibile	scolastico / molto difficile	indipendente / facile
Ascoli (2003)	49 (47,9)	frustrante / quasi	scolastico / molto	indipendente / facile

		incomprensibile	difficile	
Golgi	40 (40,1)	frustrante / quasi incomprensibile	scolastico / molto difficile	indipendente / facile
NP	59 (59,2)	frustrante / molto difficile	scolastico / difficile	indipendente / facile
DP	54 (53,7)	frustrante / quasi incomprensibile	scolastico / difficile	indipendente / facile

7. Indice *GULPEASE*, livelli di lettura e soglie di leggibilità dei campioni di riscontro

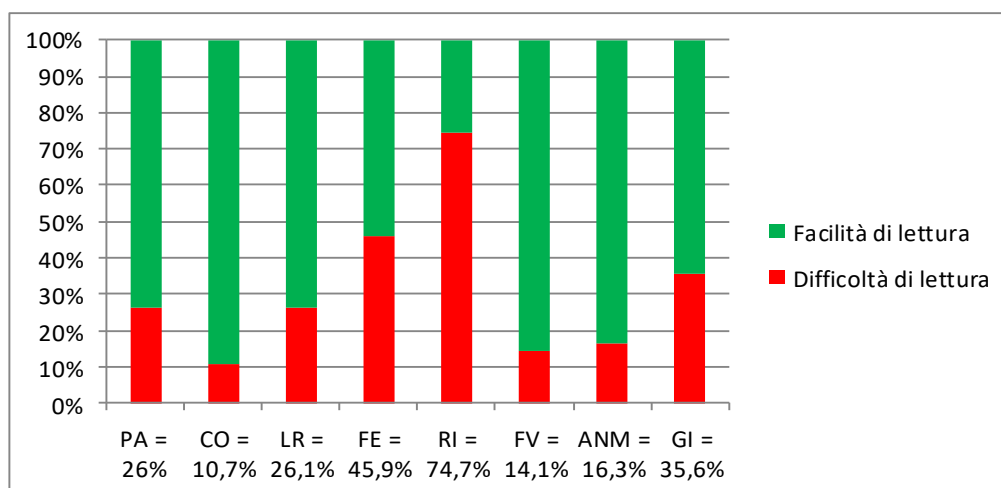
Sulla base dei campioni prescelti, si constata che i testi non didattici, compresi i *Promessi Sposi*, che pure, come si è accennato all’inizio del cap. III, godettero di grande fortuna in scuole di diverso livello (sia che fossero proposti come lettura integrale, sia in modalità antologizzata), presentano un indice *GULPEASE* che li rivela impresentabili ad alunni di scuola primaria. Del resto, fatta una parziale eccezione per il romanzo manzoniano, del quale si poteva trovare qualche stralcio nei libri di lettura (come l’*Addio al paese natio* di Lucia in GI: 155-156) e che poteva essere letto, anche a casa, anche da utenti postelementari di livello socioculturale medio-basso, questi scritti non erano ovviamente rivolti a bambini e neanche a giovinetti, ma a lettori colti e a specialisti (principalmente il *Proemio* e il saggio di Golgi). Essi condividono una sostanziale progressività in termini di accessibilità via via maggiore al progredire delle fasce anagrafico-educative, ma risultano comunque “molto difficili” – PSd “difficile” – e non fruibili in modo indipendente per i lettori della fascia intermedia (livello “scolastico”). È da notare che il testo di anatomia (G = 40 [40,1]), riportante il valore *GULPEASE* più basso, riguardo alla terza fascia di lettori si posiziona al confine tra i livelli “scolastico / difficile” e “indipendente / facile”, a dimostrazione della sua leggibilità non scontata neanche per fruitori maturi (ma, se dotati di solo diploma superiore, non specialisti).

In base agli estratti processati – un brano di storia dalla sintassi complessivamente semplice (i periodi più lunghi sono, come si può notare nell’*Appendice B*, il primo e il tredicesimo) e un testo sulla riproduzione delle piante sintatticamente non complesso, ma ricco di termini tecnici –, i due sussidiari NP e DP sembrerebbero gravemente inadatti a utenti di scuola elementare, e il secondo addirittura “quasi incomprensibile”, sebbene con indice vicino al valore base (= 55) della soglia superiore (“molto difficile”). NP rasenta, a sua volta, il punteggio base del livello di lettura “scolastico” (= 60), ma si tratta

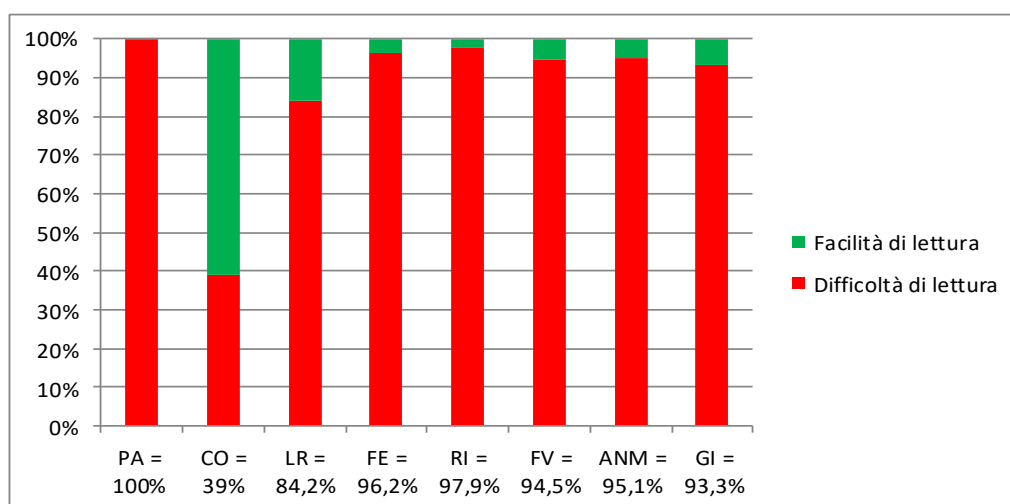
comunque di risultati che denuncerebbero una notevole inadeguatezza di tali strumenti, di taglio “scolastico” e stile “difficile” anche per potenziali fruitori postelementari.

5.5.3. La leggibilità secondo i modelli READ-IT

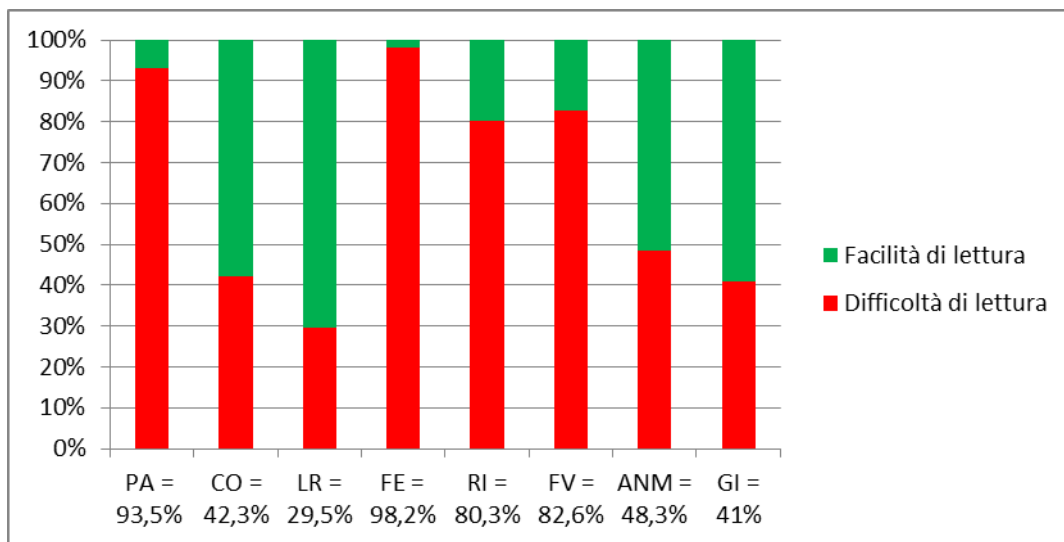
Le percentuali seguenti restituiscono il livello di difficoltà di lettura dei campioni scolastici messi a confronto in ordine crescente di classe (da PA a GI), da un punto di vista computazionale tradizionale (*READ-IT base*, grafico 8), lessicale (grafico 9), sintattico (grafico 10) e complessivo (*READ-IT globale*, grafico 11):



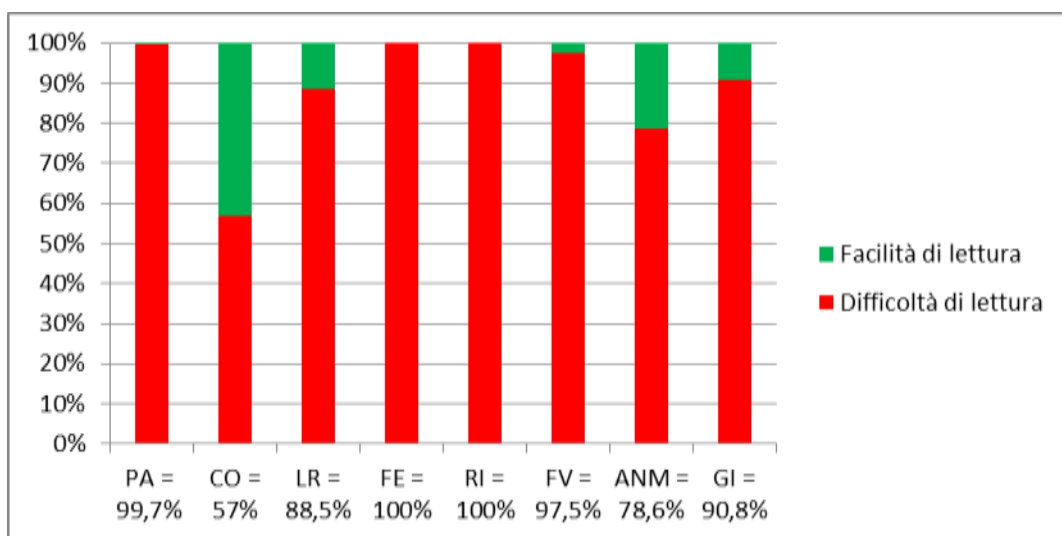
8. *READ-IT base* dei campioni scolastici



9. *READ-IT lessicale* dei campioni scolastici



10. *READ-IT sintattico* dei campioni scolastici



11. *READ-IT globale* dei campioni scolastici

In base all'indice *READ-IT base* e non in contraddizione con l'informazione offerta dall'indice *GULPEASE*, RI si conferma come il testo di più difficile lettura, seguito da FE e GI; CO, FV e ANM risultano i più leggibili, con difficoltà di lettura progressivamente maggiore in correlazione con la classe di destinazione (dalla seconda di CO alla quarta di FV alla quinta di ANM). Eccezion fatta per RI, la percentuale di facilità di lettura è superiore a quella di difficoltà: secondo il modello *READ-IT base*, pertanto, diversamente da quanto ci dicono i dati restituiti dagli altri indici *READ-IT*, 7 libri su 8 sarebbero dotati, pur con differenze evidenti tra l'uno e l'altro, di una buona leggibilità (anche a un primo impatto

visivo, si nota che nel grafico 8 il verde, indicante facilità di lettura, complessivamente prevale sul rosso, indicante difficoltà).

Molto sconcertanti appaiono, invece, le percentuali riguardanti la leggibilità lessicale, eccezion fatta per il testo della Perodi, che per la seconda volta risulta il più leggibile: se LR raggiunge una soglia di difficoltà pari all'84,2%, gli altri campioni superano il 90%, con RI, testo per la terza elementare, che raggiunge quasi il 98% e PA, libriccino rivolto alle prime classi, che si attesta al 100%. In questo quadro a prima vista “drammatico”, il livello di difficoltà, in ordine decrescente, di PA, RI e FE – testi per il ciclo inferiore e che quindi dovrebbero essere teoricamente più semplici e accessibili sul piano lessicale – supera, anche se di qualche unità, quello dei tre testi per le classi superiori, FV, ANM e GI – con quest'ultimo, per la sesta classe, un po' meno difficile degli altri due. A una più attenta analisi, questo tipo di difficoltà potrebbe essere dovuto alla varietà lessicale dei nostri testi, dunque alla scarsità di ripetizioni, e alla presenza di vocaboli non appartenenti al *VdB*, considerando che il modello *READ-IT lessicale* prende in considerazione composizione e ricchezza lessicali di un testo⁴¹.

Sul piano sintattico, le percentuali sembrano un po' meno negative ma pur sempre non incoraggianti: per 4 testi su 8 (dal meno al più difficile: LR, GI, CO e ANM) la soglia di difficoltà si mantiene al di sotto del 50%, con LR che stacca nettamente gli altri campioni quale testo più leggibile. CO e LR sono indirizzati alle classi inferiori, ANM e GI a quelle superiori, a dimostrazione ulteriore che il grado di accessibilità dei nostri volumi non sempre varia in correlazione con le loro classi di destinazione, ossia non sempre risulta maggiore per libri rivolti a utenti di età minore e viceversa⁴². ANM, libro per la quinta elementare, infatti, presenta un valore *READ-IT sintattico* pari al 48,3% a fronte del 93,5% di PA e del 98,2% di FE, che sono volumetti per le classi inferiori: ANM sembra, quindi, sintatticamente più leggibile di testi rivolti a bambini più piccoli. PA e FE sono altresì più difficili di RI e FV, testi per la terza e la quarta classe rispettivamente, e appaiono, come già sul piano lessicale, gravemente inadeguati per i loro potenziali utenti.

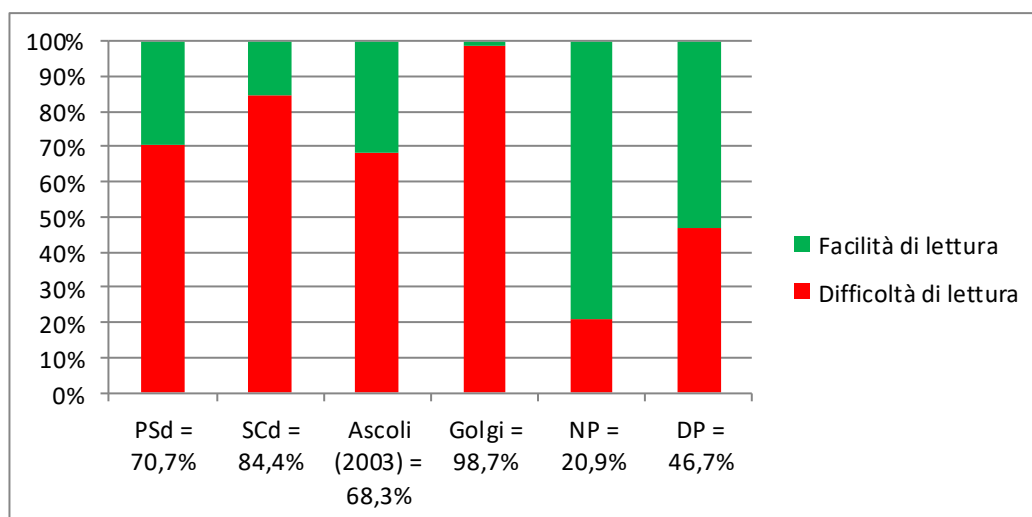
⁴¹ Come si legge in Istituto di Linguistica Computazionale - ItaliaNLP Lab - CNR (2016: 4).

⁴² Ma la correlazione “livello di difficoltà - classe scolastica di fruitori” varia anche in base alla formula o indice di leggibilità che si prende, di volta in volta, in considerazione.

Infine, il modello *READ-IT globale* ci riporta, anche visivamente (grafico 11), al quadro allarmante osservato per il livello lessicale. Di molto difficile lettura risultano, infatti, PA e FV e soprattutto FE e RI: questi ultimi due campioni si attestano al 100%. GI (sesta classe) è comprensibilmente più difficile di LR (prime classi), che però lo è di più rispetto a ANM (quinta classe).

Il libro che sembra prestarsi a una lettura più agevole è CO⁴³: primato confermato dagli indici *READ-IT globale*, *READ-IT base* e *READ-IT lessicale*, laddove sul piano sintattico il testo non è il più semplice, ma si attesta comunque a una soglia di complessità non molto elevata (= 42,3%). Anche l'*IF* rivela il testo della Perodi come il più leggibile, e secondo l'indice *GULPEASE* esso è di poco superato in tal senso solo da FV. Coerentemente con l'*IF* e l'indice *GULPEASE*, il programma *READ-IT* valuta nel complesso come testo meno leggibile RI⁴⁴.

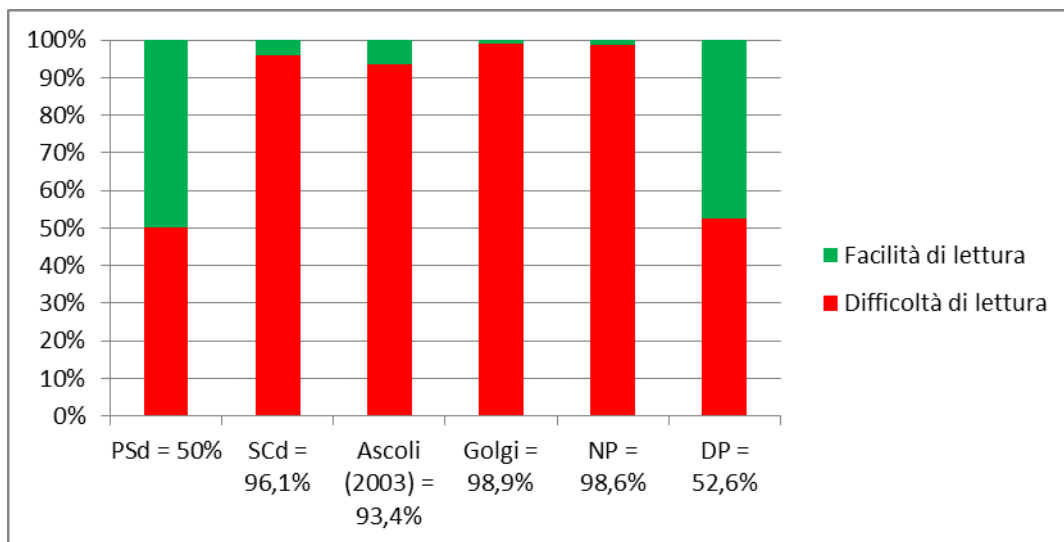
Nei grafici seguenti si dà conto della leggibilità del corpus di riscontro secondo i quattro modelli appena considerati:



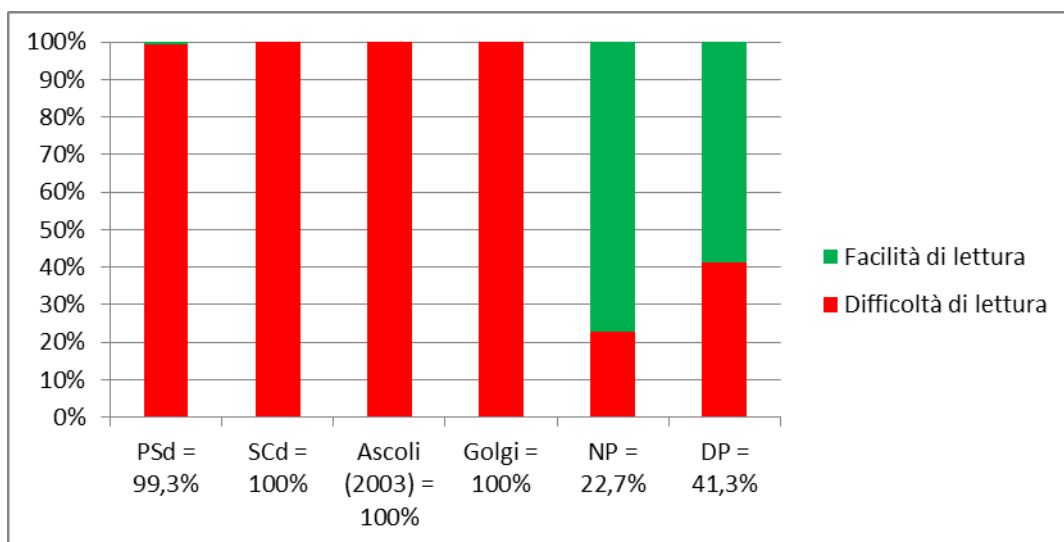
12. *READ-IT base* dei campioni di riscontro

⁴³ Come dimostra la seguente somma di valori percentuali, che risulta la più bassa rispetto a quelle riguardanti gli altri testi del nostro corpus: *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 10,7 + 39 + 42,3 + 57 = 149.

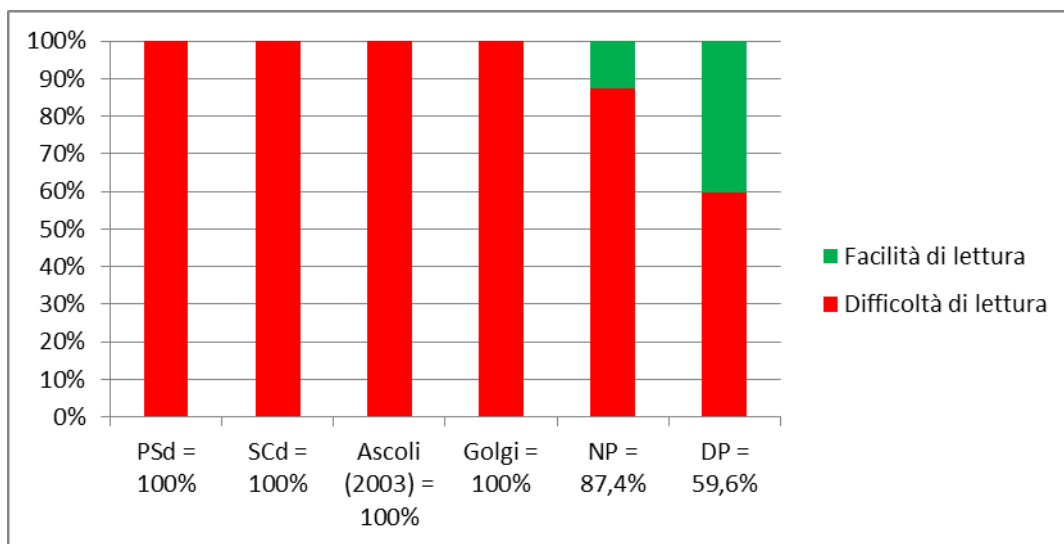
⁴⁴ Come dimostra la seguente somma di valori percentuali, che risulta la più alta rispetto a quelle riguardanti gli altri testi del nostro corpus: *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 74,7 + 97,9 + 80,3 + 100 = 352,9.



13. *READ-IT lessicale* dei campioni di riscontro



14. *READ-IT sintattico* dei campioni di riscontro



15. *READ-IT globale* dei campioni di riscontro

In base al primo indice, i testi più difficili risultano il saggio di Golgi e i campioni manzoniani, dei quali il saggio supera in difficoltà il romanzo di circa 14 unità. I due campioni scolastici si attestano al di sotto del 50%, con NP, racconto storico, decisamente più leggibile di DP, testo di scienze.

Sul piano lessicale, i campioni saggistici presentano una difficoltà molto elevata, dovuta quasi sicuramente alla varietà lessicale e al tasso di parole esterne al *VdB*. Il tasso di difficoltà di DP, brano denso di termini tecnici, supera di due unità quella del testo manzoniano, che lessicalmente appare il più leggibile, mentre sembrerebbe assai preoccupante la difficoltà di lettura di NP (in cui in effetti troviamo vocaboli come *scomunica*, comunque glossato, *intercesse*, *Pontefice*, *assolvere*, *erta* [agg.], *incassata*, *appenniniche*, *spioventi* [agg.], *consunta*, *turrito*, *tetro*, *plumbeo*, *intirizzito*, *scolte*, *avvilto*): difficoltà quasi identica a quella del saggio di Golgi.

Sintatticamente, al livello di altissima difficoltà dei campioni non scolastici – PSd compreso –, che tocca il 100% per SCd, Ascoli (2003) e Golgi, si contrappone l'accessibilità nettamente migliore di NP, il testo più semplice, e DP, i quali, tuttavia, secondo l'indice *GULPEASE* sarebbero testi assai complessi. I dati *READ-IT* sono più coerenti, invece, con quelli relativi alla scala di Miller, sulla quale i due brani si collocano rispettivamente alle soglie stilistiche “abbastanza facile” e “normale”. Colpisce il netto contrasto tra l'indice *READ-IT lessicale* e l'indice *READ-IT sintattico* riguardo a NP (98,6% vs 22,7%), che dimostrerebbe come i gradi di difficoltà possano variare notevolmente per uno stesso testo a seconda dell'aspetto linguistico considerato.

In base al modello *READ-IT globale*, similmente a quanto si è visto per la sintassi e riguardo ai testi saggistici per il lessico, i testi non scolastici raggiungono tutti la drammatica soglia di difficoltà del 100%. Si “salvano”, ma ad altezze ben diverse, i due sussidiari, con DP che si attesta al 60% circa, a fronte del livello di NP, che, si direbbe a motivo del suo lessico in buona parte non elementare, raggiunge l'87,4%.

Secondo il programma *READ-IT*, il campione complessivamente più leggibile risulta DP⁴⁵, mentre l'*IF* e l'indice *GULPEASE* attribuiscono una leggibilità di qualche unità più alta a NP. Il saggio di anatomia sarebbe, invece, il campione di più difficile lettura⁴⁶, come confermano anche gli indici precedentemente considerati.

Infine, ecco una tab. riassuntivo-comparativa dei vari indici (*IF*, *Gulpease* e i quattro modelli *READ-IT*) riguardante i campioni dei libri di lettura; questi vi compaiono ordinati non per classe di destinazione, come nelle tabb. precedenti, ma per facilità di lettura, dal più al meno leggibile, in modo da visualizzare quali siano i testi più accessibili in base a ogni indice e da confrontare le classifiche scaturite dai vari modelli di calcolo:

<i>IF</i>	<i>Gulpease</i>	<i>READ-IT base</i>	<i>READ-IT lessicale</i>	<i>READ-IT sintattico</i>	<i>READ-IT globale</i>
CO	FV	CO	CO	LR	CO
ANM	CO	FV	LR	GI	ANM
FV	ANM	ANM	GI	CO	LR
PA	LR	PA	FV	ANM	GI
LR	PA	LR	ANM	RI	FV
GI	GI	GI	FE	FV	PA
FE	FE	FE	RI	PA	FE
RI	RI	RI	PA	FE	RI

16. Tab. comparativa dei diversi indici riguardanti i campioni scolastici

Tra le classifiche riportate sinotticamente nella tab. 16 si danno coincidenze parziali e imperfette. Tutti gli indici rivelano che nel complesso i testi non presentano una regolare correlazione tra leggibilità e classe scolastica di utenza: come si è già avuto modo di notare, libri per il ciclo inferiore possono essere di meno agevole lettura rispetto ad altri rivolti alle classi superiori.

CO e RI si confermano rispettivamente come i libri più e meno leggibile in relazione a quattro indici: per l'esattezza, CO in base agli indici *IF*, *READ-IT base*, *READ-IT lessicale* e *READ-IT globale*; RI in base agli indici *IF*, *Gulpease*, *READ-IT base*, *READ-IT globale*.

⁴⁵Come dimostra la seguente somma di valori percentuali, che risulta la più bassa rispetto a quelle riguardanti gli altri testi del corpus di confronto: *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 46,7 + 52,6 + 41,3 + 59,6 = 200,2.

⁴⁶Come dimostra la seguente somma di valori percentuali, che risulta la più alta rispetto a quelle riguardanti gli altri testi del corpus di confronto: *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 98,7 + 98,9 + 100 + 100 = 397,6.

Si notano evidenti affinità classificatorie fra i primi tre indici: infatti, CO, FV e ANM si contendono le prime tre posizioni, PA e LR le due seguenti, mentre GI, FE e RI occupano le stesse successive posizioni (sesta, settima e ottava). FE, RI e PA si muovono fra le ultime tre caselle degli indici *READ-IT lessicale* e *READ-IT globale*. Alla luce degli ultimi tre modelli, PA e FE palesano una difficoltà di lettura molto elevata, collocandosi sempre tra le ultime tre posizioni, mentre CO e LR, rispetto al quale il primo appare comunque complessivamente ben più leggibile, si muovono fra le prime tre posizioni.

5.6. Il VdB dei campioni scolastici e del corpus di riscontro

I programmi *Corrige!it* e *READ-IT*, come si è accennato, calcolano il *VdB* di un testo facendo riferimento rispettivamente alla lista di parole pubblicata in appendice alla *Guida all'uso delle parole* di De Mauro (ed. 1997) e al GRADIT. Contrariamente alle aspettative e in modo diverso da quanto si è visto per il calcolo dell'indice *GULPEASE*, le percentuali restituite dai due *tool* sono ben diverse, sia perché le liste di parole non sono perfettamente coincidenti, sia per inevitabili errori che intervengono, in entrambi i programmi, nel processo automatico di riconoscimento grammaticale, lemmatizzazione e ricerca delle parole nelle liste di riferimento. Si riportano di seguito i dati estratti da entrambi gli strumenti, sottolineando che in questa sede interessa evidenziare principalmente le differenze in termini di accessibilità lessicale tra i vari campioni.

5.6.1. Il VdB secondo READ-IT

Come si è detto sopra, *READ-IT* calcola il livello di difficoltà lessicale, già considerato (*READ-IT lessicale*), anche tenendo conto della percentuale di *VdB* e delle sue sottocategorie, indicate, come già si è visto, con le sigle FO, AU e AD (usate anche nel GRADIT). Si è anche detto che *READ-IT* considera i due corpora 2Par e Rep come modelli di riferimento per lo stile “semplice” e “complesso” rispettivamente, al fine di far rientrare, con buona probabilità, il testo analizzato nella categoria dei testi di facile lettura o in quella dei testi di lettura difficile. Di conseguenza, per interpretare adeguatamente le percentuali di *VdB*, FO, AU e AD dei nostri campioni fornite da *READ-IT*, è necessario anzitutto conoscere le

corrispondenti percentuali fisse relative a 2Par e Rep (tab. 17). Esse sono ricavabili dai grafici della sezione *Analisi globale della leggibilità*, generata da *READ-IT* ogni qual volta si sottopone al programma un testo da processare, i valori del quale vengono messi appunto a confronto con quelli di questi due corpora:

Corpora di riferimento <i>READ-IT</i>	<i>VdB</i> (%)	FO (%)	AU (%)	AD (%)
2Par: testo “semplice”	74,8	80,1	14	5,8
Rep: testo “complesso”	67,3	75,7	19	5,3

17. Il *VdB* in 2Par e Rep

Nelle tabb. seguenti, una per campione scolastico (da PA a GI), si riportano quindi i tassi di *VdB*, FO, AU e AD (gli ultimi tre calcolati sul totale delle parole *VdB*⁴⁷). Accanto a ogni valore viene fornita la percentuale indicante, secondo *READ-IT*, il «livello di allarme» (da qui *LA*), cioè di difficoltà del testo, in rapporto a quella specifica categoria lessicale e in base al confronto con le percentuali della tab. 17. Sempre seguendo l’analisi di *READ-IT*, sottogruppo per sottogruppo, il campione viene, inoltre, incasellato, un po’ riduttivamente e schematicamente, come testo “semplice”, “complesso” o di livello intermedio, ma tali “etichette” vanno lette alla luce delle percentuali di “allarme” che ne specificano il senso quantitativamente:

<i>VdB</i> di PA	Tasso (%)	<i>LA</i> (%)	Livello di semplicità / difficoltà
<i>VdB</i>	74,4	5	semplice
FO	81,5	0	semplice
AU	15,2	24	semplice
AD	3,3	100	complesso

18. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di PA

⁴⁷ Come dimostra il fatto che la somma di queste tre percentuali non dà quella del *VdB*, bensì 100.

VdB di CO	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	80,7	0	semplice
FO	78,9	27	semplice
AU	15,8	36	semplice
AD	5,3	100	complesso

19. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di CO

VdB di LR	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	74,4	6	semplice
FO	77,2	65	intermedio
AU	17,2	65	intermedio
AD	5,5	59	intermedio

20. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di LR

VdB di FE	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	73,3	20	semplice
FO	74,1	100	complesso
AU	18,7	93	complesso
AD	7,2	0	semplice

21. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di FE

VdB di RI	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	76	0	semplice
FO	75,1	100	complesso
AU	20,1	100	complesso
AD	4,8	100	complesso

22. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di RI

VdB di FV	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	81,8	0	semplice
FO	81,7	0	semplice
AU	13,3	0	semplice
AD	5	100	complesso

23. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di FV

VdB di ANM	Tasso (%)	LA (%)	Livello di semplicità / difficoltà
VdB	76,3	0	semplice
FO	76,9	73	intermedio / complesso
AU	17,3	66	intermedio
AD	5,8	12	semplice

24. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di ANM

<i>VdB</i> di GI	Tasso (%)	<i>LA</i> (%)	Livello di semplicità / difficoltà
<i>VdB</i>	77,8	0	semplice
FO	80,4	0	semplice
AU	13,9	0	semplice
AD	5,7	22	semplice

25. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà di GI

Tutti i campioni sembrano apparentemente “semplici”; il *LA* correlato al *VdB* complessivo è pari a 0 per CO, RI, FV, ANM e GI. Sulla base del tasso di *VdB* (evidenziato in grassetto nelle tabb. precedenti), possiamo comunque stilare la seguente classifica, che ordina i testi dal più al meno accessibile, cioè da quello con maggior *VdB* a quello con minor *VdB*:

1. FV;
2. CO;
3. GI;
4. ANM;
5. RI;
6. PA;
7. LR;
8. FE.

Si constata che anche per la percentuale di *VdB* non esiste regolare correlazione tra il parametro di leggibilità e la classe di destinazione dei volumi; testi per le classi superiori come FV e GI occupano, infatti, le prime posizioni, mentre libri per le prime classi come PA, LR e FE le ultime. Coerentemente, questi ultimi tre testi, pur classificabili come “semplici”, presentano un *LA* diverso da 0: 5%, 6% e 20% rispettivamente. Il testo con il più alto tasso di *VdB* è quello per la quarta classe, mentre quello di meno semplice lettura da questo punto di vista è FE, rivolto alla seconda e terza classe. Non si rilevano vistose coincidenze con le classifiche della tab. 16, ma si nota che CO si colloca sempre in una delle prime tre caselle e FV occupa la prima posizione anche in base all’indice *GULPEASE* e la seconda secondo il modello *READ-IT base*. FE si attesta al terzultimo posto in base all’indice *READ-IT lessicale* e al penultimo secondo gli altri indici a eccezione di *READ-IT sintattico*, in rapporto al quale si trova all’ultimo posto: si tratta dunque di un testo che di certo non eccelle per leggibilità. PA, che per *VdB* si attesta alla terzultima / penultima posizione (essendo il suo *VdB* = 74,4% come per LR), coerentemente occupa l’ultima sul piano della leggibilità lessicale

(*READ-IT lessicale*), e la penultima e terzultima rispettivamente in base agli indici *READ-IT sintattico* e *READ-IT globale*.

Quanto al corpus di riscontro, per semplificare si riportano nella tab. successiva solo i valori riguardanti il *VdB* nel suo complesso:

Campioni di riscontro	<i>VdB</i> (%)	<i>LA</i> (%)	Livello di semplicità / difficoltà
PSd	74,7	1	semplice
SCd	76,6	0	semplice
Ascoli (2003)	76,7	0	semplice
Golgi	74,8	0	semplice
NP	77,8	0	semplice
DP	76,9	0	semplice

26. *VdB*, *LA* e livello di difficoltà dei campioni di riscontro

Apparentemente tutti di livello “semplice”, i testi lessicalmente più “facili” risultano i due campioni scolastici; come si è già detto, il primo posto di NP è confermato anche dall’*IF* e dall’indice *GULPEASE*, mentre per *READ-IT* il testo più leggibile tra quelli di riscontro sarebbe DP, comunque seguito da NP. Lessicalmente, tuttavia, *READ-IT* stima il livello di difficoltà di NP pari al 98,6%, mentre sembrerebbe molto più leggibile DP, il cui valore *READ-IT lessicale* è pari al 52,6%. Il saggio di Golgi, secondo gli indici considerati finora il campione di più difficile leggibilità e con *READ-IT lessicale* = 98,9% , è qui secondo per difficoltà di lettura – ma per una sola cifra decimale – a PSd. Quest’ultimo, a sua volta, si rivela di notevole complessità secondo gli indici *READ-IT sintattico* (99,3%) e *READ-IT globale* (100%), ma non per il *READ-IT lessicale* (50%), in rapporto al quale è anzi il campione di riscontro più semplice, anche a motivo, come si vedrà, della sua *DL*, che per *READ-IT* ha un *LA* pari a 0. Pur risultando il campione con la percentuale di *VdB* più bassa, PSd è in ogni caso un testo “semplice” – ben più del saggio di anatomia, come dimostrerebbe anche una lettura comparativa superficiale –, e il suo *LA* è, infatti, pari solo all’1%.

5.6.2. Il *VdB* secondo *Corrige!lit*

Più perspicui e di più agevole interpretazione risultano i dati sul *VdB* restituiti da *Corrige!lit*, che si riportano nelle tabb. seguenti:

VdB di PA	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	811	92,68	100
FO	735	84	90,63
AU	64	7,31	7,89
AD	12	1,37	1,48

27. VdB di PA

VdB di CO	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	646	95,29	100
FO	592	87,32	91,64
AU	37	5,46	5,73
AD	17	2,51	2,63

28. VdB di CO

VdB di LR	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	815	92,83	100
FO	734	83,60	90,06
AU	59	6,72	7,24
AD	22	2,51	2,70

29. VdB di LR

VdB di FE	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	880	89,89	100
FO	773	78,96	87,84
AU	80	8,17	9,09
AD	27	2,76	3,07

30. VdB di FE

VdB di RI	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	1175	92,51	100
FO	1054	82,99	89,70
AU	93	7,32	7,91
AD	28	2,20	2,38

31. VdB di RI

VdB di FV	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	732	96,06	100
FO	675	88,58	92,21
AU	49	6,43	6,69
AD	8	1,05	1,09

32. VdB di FV

VdB di ANM	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	679	93,26	100
FO	605	83,10	89,10
AU	60	8,24	8,84
AD	14	1,92	2,06

33. VdB di ANM

VdB di GI	Numero parole	% sul totale parole	% tra le parole VdB
VdB	883	92,75	100
FO	819	86,03	92,75
AU	46	4,83	5,21
AD	18	1,89	2,04

34. VdB di GI

Nella prima colonna della tab. seguente si classificano i campioni del nostro corpus in base al tasso di *VdB* (calcolato sul totale delle parole ed evidenziato in grassetto nelle tabb. precedenti), dal più al meno leggibile (ossia da quello con maggior *VdB* a quello con minor *VdB*); nella seconda colonna si riporta nuovamente, a scopo comparativo, la classifica corrispondente scaturita da *READ-IT*:

Campioni scolastici in ordine di leggibilità secondo il tasso di VdB: dati <i>Corrige!it</i>	Campioni scolastici in ordine di leggibilità secondo il tasso di VdB: dati <i>READ-IT</i>
FV	FV
CO	CO
ANM	GI
LR	ANM
GI	RI
PA	PA
RI	LR
FE	FE

35. Campioni scolastici in ordine di leggibilità (*VdB Corrige!it* e *VdB READ-IT*)

Anche i tassi di *VdB* calcolati da *Corrige!it*, pur piuttosto diversi da quelli forniti da *READ-IT*, mostrano che a percentuali più alte del dato non corrispondono necessariamente, secondo un (più o meno) regolare criterio di progressività, testi rivolti alle prime classi e viceversa; libri per le classi superiori come FV e ANM si trovano nelle prime posizioni, insieme – va detto – a CO, rivolto alla seconda elementare, mentre PA, RI e FE, rivolti al ciclo inferiore, occupano gli ultimi tre posti. Anche in base a *Corrige!it* FV e CO sono i campioni con il più alto tasso di *VdB* e FE quello con il valore più basso. Un'altra coincidenza tra le due classifiche è rappresentata dalla terzultima posizione di PA. RI, campione di assai difficile lettura, come si è visto, secondo gli indici *IF*, *Gulpease*, *READ-IT base* e *READ-IT globale*, nella classifica *Corrige!it* occupa in rapporto al *VdB* la penultima posizione (la quartultima secondo *READ-IT*, ma in relazione ai due

indici *base* e *globale* appena menzionati, appartenenti al medesimo macro-modello, si piazza all'ultimo posto).

Complessivamente, sulla base dei dati rilevati attraverso i vari indici, CO è il testo più leggibile, seguito da FV e ANM, mentre FE, RI e PA sono quelli di meno facile lettura: dato, quest'ultimo, tanto più sconcertante se si pensa, ancora una volta, alle classi di destinazione di questi tre volumetti.

Anche per *Corrige!lit*, per semplificare si citano del corpus di confronto solo le percentuali del *VdB* nel suo insieme, ordinando i campioni dal più al meno leggibile e proponendo nella medesima tab. 36 il confronto con la classifica scaturita da *READ-IT*:

Campioni di riscontro in ordine di leggibilità secondo il tasso di <i>VdB</i> (%): dati <i>Corrige!lit</i>	Campioni di riscontro in ordine di leggibilità secondo il tasso di <i>VdB</i>: dati <i>READ-IT</i>
PSd (92,20)	NP
Ascoli (2003) (91,67)	DP
SCd (90,57)	Ascoli (2003)
NP (89,10)	SCd
DP (89,07)	Golgi
Golgi (88,58)	PSd

36. Campioni di riscontro in ordine di leggibilità (*VdB Corrige!lit* e *VdB READ-IT*)

Sorprende la notevole discordanza tra i due elenchi: PSd passa dall'ultima posizione nel modello *READ-IT* alla prima in *Corrige!lit*. Tuttavia, come si è già notato sopra, commentando la classifica *READ-IT*, a una più attenta lettura dei dati, si rileva che PSd non risulta nemmeno per *READ-IT* un testo inaccessibile, ma anzi di agevole lettura ("semplice"). Golgi si conferma come il campione meno semplice, muovendo dalla penultima posizione in *READ-IT* all'ultima in *Corrige!lit*. Nonostante le differenti caselle occupate, Ascoli (2003) appare in entrambi gli elenchi un po' più leggibile di SCd e NP un po' più leggibile di DP. Sebbene occupino la terzultima e penultima posizione nella classifica *Corrige!lit*, i due testi scolastici possiedono un *VdB* non molto distante quantitativamente da quello dei campioni che li precedono, e sulla base degli indici precedentemente considerati, sembrano, come confermerebbe altresì una lettura superficiale, i testi più "facili" tra quelli di riscontro.

5.7. La *DL* dei campioni scolastici e del corpus di riscontro

Il valore di *DL* di riferimento per il programma *READ-IT*, utile a interpretare quelli dei testi di volta in volta esaminati, è lo stesso per i corpora di riscontro 2Par e Rep: 0,566. Come si deduce dall'osservazione dei dati ricavati, i testi che presentano un tasso di *DL* superiore a quel valore sono considerati di difficile lettura e, ancora una volta riduttivamente e schematicamente, valutati dal sistema come "complessi", mentre quelli la cui *DL* si colloca al di sotto dello 0,566 sono classificati come "semplici". Nel nostro caso, tutti i campioni (scolastici e di riscontro) che superano la soglia dello 0,566, quindi "complessi", presentano, inoltre, un *LA* pari al 100%, mentre quelli che si attestano sotto questo punteggio, i testi "semplici", hanno un *LA* dello 0%. Si tratta di categorizzazioni semplificanti e semplicistiche, di comodo e senz'altro di per sé poco eloquenti; tuttavia questo sistema consente di stabilire quantomeno una classifica di leggibilità in base alla *DL* (tab. 37, dove i testi sono ordinati dal più al meno leggibile), che sarà interessante confrontare con le due stilate tenendo conto del calcolo manuale delle percentuali di *DL* e della formula hallidayana. Per tutte e tre le modalità di calcolo, il criterio di leggibilità adottato è quello seguito da *READ-IT* (in contraddizione con quanto si legge nella guida allo stesso programma), coincidente con quello di Halliday: maggiore è il tasso di *DL*, meno leggibile è considerato il testo.

Campioni scolastici in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i>	<i>DL</i> secondo <i>READ-IT</i>
LR	0,530
ANM	0,539
FV	0,551
CO	0,552
GI	0,573
FE	0,579
RI	0,586
PA	0,587

37. Campioni scolastici in ordine di leggibilità (*DL READ-IT*)

Anche per questo parametro si nota l'inesistenza di una correlazione tra livelli di leggibilità e classi di utenti dei volumi. LR, che quanto a *VdB*, secondo *READ-IT*, si colloca al penultimo posto per leggibilità, ma si muove tra le prime tre posizioni riguardo agli indici *READ-IT lessicale*, *READ-IT sintattico* e *READ-IT globale*, sarebbe il testo più "leggero", seguito da tre campioni che anche in rapporto ad

altri indici sono apparsi dotati di migliore leggibilità. Alla posizione intermedia di GI seguono i tre testi che sono già risultati come i meno adatti ai loro destinatari preferenziali.

Ecco ora, disposte in ordine crescente, le percentuali di *DL* (in grassetto) calcolate manualmente secondo la formula “Numero parole piene * 100 / Numero totale parole”⁴⁸ (tab. 38):

Campioni scolastici in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i>	<i>DL</i> (%)
LR	$476 * 100 / 854 = \mathbf{55,73}$
CO	$376 * 100 / 667 = \mathbf{56,37}$
FV	$422 * 100 / 744 = \mathbf{56,72}$
ANM	$412 * 100 / 702 = \mathbf{58,68}$
GI	$550 * 100 / 932 = \mathbf{59,01}$
PA	$504 * 100 / 852 = \mathbf{59,15}$
FE	$565 * 100 / 955 = \mathbf{59,16}$
RI	$740 * 100 / 1235 = \mathbf{59,91}$

38. Campioni scolastici in ordine di leggibilità (*DL* %)

Appurato anche stavolta che testi per le prime classi possono risultare più leggibili di altri (come LR e CO) ma anche figurare tra i meno leggibili (come PA, FE e RI), si nota che anche in questo secondo elenco relativo alla *DL*, LR si piazza in prima posizione, FV in terza, GI in posizione intermedia (la quinta), e le ultime tre caselle sono occupate, pur con cambiamenti di posizione, da PA, FE e RI. CO, il campione di più alta leggibilità, risale dalla quarta posizione *READ-IT* (ma secondo tale programma rientra comunque tra i testi “semplici” essendo la sua *DL* < 0,566) alla seconda. Anche in quest’elenco LR è seguito dai tre campioni risultati più leggibili: CO, FV e ANM.

Si riportano, infine, sempre in ordine crescente, i valori della *DL* (in grassetto) calcolati secondo la formula di Halliday: “Numero parole piene / Numero proposizioni”⁴⁹ (tab. 39):

Campioni scolastici in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i>	<i>DL</i> secondo Halliday
FV	$422 / 136 = \mathbf{3,10}$
CO	$376 / 116 = \mathbf{3,24}$

⁴⁸ Per la distinzione tra parole piene e vuote ci si è basati su Ježek (2011: 26-28). Nel risultato si prenderanno in considerazione due cifre dopo la virgola.

⁴⁹ Anche per questo calcolo si considerano due cifre dopo la virgola.

FE	565 / 174 = 3,24
PA	504 / 151 = 3,33
LR	476 / 130 = 3,66
GI	550 / 144 = 3,81
RI	740 / 190 = 3,89
ANM	412 / 105 = 3,92

39. Campioni scolastici in ordine di leggibilità (*DL* Halliday)

Tutti i testi superano la soglia 3 e presentano dunque una *DL* da stile scritto, di livelli diversi ma relativamente vicini e che non raggiunge mai il valore 4. Il campione lessicalmente più “leggero”, che superando solo dello 0,1 il valore 3, presenta una *DL* più vicina allo stile parlato, è FV, che nelle due precedenti classifiche si trova in terza (quindi buona) posizione. CO si colloca anche in questo caso, come nella precedente classifica, in seconda posizione, a pari livello, però, con FE. RI, che nei due precedenti elenchi occupa il settimo e ottavo posto, si piazza qui al settimo, confermandosi come uno dei testi meno leggibili, oltre che lessicalmente più impegnativi (come confermano i suoi *READ-IT lessicale* = 97,9% e *READ-IT globale* = 100%). Le vistose differenze rispetto alle liste scaturite da *READ-IT* e dal calcolo percentuale sono da ricondurre al fatto evidente che la formula di Halliday tiene conto del numero di proposizioni del testo, e dunque dell’articolazione e complessità dei periodi, congiungendo pertanto il dato lessicale con quello sintattico, che nelle formule precedenti è invece ignorato.

La tab. 40 riporta sinotticamente (tra parentesi) i valori della *DL* dei campioni di riscontro, calcolati con le tre suddette modalità e disposti, al solito, in ordine crescente (dal campione meno denso / più leggibile al più denso / meno leggibile):

Campioni di riscontro in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i> (<i>READ-IT</i>)	Campioni di riscontro in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i> (%)	Campioni di riscontro in ordine di leggibilità secondo la <i>DL</i> (Halliday)
SCd (0,506)	PSd (272 * 100 / 494 = 55,06)	NP (148 / 47 = 3,14)
PSd (0,529)	SCd (369 * 100 / 668 = 55,23)	SCd (369 / 110 = 3,35)
Ascoli (2003) (0,544)	Ascoli (2003) (420 * 100 / 753 = 55,77)	PSd (272 / 81 = 3,35)
NP (0,581)	NP (148 * 100 / 251 = 58,96)	DP (187 / 46 = 4,06)
Golgi (0,583)	Golgi (450 * 100 / 758 = 59,36)	Ascoli (2003) (420 / 97 = 4,32)
DP (0,594)	DP (187 * 100 / 302 = 61,92)	Golgi (450 / 96 = 4,68)

40. Campioni di riscontro in ordine di leggibilità (*DL READ-IT*; *DL %*; *DL Halliday*)

Si dà una coincidenza quasi perfetta tra le prime due classifiche, con i testi manzoniani nelle prime due caselle. Coerentemente, a livello lessicale, come si è detto, *READ-IT* legge PSd come il campione più leggibile (50%). Non stupisce la penultima posizione occupata dal saggio di Golgi – che diviene ultima nel terzo elenco –, data l'elevata difficoltà di lettura di questo testo evidenziata dai diversi indici. Meraviglia a primo impatto, invece, l'ultimo posto di DP nelle prime due colonne – che diventa terzultimo nella terza classifica –, dal momento che esso appare come il campione di riscontro più leggibile per *READ-IT* e il secondo dopo NP in base all'*IF* e all'indice *GULPEASE*; proprio questi ultimi due indici, tuttavia, rivelano sia NP che DP decisamente inadeguati per utenti di scuola primaria. Concorre a spiegare l'alta *DL* di DP nonché i punteggi scoraggianti restituiti dagli indici appena ricordati la presenza di termini tecnici riguardanti la riproduzione delle piante, alcuni dei quali usati più di una volta (ess.: *spore*, *semi*⁵⁰, *sessuata*, *muschi*, *felci*, *equiseti*, *conifere*, *angiosperme*, *stami*, *ovario*), che rendono il brano denso di informazioni e cognitivamente impegnativo. La scorrevolezza sintattica di NP, da intendere come moderata quantità di parole per frase semplice, può motivare, a sua volta, la risalita di questo campione dalla terzultima posizione nelle prime due classifiche alla prima in rapporto alla formula di Halliday, che è basata, come si è ricordato poc'anzi, sul numero di proposizioni. Concorda con questo primato di NP la sua percentuale di difficoltà sintattica evidenziata da *READ-IT*: la più bassa fra quelle dei testi di riscontro (22,7%). Nel terzo elenco si noti che NP è seguito dai due testi che occupano i primi posti nelle due precedenti classifiche; essi presentano valori di *DL* quasi coincidenti: 3,354 per SCd, 3,358 per PSd. Quanto ai risultati restituiti dal modello di Halliday, anche per il corpus di confronto la *DL* ha sempre un livello da stile scritto (> 3), con NP vicino al limite superiore dello stile parlato e il denso brano di Golgi che oltrepassa il valore 4,5.

⁵⁰ In senso tecnico-bot.

5.8. Un confronto complessivo tra i due corpora; conclusioni

Si propone ora un confronto tra i due corpora, distinguendo in quello di riscontro i due brani scolastici dagli altri. Per i nostri libri di lettura, come si è detto, si è seguito un criterio statistico-testuale di selezione delle parti da sottoporre agli indicatori, poiché di tali volumi testualmente e stilisticamente ibridi interessava analizzare la leggibilità coprendo le diverse tipologie di testo che li compongono. Degli altri testi, invece, sono stati selezionati dei passi più brevi (di 17 periodi *vs* i 50 periodi dei campioni scolastici), al semplice scopo comparativo di applicare gli indici anche a generi testuali diversi (romanzo [storico] e saggi di argomento storico, linguistico e scientifico) e a libri scolastici di periodi differenti (sussidiari pluridisciplinari, per l'esattezza, piuttosto che libri di lettura). L'obiettivo è stato varcare il limite tipologico e cronologico del corpus principale e testare l'attendibilità dei risultati restituiti dai vari modelli computazionali su testi di complessità prevedibilmente diversa da quella di letture per bambini di età scolare, o su brani sì scolastici ma di momenti storici più recenti e provenienti da libri di impostazione dissimile⁵¹.

Precisati meglio i criteri di selezione dei corpora, si riportano i dati sulla leggibilità dei campioni che li costituiscono nelle tabb. generali e sintetiche 41 e 42, alle quali si rimanda per comprendere meglio le considerazioni finali che seguono.

Si vuole dedicare una prima riflessione al rapporto tra il corpus principale da un lato, e NP e DP dall'altro. Sulla base dell'*IF*, gli stili di questi due campioni scolastici si collocano su livelli affini a quelli di sei libri di lettura (ANM, FV, PA, LR, GI e FE). In particolare, lo stile "abbastanza facile" di NP, testo per la quarta classe, con *IF* = 14,76, sembra simile a quello di FV, anch'esso rivolto alla quarta

⁵¹ I libri di lettura del secondo dopoguerra e contemporanei, distinti dai sussidiari delle materie scientifiche e antropologiche, sono organizzati quasi integralmente come antologie di passi tratti da romanzi o racconti d'autore (preferibilmente di scrittori per l'infanzia e la giovinezza), spesso adattati, con tagli e semplificazioni, al pubblico scolastico. In ciò essi differiscono nettamente dai nostri volumetti, nei quali, pur non mancando i brani antologici, prevalgono i testi narrativi originali delle autrici, siano essi racconti isolati oppure tasselli della cornice narrativa dell'intero volume. Nell'editoria scolastica degli ultimi decenni è difficile trovare libri di lettura originali – cioè che non siano antologie di passi in prosa ma anche di filastrocche e poesie – paragonabili al nostro corpus. Per questo motivo come campioni scolastici di riscontro sono state scelte una lettura storica e una lezione scientifica estrapolate da due sussidiari, invece di passi antologizzati di libri di lettura. Sulla natura sostanzialmente antologica dei libri di lettura contemporanei e sui suoi limiti cfr. Colombo (1997: 416-417); per la forma "antologia" nei libri d'italiano delle scuole secondarie cfr. GISCEL Piemonte (1997: 258-259); i contributi raccolti da De Roberto (2020).

e con $IF = 14,88$, e a quello di ANM, destinato alla quinta e avente $IF = 14,04$, mentre lo stile “normale” di DP, anch’esso testo per la quarta, con $IF = 17,76$, è paragonabile a quelli di PA, con $IF = 17,04$, LR, con $IF = 17,08$, e GI, con $IF = 18,64$. Mentre il testo del 2009 è indirizzato alla penultima classe del ciclo elementare attuale, PA e LR furono pensati per lettori delle classi precedenti, per le quali, più che per la quarta classe, un livello di lettura “normale” non è detto che risultasse, come si è detto sopra, adeguato al livello di preparazione alla lettura dei destinatari. Tale stile doveva essere teoricamente più adatto, invece, ai ragazzini di sesta elementare destinatari di GI.

Quanto all’indice *GULPEASE*, NP e DP presenterebbero livelli di lettura “frustranti” nonché, rispettivamente, “molto difficile” e “quasi incomprensibile”, che li rendono affini agli “impresentabili” GI, FE e RI.

Sommando le percentuali dei vari indici *READ-IT*, emerge che DP presenta una difficoltà di lettura non elevata (totale $READ-IT = 200,2^{52}$), che lo colloca, infatti, tra CO e LR, testi per le prime classi, per i quali la somma degli indici suddetti è pari a 149 e 228,3 rispettivamente: le somme più basse tra quelle riguardanti i libri di lettura. NP (totale $READ-IT = 229,6^{53}$) si posiziona tra LR e ANM, per il quale la somma delle percentuali *READ-IT* dà 238,3, valore in terza (e buona) posizione per facilità di lettura, dopo CO e LR.

Se riguardo al tasso di *VdB* calcolato da *READ-IT*, NP e DP si collocano in una posizione intermedia tra quelle degli altri campioni scolastici, quanto al *VdB* misurato da *Corrigel'it*, NP (89,10%) e DP (89,07%) seguono FE (89,89%), che ha il valore di *VdB* più basso tra i campioni del corpus principale, risultando così un po’ meno semplici dei loro simili otto-novecenteschi.

Relativamente alla *DL*, DP risulta il testo scolastico più denso secondo tutte e tre le modalità di calcolo impiegate: ciò si può in buona misura spiegare con la presenza del già ricordato ricco vocabolario tecnico-scientifico che lo caratterizza. NP presenta, da questo punto di vista, una collocazione oscillante, attestandosi come testo più “leggero” ($DL = 3,14$) poco dopo il suo corrispondente FV (anch’esso rivolto alla quarta classe, come si è più volte ricordato, con $DL = 3,10$) secondo la formula di Halliday.

⁵² Si veda la n. 45.

⁵³ $READ-IT\ base + READ-IT\ lessicale + READ-IT\ sintattico + READ-IT\ globale = 20,9 + 98,6 + 22,7 + 87,4 = 229,6$.

Complessivamente i campioni scolastici contemporanei non differiscono vistosamente da quelli più antichi in termini di leggibilità, se non per un *VdB* un po' più ridotto (stando all'affidabile programma *Corrige!lit*) e la *DL* spiccante di DP. Come si è visto, essi si distinguono, invece, dagli altri brani di riscontro per una maggiore facilità di lettura.

Un secondo confronto va fatto, a questo punto, tra i libri di lettura e il corpus non scolastico. L'*IF* mostra che PSd, SCd, Ascoli (2003) e Golgi, caratterizzati da uno stile “molto difficile”, sono, prevedibilmente, molto meno leggibili dei libri di lettura. Anche in base all'indice *GULPEASE* questi testi risultano del tutto inadeguati (“frustranti” e “quasi incomprensibili”) a lettori di età scolare: se PSd ($G = 53$) si posiziona tra gli “impresentabili” FE ($G = 56$) e RI ($G = 52$), i brani saggistici si collocano a livelli di leggibilità ancora inferiori, con Golgi che si conferma il brano più difficile.

La somma delle percentuali dei vari indici *READ-IT* attribuisce a PSd un grado di difficoltà (totale *READ-IT* = 320⁵⁴) intermedio tra quelli di PA (319,2) e FE (340,3), secondi per difficoltà di lettura a RI, il testo meno leggibile (352,9). I campioni saggistici si collocano a ben più alti livelli di difficoltà rispetto ai testi scolastici, con una somma dei valori *READ-IT* pari a 361,7⁵⁵, 380,5⁵⁶ e 397,6⁵⁷ per Ascoli (2003), SCd e Golgi rispettivamente.

Quanto al tasso di *VdB* misurato da *READ-IT*, anche i campioni non scolastici, come NP e DP, si trovano in posizioni intermedie tra quelle dei libri di lettura, mentre riguardo al *VdB* calcolato da *Corrige!lit*, PSd (92,20%), Ascoli (2003) (91,67%) e SCd (90,57%) si piazzano tra RI (92,51%) e FE (89,89%), cioè tra i testi con minor tasso di *VdB*, quindi di più difficile lettura; anche in questo caso Golgi è il campione meno leggibile fra tutti, con *VdB* = 88,58%.

Per quanto riguarda la *DL* rilevata da *READ-IT* e tramite il calcolo percentuale, i due testi manzoniani appaiono i più “leggeri” tra tutti i campioni. Ascoli (2003) si colloca in buone posizioni di leggibilità, vicine a quelle dei libri di lettura meno

⁵⁴ *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 70,7 + 50 + 99,3 + 100 = 320.

⁵⁵ *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 68,3 + 93,4 + 100 + 100 = 361,7.

⁵⁶ *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 84,4 + 96,1 + 100 + 100 = 380,5.

⁵⁷ *READ-IT base* + *READ-IT lessicale* + *READ-IT sintattico* + *READ-IT globale* = 98,7 + 98,9 + 100 + 100 = 397,6.

densi (tra ANM e FV stando a *READ-IT*, e tra le percentuali di *DL* di LR e CO), Golgi, invece, tra i campioni più densi (FE e RI) e altresì di meno agevole lettura. In relazione alla formula hallidayana, infine, SCd e PSd si spostano su caselle intermedie tra quelle dei libri di lettura, mentre Ascoli (2003) e Golgi presentano i più elevati livelli di *DL* tra tutti i campioni.

La buona attendibilità delle formule adoperate pare dimostrata anche dalla loro capacità di far emergere significative differenze in termini di accessibilità tra due macro-tipologie di testi – libri scolastici per bambini e saggi per fruitori colti e specialisti – destinati a utenti diversi e con finalità ben distinte. Differenze che si rivelano ben più notevoli se si mettono a confronto il saggio per specialisti di Golgi e i libri scolastici, soprattutto in rapporto agli indici non strettamente lessicali. PSd sembra costituire un caso in parte singolare, dal momento che in base agli indici *GULPEASE* e *READ-IT* – il primo dei quali non restituisce certo un punteggio incoraggiante riguardo al suo livello di difficoltà – esso non presenterebbe una complessità nettamente più alta rispetto a quella di libri di lettura per le prime classi, di livello comunque arduo per piccoli lettori. Qualche similarità tra i gradi di difficoltà di categorie così diverse di testi (come accade per i tassi di *VdB* calcolati da *Corrigelit*) può essere interpretata, del resto, come un'ulteriore spia di una certa inappropriata di quelli rivolti a un'utenza infantile.

Gli indicatori di leggibilità impiegati in quest'indagine permettono di sottoporre un testo a un'analisi scientifica e quindi a visione critica che ne fanno affiorare limiti e inadeguatezze riguardanti la sua comprensibilità in generale o da parte di specifiche fasce di utenti. È vero che formule e modelli di calcolo possono fornire dati non del tutto illuminanti, contenere margini di errore e presentare qualche reciproca contraddizione. Inoltre, com'è stato evidenziato⁵⁸, essi non esauriscono la valutazione della qualità espositivo-argomentativa e / o didattica e delle asperità di un testo, per la quale si richiederebbero indagini qualitative capillari a più livelli (uso di parafrasi, efficacia degli esempi, espressioni idiomatiche e linguaggio fig., organizzazione testuale, ecc.)⁵⁹, come

⁵⁸ Piemontese - Cavaliere (1997: 224-225).

⁵⁹ Secondo i modelli suggeriti, ad es., da Pozzo (1986) e Lumbelli (1989). Cfr. il severo esame critico di alcuni libri di testo per le elementari e di sillabari editi tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, vertente sulla narrazione storica, l'esposizione di argomenti scientifici e aspetti lessicali e stilistici, condotto da Bascetta (1966).

quello pragmatico-testuale, in qualche misura affrontato nel cap. precedente. Tuttavia, indici come quelli usati in questo cap. permettono senz'altro di cogliere, in uno sguardo d'insieme, aspetti che, coniugando dati lessicali e sintattici, possono dirci qualcosa sul livello complessivo di (in)appropriatezza di un testo in relazione a scopi comunicativi e destinatari, e guidare, sul piano pratico (non quindi nel caso dei nostri ormai antichi libriccini), eventuali interventi di semplificazione.

Infine, poiché un testo “agisce” sempre in un contesto e tra un pubblico ben definiti e definibili per mezzo della ricerca storico-culturale e sociologica, riflessioni sul suo livello di fruibilità richiedono una storicizzazione e un inquadramento sociolinguistico e socioculturale che concorrono allo sviluppo di ipotesi più solide circa la sua effettiva accessibilità. Nel caso del nostro corpus, il panorama linguistico e culturale postunitario richiamato nel cap. I, fortemente segnato dalla dialettologia e da una frequentazione della scuola dell'obbligo parziale, spesso incostante e geograficamente e socialmente disuniforme, ci porta a ipotizzare che le difficoltà di lettura per le nuovissime generazioni popolari di fine Ottocento e inizio Novecento non dovessero essere lievi, nonostante il progressivo, ma non rapido né omogeneo, ampliamento e miglioramento dei livelli di alfabetizzazione e italofoonia.

<i>IF</i>	<i>Gulpease (Corrige!it)</i>	<i>READ- IT base (%)</i>	<i>READ- IT lessicale (%)</i>	<i>READ- IT sintattico (%)</i>	<i>READ- IT globale (%)</i>	<i>Tasso di VdB (%): dati Corrige!it</i>	<i>Tasso di VdB (%): dati READ-IT</i>	<i>DL (READ- IT)</i>	<i>DL (%)</i>	<i>DL (Halliday)</i>
CO (13,36)	FV (65)	CO (10,7)	CO (39)	LR (29,5)	CO (57)	FV (96,06)	FV (81,8)	LR (0,530)	LR (55,73)	FV (3,10)
AN M (14,04)	CO (64)	FV (14,1)	LR (84,2)	GI (41)	ANM (78,6)	CO (95,29)	CO (80,7)	ANM (0,539)	CO (56,37)	CO (3,24)
FV (14,88)	ANM (62)	ANM (16,3)	GI (93,3)	CO (42,3)	LR (88,5)	ANM (93,26)	GI (77,8)	FV (0,551)	FV (56,72)	FE (3,24)
PA (17,04)	LR (61)	PA (26)	FV (94,5)	ANM (48,3)	GI (90,8)	LR (92,83)	ANM (76,3)	CO (0,552)	ANM (58,68)	PA (3,33)
LR (17,08)	PA (60)	LR (26,1)	ANM (95,1)	RI (80,3)	FV (97,5)	GI (92,75)	RI (76)	GI (0,573)	GI (59,01)	LR (3,66)
GI (18,64)	GI (58)	GI (35,6)	FE (96,2)	FV (82,6)	PA (99,7)	PA (92,68)	PA (74,4)	FE (0,579)	PA (59,15)	GI (3,81)
FE (19,1)	FE (56)	FE (45,9)	RI (97,9)	PA (93,5)	FE (100)	RI (92,51)	LR (74,4)	RI (0,586)	FE (59,16)	RI (3,89)
RI (24,7)	RI (52)	RI (74,7)	PA (100)	FE (98,2)	RI (100)	FE (89,89)	FE (73,3)	PA (0,587)	RI (59,91)	ANM (3,92)

41. Tab. sinottica dei campioni scolastici

<i>IF</i>	<i>Gulpease (Corrige!it)</i>	<i>READ-IT base (%)</i>	<i>READ-IT lessicale (%)</i>	<i>READ-IT sintattico (%)</i>	<i>READ-IT globale (%)</i>	<i>Tasso di VdB (%): dati Corrige!it</i>	<i>Tasso di VdB (%): dati READ-IT</i>	<i>DL (READ-IT)</i>	<i>DL (%)</i>	<i>DL (Halliday)</i>
NP (14,76)	NP (59)	NP (20,9)	PSd (50)	NP (22,7)	DP (59,6)	PSd (92,20)	NP (77,8)	SCd (0,506)	PSd (55,06)	NP (3,14)
DP (17,76)	DP (54)	DP (46,7)	DP (52,6)	DP (41,3)	NP (87,4)	Ascoli (2003) (91,67)	DP (76,9)	PSd (0,529)	SCd (55,23)	SCd (3,35)
PSd (29,05)	PSd (53)	Ascoli (2003) (68,3)	Ascoli (2003) (93,4)	PSd (99,3)	PSd (100)	SCd (90,57)	Ascoli (2003) (76,7)	Ascoli (2003) (0,544)	Ascoli (2003) (55,77)	PSd (3,35)
SCd (39,29)	SCd (49)	PSd (70,7)	SCd (96,1)	SCd (100)	SCd (100)	NP (89,10)	SCd (76,6)	NP (0,581)	NP (58,96)	DP (4,06)
Ascoli (2003) (44,29)	Ascoli (2003) (49)	SCd (84,4)	NP (98,6)	Ascoli (2003) (100)	Ascoli (2003) (100)	DP (89,07)	Golgi (74,8)	Golgi (0,583)	Golgi (59,36)	Ascoli (2003) (4,32)
Golgi (44,58)	Golgi (40)	Golgi (98,7)	Golgi (98,9)	Golgi (100)	Golgi (100)	Golgi (88,58)	PSd (74,7)	DP (0,594)	DP (61,92)	Golgi (4,68)

42. Tab. sinottica dei campioni di riscontro

CONCLUSIONI

La presente indagine è stata inquadrata in una riflessione storico-culturale e storico-linguistica che, riguardo al genere del libro di lettura per le elementari tra Otto e Novecento, per la prima volta raccoglie e interpreta in modo organico dati estratti da diversi punti di osservazione: la storia esterna dell'italiano postunitario e i tratti generali della lingua dei testi educativi; la politica scolastica e linguistica dello Stato nazionale (con analisi dei programmi e dei documenti ministeriali pertinenti); le riflessioni linguistico-pedagogiche; la storia dell'editoria paraletteraria / educativa; gli aspetti editoriali dei libri di lettura dell'Ottocento e gli orientamenti linguistici e stilistici di alcuni esempi particolarmente rappresentativi di questo genere testuale (cap. I).

Nelle conclusioni dei capp. precedenti sono già stati riepilogati alcuni elementi fondamentali dei nostri libri di lettura, che qui richiamo brevemente.

1. Nel presentare il corpus, sono stati anzitutto sottolineati i seguenti aspetti: a) il prestigio delle autrici prescelte nel panorama della letteratura educativa del tempo; b) la loro sensibilità verso il problema dell'educazione linguistica. Esse sentivano la necessità di educare le nuove generazioni alla proprietà espressiva nonché di dotare gli scolari di testi agili, adeguati alla loro età nei contenuti e nel linguaggio; testi capaci di educare i sentimenti e destarne la curiosità intellettuale, evitando un nozionismo stancante e improficuo; c) il probabile successo editoriale e in termini di adozioni scolastiche dei testi inseriti nel nostro corpus e, di conseguenza, l'impatto linguistico che essi dovettero esercitare su più generazioni di piccoli lettori e docenti; d) il livello di adesione di questi libri ai programmi ministeriali, in buona sostanza rispettati, sia sul piano delle tipologie testuali e degli argomenti trattati sia quanto alla scelta di una prosa tersa, lineare, animata da racconti ed espedienti narrativi, ispirata da intenti edificanti e civici e attenta a mettere in risalto l'importanza formativa dell'osservazione e dell'esperienza (cap. II).
2. Si è portata allo scoperto la coesistenza di registri diversi – coglibile anche nelle parti antologiche di cui si è parlato nel cap. II –, nei quali s'intersecano tradizione e apertura all'uso moderno e vivo, comprensiva della buona ricezione della lezione manzoniana, toscanismo colloquiale prevalentemente panitaliano, letterarietà (testimoniata soprattutto dalle voci auliche e libresche), perizia retorica motivata da intenti stilistici ed enfaticanti, e

riproduzione di movenze del parlato non programmato. Tale disamina si propone di ampliare la conoscenza finora parziale della lingua dei testi educativi postunitari, sia per mezzo del confronto con dati già emersi da sondaggi simili, sia in relazione al rapporto fra tratti linguistici delle scritture didattico-edificanti e relativi punti di vista della grammaticografia coeva (cap. III).

3. È emersa l'efficacia di un approccio pragmatico-testuale allo studio di opere pensate per istruire; in particolare si è rivelata utile l'applicazione della teoria degli atti linguistici, accompagnata da opportuni adattamenti, all'analisi della scrittura didattica e narrativa. A tal proposito si è notato che il ricorso all'inquadramento narrativo-dialogico delle lezioni, pur nella sua stilizzazione, ha permesso alle nostre di vivacizzare la presentazione di nozioni e insegnamenti comportamentali. Tale moderato dinamismo didattico-diegetico è conseguito nei modi seguenti: a) l'abbozzo di vari momenti della vita in classe e della comunicazione scolastica; b) la sottolineatura del valore dell'osservazione diretta; c) l'adozione di segnali discorsivi che concorrono a strutturare i brani e le interazioni verbali riprodotte; d) la presenza di atti linguistici che definiscono i rapporti tra gli interlocutori – rivelando le sottese concezioni della relazione docente - discente, dell'infanzia e della missione formativa attribuita all'istituzione scolastica e ai suoi strumenti educativi come lo stesso libro di lettura –; e) l'oscillazione tra una testualità espositivo-argomentativa sorvegliata e un simil-parlato conversazionale (cap. IV).
4. Per contro, alcuni dei nostri libri, soprattutto quelli rivolti alle classi del ciclo elementare inferiore, presentano notevoli limiti in termini di facilità di lettura, emersi tramite l'applicazione di alcuni indici di calcolo della leggibilità. Di questi parametri di analisi è già stata sottolineata l'utilità nel gettare luce sulla fruibilità di un testo anche da parte di tipologie specifiche di utenti. Nella fattispecie, i risultati ottenuti sono indubbiamente importanti per valutare l'(in)adeguatezza dei testi ai loro lettori preferenziali, ma vanno apprezzati con la prudenza richiesta dal trovarsi di fronte a calcoli automatici che richiedono un'interpretazione, e soprattutto all'interno di un'ottica complessiva e comprensiva di strumenti di analisi più tradizionali, come quelli adoperati in questo studio. L'indagine computazionale ha rivelato livelli d'inappropriatezza in relazione ai destinatari che sembrano stridere con la

medietà e la scorrevolezza complessive evidenziate nei precedenti capp., ma che sono da ascrivere alla sostenutezza e all'ampiezza sintattiche di alcuni passaggi nonché ad elementi del lessico che spiccano rispetto a un livello di base determinando una certa complessificazione del testo (cap. V).

Passando dalle misurazioni quantitative della leggibilità al piano storico-linguistico delle ipotesi sulle possibili difficoltà di lettura dei bambini italiani in età scolare tra Otto e Novecento, la situazione sociolinguistica e scolastica postunitaria delineata nel cap. I può essere utilmente integrata dalla seguente testimonianza del maestro Giovanni Cerri, contenuta nel saggio *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare* (Milano, Bemporad, 1911) e relativa a un sondaggio sulle abitudini e preferenze di lettura condotto in due classi quarte e in una quinta di una scuola elementare milanese tra il 1906 e il 1909:

Gli adolescenti leggono di mala voglia i capitoli troppo lunghi ed uniformi e mal sopportano i periodi prolissi e pesanti, che richiedono tensione di pensiero. Essi non vogliono faticar troppo per capire, si ribellano all'oppressione e vi oppongono la disattenzione [...] È perciò che essi prediligono lo stile scorrevole e brioso, i periodi spezzati a nesso sintattico semplice e trasparente, i vocaboli chiari, espressivi, onomatopeici¹.

L'inchiesta sembra dimostrare la predilezione dei ragazzini per letture dalla sintassi snella e chiara e dal lessico trasparente ed espressivo e, in filigrana, la difficoltà, oltre che la riluttanza, ad accostarsi a testi articolati che richiedessero *tensione di pensiero*, ossia particolare concentrazione e un qualche sforzo di comprensione. Se tale fatica può spiegarsi, oltre che con livelli di complessità testuale non "a misura di bambino", con il possesso incerto della lingua nazionale quale idioma non nativo, si può immaginare quanto maggiori dovevano essere le difficoltà per gli scolari delle scuole rurali e delle regioni più dialettone del Paese rispetto ai loro coetanei di una città come Milano. La quale, come si è ricordato nel cap. I, insieme ad altri capoluoghi settentrionali, già negli anni immediatamente postunitari² si trovava in ogni caso in una condizione di italoфонia e alfabetizzazione vantaggiosa (e destinata negli anni a migliorare) rispetto al suo stesso comprensorio dialettone; una situazione favorita dalla pubblicazione e circolazione di materiali didattici e divulgativi (compreso il

¹ Cit. in Pellegrini (2014: 258). Sul saggio in questione si veda Lollo (2003: 84-103).

² Come si apprende dalla ricordata inchiesta Matteucci (1864-65).

volumetto già menzionato delle sorelle Errera *Voci e modi errati. Saggio di correzione di idiotismi e d'altri errori dell'uso milanese*) finalizzati alla popolarizzazione della lingua nazionale³.

Nonostante le possibili difficoltà di lettura incontrate nel periodo considerato dai bambini di quasi tutta Italia, e pur in seno a un percorso di alfabetizzazione lento, faticoso e disomogeneo, ma inarrestabile, i libri di lettura – e tra questi molto probabilmente quelli studiati in questa sede – dovettero fornire comunque un prezioso contributo alla progressiva familiarizzazione con l'italiano e la varietà dei suoi registri. Essi entrarono anche nelle case più umili e, insieme a un'aura di buoni sentimenti, esempi di virtù, esaltanti memorie storiche e a interessanti cognizioni ancorate alla vita quotidiana, ai suoi aspetti e problemi socioeconomici e ai suoi sviluppi tecnico-scientifici, portarono una ventata d'italianità a base toscana, e con essa il senso di appartenenza a una nazione politicamente ancora giovane, come ricorda il titolo – *Giovane Italia* – di uno dei nostri testi.

³ Si veda il § 1.1.2.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia primaria

Corpus

- ANF = Anna Vertua Gentile, *Un'allegra nidiata. Libro di lettura per la 5^a classe elementare femminile*, Lanciano, Carabba, 1907.
- ANM = Anna Vertua Gentile, *Un'allegra nidiata. Libro di lettura per la 5^a classe elementare maschile*, Lanciano, Carabba, 1902.
- CO = Emma Perodi, *Cuoricini d'oro II. Libro di lettura per la seconda classe maschile e femminile*, Palermo, Biondo (s.d. ma 1900).
- FE = Felicita Morandi - Edvige Salvi, *La fanciulla educata ed istruita (seguito alla Bambina). Libro di lettura per la seconda e terza classe elementare secondo i recenti programmi governativi*, Milano, Agnelli, 1891.
- FV = Rosa Errera, *La famiglia Villanti. Libro di lettura per la quarta classe elementare femminile*, Milano, Agnelli (s.d. ma 1913).
- GI = Onorata Grossi Mercanti, *Giovane Italia. Libro di lettura per la 6^a classe elementare maschile*, Firenze, Bemporad & Figlio (s.d. ma 1910).
- LR = Ida Baccini, *Lezioni e racconti per i bambini*, Milano, Trevisini, 1882.
- PA = Ginevra Speraz, *Primi anni*, Milano, Galli, 1891.
- RI (= Risorgimento italiano) = Onorata Grossi Mercanti, *Come si è fatta l'Italia. Storia del Risorgimento italiano narrata ai fanciulli. Brevi racconti per la terza classe elementare*, Firenze, Bemporad & Figlio, 1897 (rist. anastatica Bologna, Forni, 2010).

Corpus di riscontro

- Ascoli (2003) = Graziadio Isaia Ascoli, *Proemio all'«Archivio Glottologico Italiano»*, Roma, Biblioteca Italiana, 2003 [testo di riferimento: Graziadio Isaia Ascoli, *Scritti sulla questione della lingua*, a cura di Corrado Grassi, Torino, Einaudi, 1975]:
<<http://ww2.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000730/bibit000730.xml&chunk.id=d4819e132&toc.depth=1&toc.id=&brand=newlook>> (consultato il 22.09.2020).
- DP = Gruppo di ricerca Tredici coordinato da Lorenzo Taffarel (Mariacristina Calogero - Pierina Furlan - Catya Santarossa - Anna Craighero - Rosanna Gheller - Liliana Roggia - Morena Girardi - Patrizia Tasco), *Ora so... di più!*, Sussidiario delle discipline, Storia - Geografia - Cittadinanza - Scienze - Informatica - Matematica, 4 [= per la classe quarta], Casoria (Napoli), Ardea - Tredici, 2009.
- Golgi = Camillo Golgi, *Sulla fina anatomia degli organi centrali del sistema nervoso*, in Idem, *Opera omnia*, a cura di Romeo Fusari - Giovanni Marengi - Luigi Sala - Emilio Veratti - Guido Sala, 4 voll. (1903; 1929), vol. I (*Istologia Normale*), Milano, Hoepli, 1903, pp. 295-393 [già in «Rivista sperimentale di Freniatria» (1882-1883)], anche online:
<<http://ppp.unipv.it/camillogolgi/pdf/SullafinaAnatomiaOrganiCentrali.pdf>> (consultato il 22.09.2020).
- NP = V. D'Alessandro - S. Sabatini - T. Bosca - A De Ritis - M. B. Lamacchia, *Nozioni pratiche di grammatica - aritmetica e geometria - storia - geografia - religione - scienze e igiene*, Libro sussidiario ad uso della quarta classe elementare, In

conformità dei nuovi programmi didattici e delle ultime istruzioni ministeriali, Roma, Editrice “La Italiana”, 1948.

PSd = Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi (1840)*, versione digitale, Roma, Biblioteca Italiana, 2004 [testo di riferimento: ed. critica a cura di Alberto Chiari - Fausto Ghisalberti, Milano, Mondadori, 1954]: <<http://www.bibliotecaitaliana.it/testo/bibit000666>> (consultato il 22.09.2020).

SCd = Alessandro Manzoni, *Storia della colonna infame*, versione digitale, Roma, Biblioteca Italiana, 2004 [testo di riferimento: ed. dei *Promessi Sposi* a cura di Lanfranco Caretti, Torino, Einaudi, 1971]: <<http://www.bibliotecaitaliana.it/testo/bibit001222>> (consultato il 22.09.2020).

Bibliografia secondaria

AA. VV. (1989), *La novella italiana*, Atti del Convegno di Caprarola, 19-24 settembre 1988, 2 tomi, Roma, Salerno Editrice.

ACP (1884) = Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti delle Conferenze pedagogiche che si tennero negli anni 1881, 1882, 1883*, Roma, Tipografia Sciolla.

ALDI, GINO ET ALII (2013), *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Milano, Edizioni Enea.

ALFIERI, GABRIELLA (1984), *L'«Italiano Nuovo». Centralismo e marginalità linguistici nell'Italia unificata*, Firenze, Accademia della Crusca.

ALFIERI, GABRIELLA (1994), *La lingua di consumo*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), Torino, Einaudi, pp.161-235.

ALFIERI GABRIELLA (2011a), «Una lingua davvero»: spunti per l'italiano letterario postmanzoniano, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di) (2011), pp. 277-283.

ALFIERI, GABRIELLA (2011b), *Non solo vocabolario: «mezzi» e «provvedimenti» «fattibili» nella proposta manzoniana*, in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 53-85.

ALFIERI, GABRIELLA (2016a), *Storia linguistica esterna: fattori unificanti*, in Lubello (a cura di) (2016), pp. 90-124.

ALFIERI, GABRIELLA (2016b), *Verga*, Roma, Salerno Editrice.

ALFIERI, GABRIELLA - MANTEGNA, ELISABETTA (2016), *L'italiano paraletterario tra divulgazione e popolarizzazione: propaggini novecentesche della trattatistica postunitaria*, in Ruffino - Castiglione (a cura di) (2016), pp. 461-489.

AMBROSOLI, LUIGI (1975), *Ignazio Cantù*, in DBI, vol. 18:

<[http://www.treccani.it/enciclopedia/ignazio-cantu_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/ignazio-cantu_(Dizionario-Biografico)/)> (consultato il 22.09.2020).

ALFONZETTI, GIOVANNA (2002), *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Palermo, Centro di Studi filologici e linguistici siciliani.

ALFONZETTI, GIOVANNA (2017), *Perché si scrivono i galatei?*, in Bianco - Špička (a cura di) (2017), pp. 223-235.

ANDORNO, CECILIA (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci.

ANTONELLI, GIUSEPPE (2003), *Tipologia linguistica del genere epistolare nel primo Ottocento. Sondaggi sulle lettere familiari di mittenti colti*, Roma, Edizioni dell'Ateneo.

- ANTONELLI, GIUSEPPE (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in Bice Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma - Bari, Laterza, pp. 178-210.
- ANTONELLI, GIUSEPPE - MOTOLESE, MATTEO - TOMASIN, LORENZO (a cura di) (2014; 2018), *Storia dell'italiano scritto*, 4 voll., Roma, Carocci.
- ARGENZIANO, ROSA (2016), *Così parla la buona giovinetta: questioni di morale e di lingua in "Come vorrei una fanciulla" di Ida Baccini*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 269-295:
- <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7577/7350>> (consultato il 22.09.2020).
- ARMENISE, GABRIELLA (2013), *Educazione femminile attraverso i Galatei nel secolo decimonono*, in Hervé A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, Atti del Convegno CIRSE, Lecce 8-9 Novembre 2012, 2 tomi, tomo II, Lecce - Brescia, Pensa Multimedia, pp. 3-41.
- ARMENISE, GABRIELLA (2018), *La riflessione di Anna Vertua Gentile sulla «educazione moderna» nel secolo XIX*, Lecce - Brescia, Pensa Multimedia.
- ARSLAN, ANTONIA (1998), *Dame, galline e regine. La scrittura femminile italiana fra '800 e '900*, a cura di Marina Pasqui, Milano, Guerini e Associati.
- ASCENZI, ANNA (2003), *Da plebe a popolo: l'insegnamento della storia nazionale nella scuola elementare dalla Legge Casati alla fine del secolo XIX*, in Sani - Tedde (a cura di) (2003), pp. 119-193.
- ASCENZI, ANNA - SANI, ROBERTO (2003), *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in TESEO (2003), pp. LXXXI-XCV.
- ASCENZI, ANNA (2008), *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, in Ghizzoni - Polenghi (a cura di) (2008), pp. 3-31.
- ASCENZI, ANNA (2009a), *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, EUM.
- ASCENZI, ANNA (2009b), *L'insegnamento della storia nelle scuole elementari post unitarie in una relazione di Pietro Dazzi*, in «History of Education & Children's Literature», IV, 2, pp. 355-367.
- ASCENZI, ANNA (2010), «*Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi*». *La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881)*, in «History of Education & Children's Literature», V, 2, pp. 352-360.
- ASCENZI, ANNA (2011), *A "Homeland Religion" for educating the Italian people. The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to "sacralisation" of the Risorgimento epic*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 1, pp. 119-143.
- ASCENZI, ANNA (2012), *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM.
- ASCENZI, ANNA (2013a), *La letteratura per l'infanzia come "fonte" per la storia dei processi culturali e formativi*, in Bacchetti (a cura di) (2013), pp. 29-47.
- ASCENZI, ANNA (2013b), *Onorata Grossi Mercanti*, in DBE, vol. I:
- <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).

- ASCENZI, ANNA - SANI, ROBERTO (2017-2018), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, FrancoAngeli.
- ASCOLI, GRAZIADIO ISAIA (2003), *Proemio all'«Archivio Glottologico Italiano»*, ed. digitale, Roma, Biblioteca Italiana, 2003 [testo di riferimento: Graziadio Isaia Ascoli, *Scritti sulla questione della lingua*, a cura di Corrado Grassi, Torino, Einaudi, 1975]:
 <<http://ww2.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000730/bibit000730.xml&chunk.id=d4819e132&toc.depth=1&toc.id=&brand=newlook>> (consultato il 22.09.2020).
- ASOR ROSA, ALBERTO (diretta da) (1982-2000), *Letteratura italiana*, 16 voll., Torino, Einaudi.
- ASSIRELLI, MARCO (1985), *Illustratori e grafici nella Firenze del "Marzocco"*, in Caterina Del Vivo (a cura di), *Il Marzocco. Carteggi e cronache fra Ottocento e avanguardie (1887-1913)*, Atti del Seminario di studi (12-13-14 dicembre 1983), Firenze, Olschki, pp. 311-332.
- ASSIRELLI, SILVIA (2012), *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, Firenze, Nerbini.
- ASSIRELLI, SILVIA (2013), *Giuseppina Levi Pilo*, in DBE, vol. II:
 <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- ASSOCIAZIONE TIPOGRAFICO-LIBRERIA ITALIANA (1891), *Catalogo Collettivo della Libreria Italiana 1891*, Nuova Edizione per la Esposizione Nazionale del 1891-92 in Palermo, Milano, ATLI.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1987), *Come fare cose con le parole*, a cura di Carlo Penco - Marina Sbisà, Genova, Marietti [tr. di *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962, a cura di Carla Villata].
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1991), *Come agire con le parole. Tre aspetti dell'atto linguistico*, in Sbisà (a cura di) (1991), pp. 61-80 [tr. parziale a cura di Marina Sbisà di *How to Do Things with Words*, The William James Lectures at Harvard University 1955, London, Oxford University Press, 1962; seconda ed. riveduta a cura di James Opie Urmsen - Marina Sbisà, London 1975; lez. VII, pp. 91-93; lez. VIII, pp. 94-108; lez. IX, pp. 110-120].
- AVOGADRO, ACHILLE (1891), *Sulla questione dei premi nelle scuole popolari*, in «Giornale della Libreria», 4, 42, pp. 679-682.
- AVOLIO, FRANCESCO (2011), *Italofoonia ed educazione linguistica fra l'Unità e la riforma Gentile*, in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 121-131.
- BACCHETTI, FLAVIA (2003), *Bemporad Roberto e F., società (anche Bemporad R. & Figlio, cessionari della Libreria Editrice Felice Paggi, poi R. Bemporad & Figlio, Editori)*, in TESEO (2003), pp. 65-68.
- BACCHETTI, FLAVIA (2013), *Una scrittrice-educatrice dell'Ottocento: tra "toscanina" e Italia Unita*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 59-71.
- BACCHETTI, FLAVIA (a cura di) (2013), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB.
- BACCINI, IDA (1893), *Seconde letture per le classi elementari, Nona edizione approvata dal Consiglio Scolastico notevolmente aumentata e coordinata agli ultimi programmi ministeriali*, Firenze, Bemporad.

- BACCINI, IDA (1894), *Il quarto anno di scuola. Letture educative per la quarta classe elementare maschile e femminile, compilate secondo le recenti norme governative*, terza ed., Firenze, Bemporad.
- BACCINI, IDA (2004), *La mia vita. Ricordi autobiografici*, introduzione e cura di Lorenzo Cantatore, Milano, Unicopli.
- BACIGALUPI, MARCELLA - FOSSATI, PIERO (1986), *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- BAILIN, ALAN - GRAFSTEIN, ANN (2016), *Readability: Text and Context*, New York, Palgrave Macmillan.
- BALBONI, PAOLO E. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana.
- BALLANTE, SILVIA (2004), *Il Giannetto del Parravicini: osservazioni linguistiche*, in Finocchi - Gigli Marchetti (a cura di) (2004), pp. 341-354.
- BANDINI, GIANFRANCO (2004), *La politica scolastica del ministro P. I. Michele Coppino e l'editoria fiorentina*, in Betti (a cura di) (2004), pp. 77-95.
- BANDINI, GIANFRANCO (2007), *Nuovi programmi, nuovi manuali. Bemporad davanti alle trasformazioni della scuola elementare*, in Salviati (a cura di) (2007), pp. 149-191.
- BANFI, EMANUELE - CORDIN, PATRIZIA (a cura di) (1990), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della SLI - Società di Linguistica Italiana, Trento - Rovereto 18-20 maggio 1989, Roma, Bulzoni.
- BANTI, ALBERTO MARIO (2011), *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi [prima ed. 2000].
- BARASHKOV, ANDREI (2014), *I vernacoli scritti e 'parlati' nelle opere didattiche di Carlo Collodi*, in Garavelli - Suomela-Härmä (a cura di) (2014), vol. II, pp. 433-440.
- BARAUSSE, ALBERTO (a cura di) (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica.
- BARAUSSE, ALBERTO (2010a), *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima*, in «History of Education & Children's Literature», V, 1, pp. 377-415.
- BARAUSSE, ALBERTO (2010b), *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte seconda: appendice documentaria*, in «History of Education & Children's Literature», V, 2, pp. 301-338.
- BARONI, GIORGIO (1984), *Lingua e artigianato in prose dell'Ottocento: "L'arte muraria", "I fuochi lavorati"*, in «Otto/Novecento», VIII, 3-4, pp. 147-184.
- BASCETTA, CARLO (1966), *La lingua dei libri di testo. Esame comparativo*, terza ed., Roma, Armando.
- BAZZANELLA, CARLA (1992), *Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica*, in Giovanni Gobber (a cura di), *La linguistica pragmatica*, Atti del XXIV Congresso Internazionale di Studi della SLI - Società di Linguistica Italiana, Milano 4-6 settembre 1990, Roma, Bulzoni, pp. 433-454.

- BAZZANELLA, CARLA (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- BAZZANELLA, CARLA (1995), *I segnali discorsivi*, in Lorenzo Renzi - Giampaolo Salvi - Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., vol. III (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*), Bologna, il Mulino, pp. 225-257.
- BAZZANELLA, CARLA (a cura di) (1996), *Repetition in Dialogue*. Tübingen, Niemeyer.
- BAZZANELLA, CARLA (1998), *Gli indicatori fàtici nella interazione scolastica*, in Franca Orletti (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Carocci, pp. 233-243.
- BAZZANELLA, CARLA (2011), *Segnali discorsivi*, in *Encit*, vol. II:
<[http://www.linguaveneta.net/manuali/grammatica/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>
(consultato il 22.09.2020).</p>
<p>BECCARIA, GIAN LUIGI (2011), <i>Mia lingua italiana</i>, Torino, Einaudi.</p>
<p>BELLATALLA, LUCIANA (a cura di) (2000), <i>Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento</i>, Ferrara, Tecomproject.</p>
<p>BELLONCI, GOFFREDO (1918), <i>Una suscitatrice di bontà: Emma Perodi</i>, in «Il Giornale d'Italia», 15 aprile.</p>
<p>BELLONI, SILVANO (2009), <i>Grammatica veneta</i>, seconda ed., Padova, Esedra, anche online:
< (consultato il 22.09.2020).
- BENINCÀ, PAOLA - FERRABOSCHI, GIUSEPPE - GASPARI, GIANLUIGI - VANELLI, LAURA (1974), *Italiano standard o italiano scolastico?*, in Luigi Maria Lombardi Satriani *et alii*, *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani, Lecce 28 settembre - 1 ottobre 1972, Pisa, Pacini, pp. 19-39.
- BENINCÀ, PAOLA (1996), *Piccola storia ragionata della dialettologia italiana*, seconda ed., Padova, Unipress.
- BENINCÀ, PAOLA - CINQUE, GUGLIELMO (2010), *La frase relativa*, in Lorenzo Renzi - Giampaolo Salvi (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, 2 voll., vol. I, Bologna, il Mulino, pp. 469-507.
- BENUCCI, ELISABETTA - SETTI, RAFFAELLA (a cura di) (2011), *Italia linguistica: gli ultimi 150 anni. Nuovi soggetti, nuove voci, un nuovo immaginario*, Firenze, Le Lettere.
- BERENGO, MARINO (1980), *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Torino, Einaudi.
- BERNARDINI NAPOLETANO, FRANCESCA (1998), *Scritture femminili per l'infanzia tra Ottocento e Novecento*, in AA. VV., *Inchiodati per l'infanzia: letteratura ed editoria in Italia dal 1880 al 1965*, Roma, De Luca, pp. 13-19.
- BERRETTA, MONICA (1985), *I pronomi clitici nell'italiano parlato*, in Holtus - Radtke (a cura di) (1985), pp. 185-224.
- BERRETTA, MONICA (1993), *Morfologia*, in Sobrero (a cura di) (2002), vol. I (*Le strutture*), pp. 193-245.
- BERRETTA, MONICA (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 239-270.

- BERRETTA, MONICA (2002), Quello che voglio dire è che: *le scisse da strutture topicalizzanti a connettivi testuali*, in Gian Luigi Beccaria - Carla Marengo (a cura di), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 15-31.
- BERRUTO, GAETANO (1983), *Lingua italiana, società, scuola*, in Asor Rosa (diretta da) (1982-2000), vol. II (*Produzione e consumo*), pp. 902-922.
- BERRUTO, GAETANO - FINELLI, TIZIANA - MILETTO, ANNA MARIA (1983), *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in Orletti (a cura di) (1983), pp. 175-204 [sono di G. Berruto i § 0, 1, 2, 5: pp. 175-185 e 202-204; di T. Finelli il § 4: pp. 196-202; di A. M. Miletto il § 3: pp. 185-196].
- BERRUTO, GAETANO (1993), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero (a cura di) (2002), vol. II (*La variazione e gli usi*), pp. 37-92.
- BERRUTO, GAETANO (2011), *Semantica*, in Gaetano Berruto - Massimo Cerruti, *La linguistica. Un corso introduttivo*, Torino, UTET, pp. 191-220.
- BERRUTO, GAETANO (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, nuova ed., Roma, Carocci.
- BERTIOTTI, TERESA (2012), *Felicità Morandi*, in DBI, vol. 76:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/felicit%C3%A0-morandi_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/felicit%C3%A0-morandi_(Dizionario-Biografico)/>)
(consultato il 22.09.2020).
- BERTONI JOVINE, DINA (1958), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti.
- BERTONI JOVINE, DINA (1959), *I periodici popolari del Risorgimento*, 2 voll., vol. I, Milano, Feltrinelli.
- BERTONI JOVINE, DINA (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza.
- BERTONI JOVINE, DINA (1976), *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, a cura di Angelo Semeraro, 2 voll., vol. II, Roma, Editori Riuniti.
- BETTI, CARMEN (a cura di) (2004), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del Convegno Firenze 21-22 Febbraio 2003, Firenze, Pagnini.
- BETTI, CARMEN (2011), *Per una storiografia delle edizioni scolastiche italiane*, in Luciana Bellatalla - Elena Marescotti (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 189-203.
- BETTI, CARMEN (2012), *L'educazione civica (o equivalenti) nei programmi della scuola elementare dal 1860 al 1943*, in Franco Cambi - Giuseppe Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, pp. 75-86.
- BETTI, CARMEN (2013), *Ida Baccini e i suoi libri di testo*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 75-92.
- BEZZOLA, GUIDO (1981), *Un'ipotesi sulle teorie linguistiche del Manzoni*, in «Otto/Novecento», V, 1, pp. 185-199.
- BIAGIOLI, CARLO - MERCATALI, PIETRO - TISCORNIA GHELLI, DANIELA (1984), *Banche di dati e divulgazione del diritto: modelli per analisi quantitative del linguaggio giuridico*, in «Informatica e diritto», 10, 2, pp. 257-305, anche online:

- <http://www.ittig.cnr.it/EditoriaServizi/AttivitaEditoriale/InformaticaEDiritto/1984_02_257-305_Biagioli.pdf> (consultato il 22.09.2020).
- BIANCHI, ENRICO (1942), *I Promessi Sposi e il parlar fiorentino*, in «Annali manzoniani», III, pp. 281-312.
- BIANCHINI, PAOLO (2003), *Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, in TESEO (2003), pp. XXIX-XLVIII.
- BIANCO, FRANCESCO (2010), *Locuzioni*, in *Encit*, vol. I:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/locuzioni_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/locuzioni_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) (consultato il 22.09.2020).
- BIANCO, FRANCESCO (2016), *Burocratese nascosto nell'italiano moderno*, in Ruffino - Castiglione (a cura di) (2016), pp. 519-528.
- BIANCO, FRANCESCO (2017), *Breve guida alla sintassi italiana*, Firenze, Cesati.
- BIANCO, FRANCESCO - ŠPIČKA, JIŘÍ (a cura di) (2017), *Perché scrivere? Motivazioni, scelte, risultati*, Atti del convegno internazionale di studi, Olomouc 27-28 marzo 2015, Firenze, Cesati.
- BIANCO, FRANCESCO - RUSSO, BENEDETTO GIUSEPPE (2020) *Il sintagma aggettivale*, in Maurizio Dardano (a cura di), *Sintassi dell'italiano antico*, 2 voll., vol. II (*La frase semplice*), Roma, Carocci, pp. 312-350.
- BIANCONI, SANDRO (2003), «*La nostra lingua italiana comune*» ovvero: la «*strana questione*» dell'italofonia preunitaria, in Gianna Marcato (a cura di), *Italiano. Strana lingua?*, Padova, Unipress, pp. 5-16.
- BIEMMI, IRENE (2011), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- BIERNACKA-LICZNAR, KATARZYNA (2012), *La nascita della letteratura per l'infanzia nell'Italia unita*, in «*Italica Wratislaviensia*», 3, pp. 27-46.
- BINI, GIORGIO (1989), *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in Soldani (a cura di) (1989), pp. 331-362.
- BISCONTI, VALENTINA (2012), *La svolta lessicografica di Tullio De Mauro e i dizionari contemporanei*, in «*Chroniques italiennes*» web 23, pp. 1-26:
<<http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/Web23/Bisconti-La-svolta-lessicografica.pdf>> (consultato il 22.09.2020).
- BLEZZA PICHERLE, SILVIA (2004), *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero.
- BLOOM, KARIN (2013), *Ida Baccini e la scrittura delle giovinette*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 151-166.
- BONGHI, RUGGERO (1856), *Lettere critiche di Ruggiero Bonghi. Perché la letteratura italiana non sia popolare in Italia*, Milano, Colombo - Perelli.
- BONGHI, RUGGERO (1877), *Alessandro Manzoni, la lingua italiana e le scuole*, in Alessandro Manzoni, *I promessi sposi nelle due edizioni del 1840 e del 1825*, raffrontate tra loro dal prof. Riccardo Folli, precede una lettera di Ruggiero Bonghi, Milano, Briola e Bocconi, pp. IX-XXXII.
- BOERO, PINO (a cura di) (2002), *Storie di donne. Contessa Lara - Anna Vertua Gentile - Ida Baccini - Jolanda: scrittura per l'infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Genova, Brigati.

- BOERO, PINO - DE LUCA, CARMINE (2009), *La letteratura per l'infanzia*, seconda ed., Roma - Bari, Laterza.
- BONGRANI, PAOLO - MORGANA, SILVIA (1992), *La Lombardia*, in Bruni (a cura di) (1992), pp. 84-142.
- BONOMI, ILARIA (1994), *La lingua dei giornali del Novecento*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 667-701.
- BONOMI, ILARIA (2001-2003), *Noterelle di sintassi manzoniana*, in «Annali manzoniani», IV-V, pp. 265-292.
- BONOMI, ILARIA (2018), *La lingua che fa scena. Dalle grammatiche rinascimentali alla comunicazione via web*, a cura degli allievi, Firenze, Cesati.
- BORRUSO, FRANCESCA (2012), «*Piccole donne crescono*». *La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile*, in «History of Education & Children's Literature», VII, 1, pp. 557-574.
- BORRUSO, FRANCESCA - FAVA, SABRINA (2013), *Anna Vertua Gentile*, in DBE, vol. II:
<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- BORSELLINO, NINO - PEDULLÀ, WALTER (a cura di) (2004), *Storia generale della letteratura italiana*, 16 voll., Milano, Motta - Gruppo Editoriale L'Espresso.
- BORTOLINI, UMBERTA - TAGLIAVINI, CARLO - ZAMPOLLI, ANTONIO (1972), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, Garzanti.
- BOSC, FRANCA - MINUZ, FERNANDA (2012), *La lezione*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 94-130:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2816/3019>> (consultato il 22.09.2020).
- BREZZI, COSTANZA (2015), *La lingua letteraria delle Novelle della nonna*, in Scancarello (a cura di) (2015), pp. 21-33.
- BROGI, MATTEO (2009), *Pubblicò Pinocchio e Gian Burrasca*, in «Toscana Qui», 11/2009, p. 80.
- BRUNI, FRANCESCO (1982), *La doppia fedeltà di Francesco D'Ovidio*, Introduzione a D'Ovidio (1982), pp. 7-31.
- BRUNI, FRANCESCO (1983), *Per la linguistica generale di Alessandro Manzoni*, in Federico Albano Leoni - Daniele Gambarara - Franco Lo Piparo - Raffaele Simone (a cura di), *Italia linguistica: idee, storia, strutture*, Bologna, il Mulino, pp. 73-118.
- BRUNI, FRANCESCO (1987), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET.
- BRUNI, FRANCESCO (a cura di) (1992), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, Torino, UTET.
- BRUNI, FRANCESCO (1996), *L'italiano prima dell'unità politica e le fasi dell'italianizzazione*, in Idem (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Storia della lingua italiana*, Milano, Garzanti, pp. XXV-LXXIII.
- BRUNI, FRANCESCO (1999), *Prosa e narrativa dell'Ottocento. Sette studi*, Firenze, Cesati.
- BRUNI, FRANCESCO (1999a), *Cenni biografici su alcune locuzioni nella narrativa ottocentesca*, in Idem (1999), pp. 103-135.
- BRUNI, FRANCESCO (1999b), *Sondaggi su lingua e tecnica narrativa del verismo*, in Idem (1999), pp. 137-192.

- BUCCI, SANTE (1990), *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni.
- CADIOLI, ALBERTO - VIGINI, GIULIANO (2004), *Storia dell'editoria italiana dall'Unità ad oggi. Un profilo introduttivo*, Milano, Editrice Bibliografica.
- CALABRESE, STEFANO (2013), *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano - Torino, Università Bruno Mondadori.
- CALÒ, GIOVANNI (1937), *Giuseppe Taverna*, in *EI*, vol. XXXIII:
<http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-taverna_%28Enciclopedia-Italiana%29/> (consultato il 22.09.2020).
- CALÒ, ROSA - FERRERI, SILVANA (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- CALOGIURI, ANNARITA (2012), *I "libretti popolari" a stampa. Storia, diffusione e caratteristiche di un "genere"*, Galatina, Congedo.
- CAMBI, FRANCO - CIVES, GIACOMO (1996), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS.
- CAMBI, FRANCO (1997), *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, seconda ed., Bari, Dedalo.
- CAMBI, FRANCO (2000), *La stagione del positivismo e le trasformazioni della didattica in Italia*, in Bellatalla (a cura di) (2000), pp. 207-228.
- CAMBI, FRANCO (2004), *La letteratura per l'infanzia a Firenze: da Collodi a Pistelli*, in Betti (a cura di) (2004), pp. 101-118.
- CAMBI, FRANCO - SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2012), *Le figure e le storie. Scrittori, illustratori, editori per l'infanzia in Toscana tra Otto e Novecento*, Atti della giornata di studi, Firenze 8 ottobre 2010, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- CAMBI, FRANCO (2013), *Ida Baccini nella letteratura per l'infanzia italiana del Secondo Ottocento*, in Idem (a cura di) (2013), pp. 47-58.
- CAMBI, FRANCO (a cura di) (2013), *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Roma, Editoriale Anicia.
- CANESTRI, GIORGIO - RICUPERATI, GIUSEPPE (1976), *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher.
- CANTATORE, LORENZO (2003), *La letteratura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antimodelli nelle antologie dell'età liberale*, in TESEO (2003), pp. LXIII-LXXIX.
- CANTATORE, LORENZO (2013a), *Ida Baccini*, in *DBE*, vol. I:
<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- CANTATORE, LORENZO (2013b), *Né dottoresse né ignorantelle. Analisi pedagogica dei due testi "maggiori": il Pulcino (1875) e La fanciulla massaia (1880)*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 105-120.
- CANTATORE, LORENZO (2014), *Un'identità femminile moderna. L'autobiografia di Ida Baccini*, in «Espacio, Tiempo y Educación», I, 1, pp. 31-54:
<https://www.researchgate.net/publication/275604302_Un'identita_femminile_moderna_L'autobiografia_di_Ida_Baccini> (consultato il 22.09.2020).
- CAPPELLI, LUCIA (2008), *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, Milano, FrancoAngeli.

- CAPPONI, GINO (1875), *Storia della Repubblica di Firenze*, 2 tomi, tomo II, Firenze, G. Barbèra.
- CARBOGNIN, MARIA ENRICA (2012), *Enrico Mazzanti protagonista dell'illustrazione per ragazzi tra il 1870 e il 1890*, in Cambi - Scancarello (a cura di) (2012), pp. 17-32.
- CARBOGNIN, MARIA ENRICA - LEGNANI, D. - LEVI, ANNA - MADORSKY, LIA (redattori) (2014), *letteratura dimenticata*:
<<http://www.letteraturadimenticata.it/index.html>> (consultato il 22.09.2020).
- CARLI, ALBERTO (2006), *La nuova veglia di lettura, la fiaba «moderna» e l'Italia unita. Ferdinando Martini, Emma Perodi e Luigi Capuana tra oralità e scrittura*, «History of Education & Children's Literature», I, 2, pp. 131-150.
- CARLI, ALBERTO (2007a), *Il volto nascosto della fiaba italiana di secondo Ottocento. Medicina, antropologia e folklore*, «History of Education & Children's Literature», II, 1, pp. 217-239.
- CARLI, ALBERTO (2007b), *Prima del «Corriere dei piccoli». Ferdinando Martini, Carlo Collodi, Emma Perodi e Luigi Capuana fra giornalismo per l'infanzia, racconto realistico e fiaba moderna*, Macerata, EUM.
- CARLI, ALBERTO (2011), *Emma e i suoi editori. Letteratura giovanile e pubblico popolare nell'opera di Emma Perodi*, in Ilaria Crotti - Enza Del Tedesco - Ricciarda Ricorda - Alberto Zava (a cura di), *Autori, lettori e mercato nella modernità letteraria*, 2 tomi, tomo II, con la collaborazione di Stefano Tonon, Pisa, ETS, pp. 189-198.
- CARLI, ALBERTO (2013a), *Da Berlino a Palermo fra pedagogia e letteratura. Alcuni percorsi culturali di Emma Perodi*, in Emma Perodi, *Dalla "Bibliotechina aurea illustrata" racconti e fiabe*, a cura di Alberto Carli, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione, pp. 7-60.
- CARLI, ALBERTO (2013b), *Emma Perodi*, in DBE, vol. II:
<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- CARLI, ALBERTO (2015), *Sulla formazione letteraria e pedagogica di Emma Perodi*, in Scancarello (a cura di) (2015), pp. 47-56.
- CARLI, AUGUSTO (1996), *Introduzione alla problematica dell'analisi della comunicazione in classe*, in Idem (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-24.
- CARRANNANTE, ANTONIO (1982), *La posizione linguistica di Raffaello Lambruschini*, in «Lingua nostra», XLIII, pp. 16-20.
- CASOTTI, MARIO (1964), *Raffaello Lambruschini e la pedagogia italiana dell'Ottocento*, Brescia, La Scuola.
- CASTALDI, SILVIA (2007), *Tipografi e figurinai dei manuali Bemporad. L'evoluzione iconografica*, in Salviati (a cura di) (2007), pp. 229-263.
- CASTELLANI, ARRIGO (1982), *Quanti erano gli italofoeni nel 1861?*, in «Studi linguistici italiani», VIII, 1, pp. 3-26.
- CASTELLANI, ARRIGO (1986), *Consuntivo della polemica Ascoli-Manzoni*, in «Studi linguistici italiani», XII, 1, pp. 105-129.
- CASTELLANI POLLIDORI, ORNELLA (1983), *Introduzione a Carlo Collodi, Le avventure di Pinocchio*, ed. critica a cura di Ornella Castellani Pollidori, Pescia (Pistoia), Fondazione Nazionale Carlo Collodi, pp. XIII-LXXXIV.

- CASTROGIOVANNI, GIOVANNI (1874), *Lecture secondo il programma legislativo per la terza e quarta classe elementare*, Torino, Paravia.
- CATARSI, ENZO (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- CATRICALÀ, MARIA (1990), *Unità d'Italia e nuove grammatiche*, in Banfi - Cordin (a cura di) (1990), pp. 399-409.
- CATRICALÀ, MARIA (1991a), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, Accademia della Crusca.
- CATRICALÀ, MARIA (1991b), *Dove si racconta di come il burattino dovè imparare anche lui la grammatica*, in «Italiano e Oltre», 1, pp. 5-10.
- CATRICALÀ, MARIA (1994), *La Grammatica di Giannettino: tra norme e usi linguistici dell'Italia postunitaria*, in Tempesti (a cura di) (1994), pp. 83-94.
- CATRICALÀ, MARIA (1995), *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Firenze, Accademia della Crusca.
- CATRICALÀ, MARIA (2002), *Questione della lingua e scuola nell'Italia unita*, in Serianni (a cura di) (2002b), pp. 531-546.
- CATRICALÀ, MARIA (2004), *Forme, parole e norme. Lineamenti sociolinguistici dell'italiano contemporaneo*, Milano, FrancoAngeli.
- CAVALLERA, HERVÉ A. - SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2013), *Scrittrici italiane dell'Otto e Novecento. Le interviste impossibili*, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- CECCONI, ALDO (2007), *Prima della Bemporad. La libreria editrice di Alessandro e Felice Paggi*, in Salviati (a cura di) (2007), pp. 73-99.
- CELLA, ROBERTA (2010), *Francesismi*, in *Encit*, vol. I:
< [\(consultato il 22.09.2020\).](http://www.treccani.it/enciclopedia/francesismi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>
(consultato il 22.09.2020).</p>
<p>CELLA, ROBERTA (2018), <i>Grammatica per la scuola</i>, in Antonelli - Motolese - Tomasin (a cura di) (2014; 2018), vol. IV (<i>Grammatiche</i>), pp. 97-140.</p>
<p>CELLA, ROBERTA (2016 [ma 2018]), <i>Grammatiche narrative della seconda metà dell'Ottocento</i>, in «Studi di grammatica italiana», XXXV, pp. 155-195.</p>
<p>CERIZZA, ANGELO (2001), <i>Anna Vertua Gentile scrittrice</i>, in «Archivio Storico Lodigiano», CXX, pp. 15-31.</p>
<p>CERIZZA, ANGELO (2013), <i>Anna Vertua Gentile</i>, in Cavallera - Scancarello (a cura di) (2013), pp. 79-92.</p>
<p>CERTINI, ROSSELLA (2001), <i>Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto</i>, in Carmela Covato - Simonetta Ulivieri (a cura di), <i>Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi</i>, Milano, Unicopli.</p>
<p>CHEMELLO, ADRIANA (1997), <i>La letteratura popolare e di consumo</i>, in Turi (a cura di) (1997), pp. 165-192.</p>
<p>CHEMELLO, ADRIANA (2009), <i>La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita</i>, Milano, Unicopli.</p>
<p>CHEMELLO, ADRIANA (2015), <i>Caterina Percoto</i>, in DBI, vol. 82:
<<a href=)

- CHIOSSO, GIORGIO (a cura di) (1997a), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola.
- CHIOSSO, GIORGIO (1997b), *Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento*, in Mario Cattaneo - Luciano Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, pp. 25-52.
- CHIOSSO, GIORGIO (2003), *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in TESEO (2003), pp. XI-XXVIII.
- CHIOSSO, GIORGIO (2010), *Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento*, in Lodovica Braida - Mario Infelise (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, UTET, pp. 203-226.
- CHIOSSO, GIORGIO (2011), *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI.
- CHIOSSO, GIORGIO (2013), *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli.
- CHIOSSO, GIORGIO (2014), *Antonino Parato*, in DBI, vol. 81:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/antonino-parato_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonino-parato_(Dizionario-Biografico)/>)
(consultato il 22.09.2020).
- CHRISTMANN, HANS HELMUT (1984), «*Signor Rossi, ce l'ha l'acqua?*». *Zu ci ho 'ich habe' in modernen gesprochenen Italienisch*, in Günter Holtus - Edgar Radtke (a cura di), *Umgangssprachen in der Iberoromania. Festschrift für Heinz Kröll*, Tübingen, Narr, pp. 395-403.
- CIGNETTI, LUCA (2010), *Dativo etico*, in *Encit*, vol. I:
<http://www.treccani.it/enciclopedia/dativo-etico_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/> (consultato il 22.09.2020).
- CIGNETTI, LUCA (2011), *Plurale maiestatis*, in *Encit*, vol. II:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/plurale-maiestatis_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/plurale-maiestatis_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>)
(consultato il 22.09.2020).
- CIMINARI, SABINA (2015), *Emma Perodi*, in DBI, vol. 82:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/emma-perodi_\(Dizionario-Biografico\)>](http://www.treccani.it/enciclopedia/emma-perodi_(Dizionario-Biografico)>) (consultato il 22.09.2020).
- CINI, TERESA (2013a), *Ida Baccini, scrittrice per l'infanzia... in molte forme*, in Bacchetti (a cura di) (2013), pp. 107-118.
- CINI, TERESA (2013b), *Ida Baccini*, in Cavallera - Scancarrello (a cura di) (2013), pp. 49-59.
- CINI, TERESA (a cura di) (2014), *Ida Baccini. Lettere (1874-1911). Bibliografia (1896-2013)*, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- CINI, TERESA (2013c), *Ida Baccini, la «Cordelia» e il giornalismo pedagogico per le giovinette*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 129-150.
- CIVRA, MARCO (2002), *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Marco Valerio.
- COLETTI, VITTORIO (1985), *L'idioma gentile di Edmondo De Amicis*, in Franco Contorbia (a cura di), *Edmondo De Amicis*, Atti del Convegno nazionale di studi, Imperia 30 Aprile - 3 Maggio 1981, Milano, Garzanti, pp. 495-504.

- COLETTI, VITTORIO (2018), *L'italiano scomparso. Grammatica della lingua che non c'è più*, il Mulino, Bologna.
- COLLODI, CARLO (1983), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio (1983), a cura di Ornella Castellani Pollidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca, Pescia (Pistoia), Fondazione Nazionale Carlo Collodi:
- <http://www.pinocchio.it/Download/Testo_ufficiale_LeAvventure_di_Pinocchio.pdf>
(consultato il 22.09.2020).
- COLOMBO, ADRIANO (1997), *Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura*, in Calò - Ferreri (a cura di) (1997), pp. 415-426.
- COLOMBO, MICHELE (2011), *Il romanzo dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino.
- COLOMBO, MICHELE (2014), «*Si capiva al più tanto*»: testimonianze e prospettive sulla competenza passiva dell'italiano nelle campagne del Settentrione, in Garavelli - Suomela-Härmä (a cura di) (2014), vol. II, pp. 451-459.
- COMPAGNONI, GIUSEPPE (1834), *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti compilata sulle opere del Cinonio, del Pistolesi, del Mastrofini e d'altri più illustri grammatici. Per uso de' giovinetti e di chiunque altro studioso di correttamente parlare e scrivere*, Parma, Fiaccadori.
- CONTINI, GIANFRANCO (1968), *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni.
- CORDIN, PATRIZIA (1990), *Libri di lettura e grammatiche nella scuola dell'obbligo del Trentino, Imperial Regio Dominio*, in Banfi - Cordin (a cura di) (1990), pp. 87-100.
- CORTELAZZO, MANLIO (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, 3 voll., vol. III (*Lineamenti di italiano popolare*), Pisa, Pacini.
- CORTELAZZO, MICHELE (1995), *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Quinto Antonelli - Egle Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma - Bari, Laterza, pp. 237-252.
- COUÉGNAS, DANIEL (1997), *Paraletteratura*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia [tr. di *Introduction à la paralittérature*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, a cura di Sebastiana Nobili].
- COVATO, CARMELA (1989), *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in Soldani (a cura di) (1989), pp. 131-145.
- COVATO, CARMELA (1996), *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi.
- COVATO, CARMELA (1999), *Educare bambine nell'Ottocento*, in Olivieri (a cura di) (1999), pp. 215-246.
- COVATO, CARMELA (2012), *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», 8, pp. 165-184.
- COVERI, LORENZO (2016), *Il dialetto nella scuola del Regno d'Italia: da un'inchiesta all'altra. Preliminari di una ricerca*, in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 65-74.
- CUTRONA, FEDERICA (2002), *Il palcoscenico dei buoni sentimenti. Anna Vertua Gentile scrittrice di teatro per l'infanzia*, in Boero (a cura di) (2002), pp. 35-44.
- D'ACHILLE, PAOLO (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci.

- D'ACHILLE, PAOLO (1994), *L'italiano dei semicolti*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 41-79.
- D'ACHILLE, PAOLO - PROIETTI, DOMENICO - VIVIANI, ANDREA (2005), *La frase scissa in italiano: aspetti e problemi*, in Iørn Korzen - Paolo D'Achille (a cura di), *Tipologia linguistica e società. Considerazioni inter- e intralinguistiche. Due giornate italo-danesi di studi linguistici* (Roma, 27-28 novembre 2003), Firenze, Cesati, pp. 249-279.
- D'ACHILLE, PAOLO - PROIETTI, DOMENICO (2009), *Onde su onde: dal relativo-interrogativo alla congiunzione finale*, in Angela Ferrari (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, Atti del X Congresso SILFI - Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Basilea 30 giugno - 3 luglio 2008, 3 voll., vol. I, Firenze, Cesati, pp. 275-302.
- D'AGOSTINO, DOMENICO (s.d.a), *Ida Baccini e la stampa periodica per l'infanzia*, Università di Siviglia:
 <www.escriptorasyescrituras.com/cv/stampa.pdf> (consultato il 22.09.2020).
- D'AGOSTINO, DOMENICO (s.d.b), *Lezioni e racconti per i bambini de Ida Baccini. El libro para la infancia en Italia a finales del siglo XIX*, Universidad de Salerno (Italia): <www.escriptorasyescrituras.com/cv/lezioniraconti.doc> (consultato il 22.09.2020).
- D'AMICO, NICOLA (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli.
- DARDANO, MAURIZIO (1974), *G. I. Ascoli e la questione della lingua*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- DARDANO, MAURIZIO (2001), *Introduction* a Maurizio Dardano - Adriana Pelo - Antonella Stefinlongo (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Atti del Colloquio internazionale di studi, Roma 5-6 febbraio 1999, Roma, Aracne, pp. 7-14.
- DARDANO, MAURIZIO (2005), *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Bologna, Zanichelli [seconda ed. 2017].
- DARDANO, MAURIZIO (2011), *La lingua della Nazione*, Roma - Bari, Laterza.
- DARDANO, MAURIZIO (2012), *La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici*, in Annalisa Nesi - Domenico De Martino (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Atti del Convegno Internazionale, Villa Medicea di Castello, Firenze 6-8 febbraio 2003, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 81-94.
- DARDANO, MAURIZIO (2015), *Il soggetto posposto*, in Idem, *Tra Due e Trecento. Lingua, testualità e stile nella prosa e nella poesia*, a cura di Francesco Bianco - Gianluca Colella - Gianluca Frenguelli, Firenze, Cesati, pp. 199-210.
- DARDANO, MAURIZIO (2018), *Verso la modernità. Pensiero linguistico e stili della prosa tra Sette e Ottocento*, Firenze, Cesati.
- DARDI, ANDREA (2008), *Un equivoco duro a morire: il "fiorentino delle persone colte"*, in «Lingua nostra», LXIX, pp. 93-97.
- DARDI, ANDREA (2009), *Ancora sul "fiorentino delle persone colte"*, in «Lingua nostra», LXX, p. 74.
- D'ASCENZO, MIRELLA (2013), *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI.
- DE AMICIS, EDMONDO (1877), *Pagine sparse*, quarta ed., Milano, Tipografia Editrice Lombarda.

- DE AMICIS, EDMONDO (1987), *L'idioma gentile*, prefazione di Tristano Bolelli, Firenze, Salani.
- DE BLASI, NICOLA (1993), *L'italiano nella scuola*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. I (*I luoghi della codificazione*), pp. 383-423.
- DE BLASI, NICOLA (1997), *L'interesse per la buona pronuncia e per la lingua parlata in alcuni testi didattici ottocenteschi*, in Idem et alii, *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente* (16 maggio 1996), Milano, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, pp. 29-56.
- DE BLASI, NICOLA (2004), *L'italiano parlato e la scuola tra Ottocento e Novecento*, in Van Deyck - Sornicola - Kabatek (a cura di) (2004), vol. I (*Langue parlée et langue écrite dans le présent et dans le passé*), pp. 25-53.
- DE BLASI, NICOLA (2011), *Scuola e lingua*, in *Encit*, vol. II:
<[https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/2140499.2140511](http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>
(consultato il 22.09.2020).</p>
<p>DE BLASI, NICOLA (2014), <i>La lingua del romanzo da leggere e da ascoltare</i>, in Alessandro Manzoni, <i>I Promessi Sposi</i>, a cura di Francesco De Cristofaro - Giancarlo Alfano - Matteo Palumbo - Marco Viscardi, Milano, BUR, pp. 1285-1315.</p>
<p>DE CESARE, ANNA-MARIA (2005), <i>La frase pseudoscissa in italiano contemporaneo. Aspetti semantici, pragmatici e testuali</i>, in «Studi di grammatica italiana», XXIV, pp. 293-322.</p>
<p>DEDOLA, ROSSANA (2002), <i>Pinocchio e Collodi</i>, Milano, Mondadori.</p>
<p>DE DOMINICIS, FAUSTO SAVERIO (1897), <i>Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri secondo i vigenti programmi governativi</i>, Milano - Roma - Napoli, Società Ed. Dante Alighieri, di Albrighi, Segati & C., 3 voll., vol. II (<i>La vita interna della scuola</i>).</p>
<p>DE DOMINICIS, GIULIA (2016), «<i>O propongono alcuna cosa, o mettono innanzi de' dubbj</i>»: le lettere ai compilatori de «<i>La Unità della lingua</i>» (1869-1873), in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 21-37.</p>
<p>DE FORT, ESTER (1979), <i>Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana</i>, vol. I, Milano, Feltrinelli.</p>
<p>DE FORT, ESTER (1996), <i>La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo</i>, Bologna, il Mulino.</p>
<p>DEL CORNO, NICOLA (2004), <i>Alle origini del long-seller: il Giannetto del Parravicini</i>, in Finocchi - Gigli Marchetti (a cura di) (2004), pp. 47-60.</p>
<p>DE LEO, PIETRO (2010), <i>Introduzione a Onorata Grossi Mercanti, Come si è fatta l'Italia. Storia del Risorgimento italiano</i>, Bologna, Arnaldo Forni, pp. V-X.</p>
<p>DELLA VALLE, VALERIA (2005), <i>Dizionari italiani: storia, tipi, struttura</i>, Roma, Carocci.</p>
<p>DELL'ORLETTA, FELICE - MONTEMAGNI, SIMONETTA - VENTURI, GIULIA (2011), <i>READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification</i>, in SLPAT '11 - Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies, Edinburgh 30 July 2011, Stroudsburg (Pennsylvania), Association for Computational Linguistics, pp. 73-83:
< (consultato il 22.09.2020).
- DE MARTIN, STEFANO - DEPAOLIS, FEDERICA - SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2018), *Il fantastico mondo di Emma Perodi. Diavoli fate cavalieri e altre*

storie. Guida alla mostra del centenario (1918/2018). Con una novella inedita di Enzo Fileno Carabba, Comune di Firenze - Bibliografia e Informazione (Pontedera, Pisa).

- DEMARTINI, SILVIA (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Firenze, Cesati.
- DE MAURO, TULLIO (1963/2011), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma - Bari, Laterza [prima ed. 1963].
- DE MAURO, TULLIO (1981), *Scuola e linguaggio*, terza ed., Roma, Editori Riuniti.
- DE MAURO, TULLIO - PIEMONTESE, MARIA EMANUELA - VEDOVELLI, MASSIMO (a cura di) (1986), *Leggibilità e comprensione*, Atti dell'incontro di studio, Istituto di Filosofia, Roma 26-27 giugno 1986, in «Linguaggi», III, 3, Cooperativa Spazio Linguistico.
- DE MAURO, TULLIO - GENSINI, STEFANO - PIEMONTESE, MARIA EMANUELA (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso Internazionale di Studi della SLI - Società di Linguistica Italiana, Roma 8-10 novembre 1985, Roma, Bulzoni.
- DE MAURO, TULLIO (1991), *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in Annabella Rossi (a cura di), *Lettere da una tarantata*, Bari, De Donato, pp. 43-75.
- DE MAURO, TULLIO (2003), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, dodicesima ed., Roma, Editori Riuniti [prima ed. 1980].
- DE MAURO, TULLIO (2016a), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Roma - Bari, Laterza.
- DE MAURO, TULLIO (2016b), *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* [23.12.2016]:
<<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>> (consultato il 22.09.2020).
- DEMURU, CECILIA - GIGLIOTTI, LAURA (2012), *Lingua italiana del dialogo in Cuore di Edmondo De Amicis*, in Polimeni (a cura di) (2012b), pp. 105-148.
- DEMURU, CECILIA - PARLAGRECO, COSTANZA (2016), «Della lingua burocratica, ossia babelica»: il dibattito su «La Unità della lingua», in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 39-64.
- DEPAOLIS, FEDERICA - SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2006), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia*, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- DEPAOLIS, FEDERICA - SCANCARELLO, WALTER (2012), *Sulle tracce di Emma Perodi: nuovi spunti e ipotesi biografiche*, in Cambi - Scancarello (a cura di) (2012), pp. 87-103.
- DEPAOLIS, FEDERICA - SCANCARELLO, WALTER (2013), *Emma Perodi*, in Cavallera - Scancarello (a cura di) (2013), pp. 61-77.
- DEPAOLIS, FEDERICA (2015a), *I Diciotto mesi in convento di Emma Perodi tra biografia e romanzo educativo*, in Scancarello (a cura di) (2015), pp. 57-83.
- DEPAOLIS, FEDERICA (2015b), *Emma Perodi, una biografia ancora oggi "difficile"*, in Scancarello (a cura di) (2015), pp. 177-196.
- DEPAOLIS, FEDERICA (2018), *Storia di Emma*, in De Martin - Depaolis - Scancarello (a cura di) (2018), pp. 15-32.

- DEPAOLIS, FEDERICA - SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2019), *Emma Perodi. La vita attraverso le lettere*, Firenze, Consiglio regionale della Toscana.
- DE ROBERTO, ELISA (2010), *Futuro*, in *Encit*, vol. I:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) (consultato il 22.09.2020).
- DE ROBERTO, ELISA (2011a), *Lingua nazionale, lingua materna e costruzione identitaria nei sillabari ottocenteschi*, in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 255-267.
- DE ROBERTO, ELISA (2011b), *Scuola o scola? Monolinguisimo, polimorfia e variazione nei sillabari postunitari*, in «La lingua italiana. Storia, strutture, testi», VII, pp. 159-172.
- DE ROBERTO, ELISA (2011c), *Dopo le armi, gli italiani imbracciano gli abbecedari. Imparare a leggere e a scrivere nella lingua nazionale*, in Pizzoli (a cura di) (2011), pp. 46-47.
- DE ROBERTO, ELISA (2012), *Le proposizioni relative*, in Maurizio Dardano (a cura di), *Sintassi dell'italiano antico. La prosa del Duecento e del Trecento*, Roma, Carocci, pp. 196-269.
- DE ROBERTO, ELISA (2016), «A scriver come si parla si guadagna un tanto». *Ida Baccini e l'insegnamento dell'italiano*, in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 91-115.
- DE ROBERTO, ELISA (a cura di) (2020), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Firenze, Cesati.
- DE SANCTIS, FRANCESCO (1970), *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, a cura di Nino Cortese, Torino, Einaudi.
- DE SANTIS, CRISTIANA (2018), *Gianni, Giannetti, Giannettini: infanzia e grammatica dall'Unità d'Italia a oggi*, in Giuliana Fiorentino - Cecilia Ricci - Anna Siekiera (a cura di), *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica*, Firenze, Cesati, pp. 51-69.
- DE SERIO, BARBARA (a cura di) (2015), *Scrittrici d'infanzia. Dai libri per bambini ai romanzi per giovinette*, Bari, Progreedit.
- DESIDERI, PAOLA (1992), *Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe*, in Luciana Brasca - Maria Luisa Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Atti del V Convegno Nazionale GISCEL, Stresa 25-27 ottobre 1990, Firenze, La Nuova Italia, pp. 187-199.
- DI BELLO, GIULIA (1999), *Le bambine tra galatei e ricordi nell'Italia liberale*, in Ulivieri (a cura di) (1999), pp. 247-297.
- DI FRANCESCA, DIANA (2013), *Emma Perodi, la toscana che scelse Palermo*, in «Noi donne» (21/11/2013):
<<http://www.noidonne.org/articoli/emma-perodi-la-toscana-che-scelse-palermo-04943.php>> (consultato il 22.09.2020).
- DIGITAL GUIDE IONOS (2018), *Indice di leggibilità: che cos'è?* [06.09.2018]:
<<https://www.ionos.it/digitalguide/online-marketing/marketing-sui-motori-di-ricerca/lindice-di-leggibilita/>> (consultato il 22.09.2020).
- DIONISOTTI, CARLO (1998), *La lingua dell'Unità*, in Idem, *Ricordi della scuola italiana*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, pp. 291-319.

- DI POL, REDI SANTE (2016), *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori Università.
- DIREZIONE DIDATTICA VARESE 6 - CENTRO STUDI DEL VARESOTTO (2008), *Felicita Morandi e l'avventura di fare scuola. Biografia di un'educatrice lombarda*, Varese, Macchione.
- DORELLI, TEODOLINDA (1886), *Sillabario nuovissimo illustrato (Sistema froebeliano) ad uso della Lombardia, per imparare la lettura contemporaneamente alla scrittura*, Milano, Enrico Piazza.
- DOTA, MICHELA (2012), *Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 137-164:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2277/2504>> (consultato il 22.09.2020).
- DOTA, MICHELA - PRADA, MASSIMO (2015), *La grammatica del parlato nei sillabari e nei libri di lettura per le scuole reggimentali alle soglie della Grande guerra*, in Rita Fresu (a cura di), «*Questa guerra non è mica la guerra mia*». Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra, Roma, il Cubo, pp. 209-223.
- DOTA, MICHELA (2017), *Contaminazioni diamesiche e didattica del parlato nella manualistica per le scuole reggimentali*, in Polimeni - Prada (a cura di) (2017), pp. 55-72:
<https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/515664/883180/Dota_Diamesie.pdf> (consultato il 22.09.2020).
- D'OVIDIO, FRANCESCO (1982), *Scritti linguistici*, a cura di Patricia Bianchi, Napoli, Guida.
- EISENSTEIN ELIZABETH L. (1985), *La rivoluzione inavvertita. La stampa come fattore di mutamento*, Bologna, il Mulino [tr. di *The printing press as an agent of change. Communications and cultural transformations in early-modern Europe*, 2 voll., New York, Cambridge University Press, 1979].
- FAETI, ANTONIO (1972), *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi [nuova ed. Roma, Donzelli, 2011].
- FANCIULLI, GIUSEPPE - MONACI GUIDOTTI, ENRICHETTA (1940), *La letteratura per l'infanzia*, Torino, SEI.
- FALOPPA, FEDERICO (2010a), *Collocazioni*, in *Encit*, vol. I:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/collocazioni_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/collocazioni_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)> (consultato il 22.09.2020).
- FALOPPA, FEDERICO (2010b), *Dislocazioni*, in *Encit*, vol. I:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/dislocazioni_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dislocazioni_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)> (consultato il 22.09.2020).
- FALORSI, GUIDO (1888), *Grammatica della lingua italiana ad uso delle scuole tecniche, ginnasiali e normali*, Firenze, Le Monnier.
- FARINA, RACHELE (a cura di) (1995), *Dizionario biografico delle donne lombarde (568-1968)*, Milano, Baldini & Castoldi, s.v. *Levi Giuseppina in Pilo*, pp. 629-630; s.v. *Morandi Felicita*, pp. 760-763.
- FASULO, ALESSANDRA - GIRARDET, HILDA (2002), *Il dialogo nella situazione scolastica*, in Carla Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini e Associati, pp. 59-72.

- FAVA, SABRINA (2008), *I libri di lettura e la riforma Gentile*, in TESEO '900 (2008), pp. XIII-XXX.
- FERRARI, ANGELA (2011), *Struttura del testo*, in *Encit*, vol. II: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-del-testo \(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-del-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) (consultato il 22.09.2020).
- FERRARI, ANGELA (2019), *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci.
- FERRARI, MONICA - MORANDI, MATTEO - PLATÉ, ENRICO (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Reggio Emilia, Junior.
- FLESCH, RUDOLF F. (1948), *A new readability yardstick*, in «Journal of Applied Psychology», 32, 3, pp. 221-233.
- FIDO, FRANCO (1989), *La novella del Settecento*, in AA. VV. (1989), tomo I, pp. 513-541.
- FINOCCHI, LUISA - GIGLI MARCHETTI, ADA (a cura di) (2004), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli.
- FIGLIARELLI, VITTORIA (a cura di) (2012), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino.
- FIGLIARELLI, GIULIANA (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, Milano, FrancoAngeli.
- FORNACIARI, RAFFAELLO (1881/1974), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, rist. anastatica 1974, Firenze, Sansoni.
- FORNACIARI, RAFFAELLO (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno*, seconda ed., Firenze, Sansoni.
- FORNARA, SIMONE (2019), *Breve storia della grammatica italiana*, nuova ed., Roma, Carocci.
- FORNARI, PASQUALE (1887), *Tomaso o il galantuomo istruito*, Torino, Paravia.
- FORNARI, PIETRO (s.d.), *Libro di lettura*, in MC, vol. II, pp. 519-527.
- FORNERO, ELENA (1999), *Gli automobili. Il lessico delle prime quattro-ruote tra Ottocento e Novecento*, Venezia, Marsilio.
- FRANCESCHI, ENRICO LUIGI (s.d.), *In città e in campagna. Dialoghi di lingua parlata*, decima ed., Torino, Tipografia Libreria S. Giuseppe degli Artigianelli.
- FRANCESCHINI, FABRIZIO (2011), *I nipotini di padre Cesari. Il purismo e la sua influenza nella scuola dell'Italia unita*, in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 295-309.
- FRANCHINA, VALERIO - VACCA, ROBERTO (1986), *Taratura dell'indice di Flesch su testo bilingue italiano-inglese di unico autore*, in De Mauro - Piemontese - Vedovelli (a cura di) (1986), pp. 47-49.
- FRESU, RITA (2014), *Scritture dei semicolti*, in Antonelli - Motolese - Tomasin (a cura di) (2014; 2018), vol. III (*Italiano dell'uso*), pp. 195-223.
- FRESU, RITA (2016a), *L'infinito pulviscolo. Tipologia linguistica della (para)letteratura femminile in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli.
- FRESU, RITA (2016b), *L'italiano dei semicolti*, in Lubello (a cura di) (2016), pp. 328-350.

- FUMAGALLI, GIUSEPPE (1989), *Chi l'ha detto? Tesoro di citazioni italiane e straniere, di origine letteraria e storica, ordinate e annotate da Giuseppe Fumagalli*, decima ed. riveduta ed aumentata, Milano, Hoepli.
- FUSCO, FABIANA (2012), *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana tra stereotipi e (in)visibilità*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- GALFRÉ, MONICA (2012), *Scuola ed editoria in Toscana dall'Unità al crollo del fascismo*, in «La Fabbrica del Libro», 18, 2, pp. 12-23.
- GAMBARO, ANGIOLO (1937), *Pietro Thouar*, in *EI*, vol. XXXIII:
 <http://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-thouar_%28Enciclopedia-Italiana%29/>
 (consultato il 22.09.2020).
- GARAVELLI, ENRICO - ELINA SUOMELA-HÄRMÄ (a cura di) (2014), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI - Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Helsinki 18-20 giugno 2012, 2 voll., Firenze, Cesati.
- GARIN, EUGENIO (1991), *Editori italiani tra Ottocento e Novecento*, Roma - Bari, Laterza.
- GENETTE, GÉRARD (1989), *Soglie. I dintorni del testo*, a cura di Camilla Maria Cederna, Torino, Einaudi [tr. di *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987, di Camilla Maria Cederna].
- GENOVESI, GIOVANNI (1983), *Sviluppo industriale e scuola elementare in Italia: considerazioni sui programmi dal 1860 al 1905*, in «Ricerche Pedagogiche», 68-69.
- GENOVESI, GIOVANNI (2000), *Didattica nell'Ottocento: il "Manuale" di Luigi Alessandro Parravicini*, in Bellatalla (a cura di) (2000), pp. 23-41.
- GENSINI, STEFANO (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi. Con un'appendice di documenti d'epoca*, Roma, Carocci.
- GHINASSI, GHINO (1979), *Alessandro Manzoni e il Novo Vocabolario della Lingua Italiana*, presentazione a Giovan Battista Giorgini - Emilio Broglio, *Novo Vocabolario della lingua italiana*, rist. anastatica dell'ed. 1870-1897, 4 voll., vol. I, Firenze, Le Lettere, pp. 5-33.
- GHIZZONI, CARLA (2003), *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in Sani - Tedde (a cura di) (2003), pp. 19-79.
- GHIZZONI, CARLA - POLENGHI, SIMONETTA (a cura di) (2008), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI.
- GIACALONE RAMAT, ANNA (2005), *Persistence and renewal in the relative pronoun paradigm: the case of Italian*, in «Folia Linguistica Historica», XXVI, 1-2, pp. 115-138.
- GIGLI MARCHETTI, ADA (1997), *Le nuove dimensioni dell'impresa editoriale*, in Turi (a cura di) (1997), pp. 115-163.
- GIOVANARDI, CLAUDIO (2004), *La questione della lingua nell'Ottocento*, in Borsellino - Pedullà (a cura di) (2004), vol. X (*La letteratura dell'età industriale. Il secondo Ottocento II*), pp. 505-541.
- GIOVANARDI, CLAUDIO - DE ROBERTO, ELISA (a cura di) (2013), *Il linguaggio formulare in italiano tra sintassi, testualità e discorso*, Atti delle Giornate Internazionali di Studio, Università Roma Tre, 19-20 gennaio 2012, Napoli, Loffredo University Press.

- GISCEL LOMBARDIA (1994), *Leggibilità e comprensione del manuale di scienze*, in Maria Luisa Zambelli (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 15-96.
- GISCEL PIEMONTE (1997), *Il difficile alfabeto del libro di scuola*, in Calò - Ferreri (a cura di) (1997), pp. 241-260.
- GIUSTI, GIUSEPPE (1904), *Epistolario edito e inedito di Giuseppe Giusti raccolto ordinato e annotato da Ferdinando Martini*, vol. I, Firenze, Successori Le Monnier.
- GRAMIGNA, ANITA (2000), *L'ideologia dell'infanzia di un cattolico innovatore: Lambruschini e la sua "Guida"*, in Bellatalla (a cura di) (2000), pp. 243-253.
- GRASSANO, MATTEO (2017), *Nodi e ambiguità di un ideale parlato. Appunti sulla riflessione linguistica di Edmondo De Amicis*, in Polimeni - Prada (a cura di) (2017), pp. 42-55:
<<https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/151931.2/340150/Nodi%20e%20ambiguit%C3%A0%20di%20un%20ideale%20parlato.%20Appunti%20sulla%20riflessione%20linguistica%20di%20Edmondo%20De%20Amicis.pdf>> (consultato il 22.09.2020).
- GRASSANO, MATTEO (2019), «Perchè noi s'ha da parlare toscano?». *Note linguistiche sulle "Letture graduate" di Giulio Tarra*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 535-551:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12813/12034>> (consultato il 22.09.2020).
- GRUPPO DI RICERCA DELL'ATLANTE LINGUISTICO DELLA SICILIA (a cura del) (2011), *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, Palermo, Sellerio.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia [tr. di *Spoken and written language*, Victoria, Deakin University, 1985, a cura di Antonella Dionisi].
- HOLTUS, GÜNTER - RADTKE, EDGAR (a cura di) (1985), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr.
- HÖLKER, KLAUS - MAAß, CHRISTIANE (a cura di) (2005), *Aspetti dell'italiano parlato*, Münster, LIT.
- ISTITUTO DI LINGUISTICA COMPUTAZIONALE - ITALIANLP LAB - CNR (2016), *READ-IT. Documentazione Demo online*:
<<http://www.italianlp.it/wp-content/uploads/2016/01/Documentazione-READ-IT.pdf>> (consultato il 22.09.2020).
- ISTITUTORE (1855) = «L'Istituto. Foglio ebdomadario d'istruzione», III, Torino, Paravia.
- JAMES, PAUL (1996), *Nation Formation. Towards a Theory of Abstract Community*, London - Thousand Oaks - New Delhi, SAGE Publications.
- JEŽEK, ELISABETTA (2011), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, seconda ed., Bologna, il Mulino.
- LACONI, ARTURO (1887), *I dialetti nella scuola*, Torino, Tipografia Camilla e Bertolera.
- LAMBRUSCHINI, RAFFAELLO (1832), *Sull'istruzione del Popolo memoria di R. LAMBRUSCHINI, letta all'Accademia dei Georgofili nell'adunanza del di 4 dicembre 1831*, in «Antologia», 133, pp. 68-77.

- LAMBRUSCHINI, RAFFAELLO (1836), *Sulle letture per i fanciulli*, in «Guida dell'Educatore», I, pp. 376-387.
- LAVINIO, CRISTINA (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- LAVINIO, CRISTINA (1999), *Stili di interazione in classe e parafrasi*, in Lucia Lumbelli - Bice Mortara Garavelli (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 149-167.
- LEOPARDI, GIACOMO (1994), *Poesie e prose*, a cura di Rolando Damiani - Mario Andrea Rigoni, 2 voll., vol. I (*Poesie*), Milano, Mondadori.
- LEOPARDI, GIACOMO (1998), *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*, a cura di Mario Andrea Rigoni - Marco Dondero - Roberto Melchiori, Milano, Rizzoli.
- LEOPARDI, GIACOMO (2012), *Zibaldone di pensieri*, scelta a cura di Anna Maria Moroni, saggi introduttivi di Sergio Solmi e Giuseppe De Robertis, con uno scritto di Giuseppe Ungaretti, 2 voll., Milano, Mondadori.
- LEVRA, UMBERTO (1992), *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano.
- LIBRANDI, RITA (2004), *Varietà intermedie di italiano in testi preunitari*, in Van Deyck - Sornicola - Kabatek (a cura di) (2004), vol. I (*Langue parlée et langue écrite dans le présent et dans le passé*), pp. 77-103.
- LIBRANDI, RITA (2009), *La lingua della Chiesa*, in Trifone (a cura di) (2009), pp. 159-188.
- LIBRANDI, RITA (2012), *La letteratura religiosa*, Bologna, il Mulino.
- LIBRANDI, RITA (2017), *L'italiano della Chiesa*, Roma, Carocci.
- LOLLO, RENATA (2003), *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola.
- LOLLO, RENATA (2013), *Felicità Morandi*, in DBE, vol. II:
<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- LOMBARDI, FRANCO V. (1987), *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola.
- LOMBELLO, DONATELLA (2009), *La nascita e lo sviluppo della letteratura moderna per l'infanzia. Libri di testo e letteratura per l'infanzia nell'Ottocento in Italia: il Giannetto e il Giannettino*, in «JOLIE», 2, 2, pp. 153-163.
- LOPARCO, FABIANA (2016), *Il Giornale per i Bambini. Storia del primo grande periodico per l'infanzia italiana (1881-1889)*, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- LORENZI, RITA (2008), *Una vita di sani principi per la signorina Felicità (Biografia - Parte III)*, in Direzione Didattica Varese 6 [...] (2008), pp. 197-209.
- LUBELLO, SERGIO (2008), *Lessicografia italiana e variazione diamesica: prime ricognizioni*, in Emanuela Cresti (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti del IX Congresso SILFI - Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Firenze 14-17 giugno 2006, 2 voll., vol. I, Firenze, Firenze University Press, pp. 49-54.
- LUBELLO, SERGIO (2014), *Il linguaggio burocratico*, Roma, Carocci.
- LUBELLO, SERGIO (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin - Boston, de Gruyter.

- LUMBELLI, LUCIA (1984a), *Per la diagnosi della comprensibilità*, in «Riforma della scuola», 5, pp. 23-34.
- LUMBELLI, LUCIA (1984b), *Per la diagnosi della comprensibilità*, in «Riforma della scuola», 12, pp. 13-26.
- LUMBELLI, LUCIA (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- LUMBELLI, LUCIA (1990), *Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più*, in «Scuola e città», XLI, 2, pp. 67-78.
- MACONI, LUDOVICA (2018), *Dizionari dei sinonimi per studiare l'italiano tra Otto e Novecento*, in Prada - Polimeni (a cura di) (2018), pp. 207-218.
- MAGAZZENI, LOREDANA (2016), *Lavoro e denaro nella corrispondenza privata di donne insegnanti di fine Ottocento*, in «Percorsi Storici», 4:
<<http://www.percorsistorici.it/component/content/article/26-numeri-rivista/numero-4/164-loredana-magazzeni-lavoro-e-denaro.html?layout=edit>> (consultato il 22.09.2020).
- MANGINI, ANTONIO (1848), *Della Costituzione in Toscana. Parole dirette al popolo*, Livorno, Mansi.
- MANTEGNA, ELISABETTA (2017), *Un almanacco per «alti, bassi e mezzani»*, in Bianco - Špička (a cura di) (2017), pp. 197-207.
- MANZONI, ALESSANDRO (1970), *Lettere*, 3 voll., a cura di Cesare Arieti, Milano, Mondadori.
- MACCHIATI, PRIMO (s.d. ma 1875?), *I ricordi di un padre*, Torino, Vaccarino.
- MARAZZI, ELISA (2011), *Il "libro di premio" nei cataloghi degli editori milanesi del secondo '800*, in «La Fabbrica del libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia», 17, 2, pp. 12-19.
- MARAZZI, ELISA (2012), *L'editoria scolastico-educativa e la ricerca storica. Il caso italiano*, in «Società e storia», 138, pp. 823-851.
- MARAZZI, ELISA (2015), *Maestri e maestre in redazione tra Otto e Novecento*, in «Società e storia», 149, pp. 561-569.
- MARAZZI, ELISA (2016), *Istruire dilettaando. Strategie editoriali nel libro didattico-educativo del secondo Ottocento*, in Eadem (a cura di), *Miei piccoli lettori... Letteratura e scienza nel libro per ragazzi tra XIX e XX secolo*, Milano, Guerini e Associati, pp. 19-47.
- MARAZZI, ELISA (2018), *Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali*, in Prada - Polimeni (a cura di) (2018), pp. 125-149.
- MARAZZI, ELISA (2019), *Pasquale Fornari (1837-1923). Un poligrafo al servizio della «parola viva»*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 633-642:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12821/12041>> (consultato il 22.09.2020).
- MARAZZINI, CLAUDIO (1976), *Il gran 'polverone' attorno alla Relazione manzoniana del 1868*, in «Archivio Glottologico Italiano», LXI, pp. 117-129.
- MARAZZINI, CLAUDIO (1978), «*Questione romana*» e «*questione della lingua*», in «Lingua nostra», XXXIX, pp. 97-103.
- MARAZZINI, CLAUDIO (1986), *De Amicis, Firenze e la questione della lingua*, in Mario Ricciardi - Luciano Tamburini (a cura di), *Cent'anni di Cuore. Contributi per la rilettura del libro*, Torino, Allemandi, pp. 93-102.

- MARAZZINI, CLAUDIO (1992), *Il Piemonte e la Valle d'Aosta*, in Bruni (a cura di) (1992), pp. 1-44.
- MARAZZINI, CLAUDIO - FORNARA, SIMONE (a cura di) (2004), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- MARAZZINI, CLAUDIO - MACONI, LUDOVICA (a cura di) (2011), Alessandro Manzoni, *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, Edizione critica del ms. *Varia 30* della Biblioteca Reale di Torino, Castel Guelfo di Bologna, Imago - Società Dante Alighieri.
- MARAZZINI, CLAUDIO (2013), *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*, Vercelli, Mercurio.
- MARAZZINI, CLAUDIO (2015), *La lingua italiana. Storia, testi, strumenti*, seconda ed., Bologna, il Mulino.
- MARAZZINI, CLAUDIO (2016), *Questioni linguistiche e politiche per la lingua*, in Lubello (a cura di) (2016), pp. 633-654.
- MARAZZINI, CLAUDIO (2018), *Breve storia della questione della lingua*, Roma, Carocci.
- MARCHESCHI, DANIELA (1990), *Collodi ritrovato*, Pisa, ETS.
- MARCHESCHI, DANIELA (2016), *Da Collodi a Collodi: concezioni e pratiche dell'umorismo nell'Ottocento*, in «Studying Humour - International Journal», 3: <<http://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/view/5246/5134>> (consultato il 22.09.2020).
- MARCHESINI, DANIELE (1989), *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, in Soldani (a cura di) (1989), pp. 37-56.
- MARCIANO, ANNUNZIATA (2004), *Alfabeto ed educazione. I libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*, Milano, FrancoAngeli.
- MARCIANO, ANNUNZIATA (2006), *La pedagogia civica di Emma Perodi, giornalista e scrittrice per l'infanzia*, in Depaolis - Scancarello (a cura di) (2006), pp. 47-59.
- MARELLO, CARLA (1980), *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'800*, Roma, Armando.
- MARESCOTTI, ELENA (2000), *Insegnare geografia tra norme ministeriali e istanze positiviste. Riflessioni su un manuale*, «Bellatalla (a cura di) (2000), pp. 351-365.
- MARIANI, EMILIA (s.d.), *Morandi Felicita*, in MC, vol. II, pp. 783-784.
- MARIN, CHIARA (2015), *Bruno Sperani (alias Beatrice Speraz)*, Women Kunstliteratur. Percorsi al femminile della critica d'arte: <<https://womenkunstlit.wordpress.com/2015/03/12/bruno-sperani-alias-beatrice-speraz/>> (consultato il 22.09.2020).
- MARRONE, GIANNA (2003), *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, Roma, Armando.
- MARTINAZZOLI, ANTONIO (s.d.), *Baccini Ida*, in MC, vol. I, p. 115.
- MASINI, ANDREA (1994), *La lingua dei giornali dell'Ottocento*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. II (*Scritto e parlato*), pp. 635-665.
- MASTIDORO, NICOLA - AMIZZONI, MAURIZIO (1993), *Linguistica applicata alla leggibilità: considerazioni teoriche e applicazioni*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 149, pp. 49-63, anche online: <http://riccir.altervista.org/vale/esperimenti/lingua/mastidoro_amizzoni.htm> (consultato il 22.09.2020).

- MASTIDORO, NICOLA (1996), *Spoglio elettronico del lessico delle prime cinque annate di due parole*, in *Piemontese* (1996), pp. 273-391.
- MASTRELLI, CARLO ALBERTO (1983), *Il Collodi e la sociolinguistica*, in «Lingua nostra», XLIX, pp. 19-25.
- MASTROFINI, MARCO (1814), *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani conjugati specialmente degli anomali e malnoti nelle cadenze*, tomo I, Roma, De Romanis.
- MAURONI, ELISABETTA (2006), *L'ordine delle parole nei romanzi storici italiani dell'Ottocento*, Milano, LED.
- MAZZINI, GIUSEPPE (1906), *Scritti editi ed inediti di Giuseppe Mazzini*, Edizione Nazionale degli Scritti di Giuseppe Mazzini, 112 voll., vol. I, Imola, Galeati.
- MENGALDO, PIER VINCENZO (1987), *L'epistolario di Nievo: un'analisi linguistica*, Bologna, il Mulino.
- MERLINI BARBARESI, LAVINIA (1989), *Repetition: from harmony to conflict*, in Lidia Curti - Laura Di Michele - Thomas Frank - Marina Vitale (a cura di), *Il muro del linguaggio*, Napoli, Istituto Universitario Orientale di Napoli, pp. 449-463.
- MIGLIORINI, BRUNO (1938), *Lingua contemporanea*, Firenze, Sansoni.
- MIGLIORINI, BRUNO (1961/2016), *Storia della lingua italiana*, Milano, Bompiani [prima ed. 1961].
- MILLER, GEORGE A. (1972), *Linguaggio e comunicazione*, Firenze, La Nuova Italia [tr. di *Language and communication*, New York, McGraw-Hill, 1951, a cura di Raffaele Simone].
- MILLEVOLTE, GIOVANNA (2003), *Carabba Rocco, casa editrice (poi Società Anonima Casa Editrice Rocco Carabba)*, in TESEO (2003), pp. 121-124.
- MONASTRA, ALESSANDRA (2017), *Un caso di cronaca linguistica per la scuola. Ida Baccini e le origini di Lingua Italiana*, in «Circula. Revue d'idéologies linguistiques», 5, pp. 43-66.
- MORACE, ALDO MARIA (1989), *La novella romantica*, in AA. VV. (1989), tomo I, pp. 543-570.
- MORANDI, FELICITA (1906), *Ricordi postumi*, prefazione di Rachele Fulvia Saporiti, Milano, Rubini.
- MORANDI, LUIGI (1879), *Le correzioni ai Promessi Sposi e l'unità della lingua. Discorsi di Luigi Morandi*, terza ed., Parma, Battei.
- MORANDI, LUIGI (1883), *In quanti modi si possa morire in Italia*, seconda edizione migliorata e molto accresciuta, Torino, Paravia.
- MORANDI, LUIGI - CAPPUCINI, GIULIO (1895), *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Torino, Paravia.
- MORANDINI, MARIA CRISTINA (2003), *I testi di lingua italiana prima e dopo l'Unità*, in TESEO (2003), pp. XLIX-LXII.
- MORGANA, SILVIA (1992a), *L'italiano in Lombardia sotto le dominazioni austriache e francesi*, in Bongrani - Morgana (1992), pp. 114-126.
- MORGANA, SILVIA (1992b), *L'italiano nella Lombardia italiana*, in Bongrani - Morgana (1992), pp. 126-134.
- MORGANA, SILVIA (1994), *Canali di diffusione dell'italiano (secc. XVI-XIX)*, in Paolo Bongrani - Silvia Morgana, *La Lombardia* (pp. 101-170), in Francesco Bruni (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Testi e documenti*, Torino, UTET, pp. 135-156.

- MORGANA, SILVIA (2001), *Fasi dell'elaborazione del Proemio ascoliano. Dall'aula dell'Accademia scientifico-letteraria alle pagine dell'«Archivio glottologico italiano»*, in Gennaro Barbarisi - Enrico Decleva - Silvia Morgana (a cura di), *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, 2 voll., vol. I, Milano, Cisalpino - Istituto editoriale universitario, pp. 261-378.
- MORGANA, SILVIA (2003a), *Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l'infanzia. Dall'età delle Riforme alla Restaurazione [1995]*, in Eadem, *Capitoli di storia linguistica italiana*, Milano, LED, pp. 271-302.
- MORGANA, SILVIA (2003b), *La lingua del fumetto*, in Ilaria Bonomi - Andrea Masini - Silvia Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, pp. 165-198 [seconda ed. 2016].
- MORGANA, SILVIA (2004), *Lingua nelle nuvole. Considerazioni sul fumetto*, in Finocchi - Gigli Marchetti (a cura di) (2004), pp. 368-380.
- MORGANA, SILVIA (2007), *Avventure (e disavventure) linguistiche di Pinocchio*, in Lodovica Braida - Alberto Cadioli - Antonello Negri - Giovanna Rosa (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, Milano, Università degli Studi di Milano - Skira, pp. 105-115.
- MORGANA, SILVIA (2009), *Ascoli e il Proemio. Nuovi documenti*, in Silvia Morgana - Adele Bianchi Robbiati (a cura di), *Graziadio Isaia Ascoli 'milanese'*, Giornate di studio 28 Febbraio - 1 Marzo 2007, Milano, LED, pp. 297-322.
- MORGANA, SILVIA (2010), *Graziadio Isaia Ascoli*, in *Encit*, vol. I:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
 (consultato il 22.09.2020).
- MORGANA, SILVIA (2011), *Fare l'italiano per fare l'Italia*, in Vittorio Coletti (a cura di), *L'italiano dalla nazione allo Stato*, con la collaborazione di Stefania Iannizzotto, Firenze, Le Lettere, pp. 113-120.
- MORGENSTERN, JOHN (2009), *Playing with Books. A Study of the Reader as a Child*, Jefferson - London, McFarland & Company.
- MORTARA GARAVELLI, BICE (1988), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani [seconda ed. 2018].
- MORTARA GARAVELLI, BICE (2011), *Prima lezione di retorica*, Roma - Bari, Laterza.
- MORTARA GARAVELLI, BICE (2020), *Il parlar figurato. Manualetto di figure retoriche*, quattordicesima ed., Roma - Bari, Laterza.
- MOTOLESE, MATTEO (2002), *Manzoni e la sua rivoluzione linguistica*, in Serianni (a cura di) (2002b), pp. 134-150.
- MOTTA, DARIA (2011), *La lingua fusa. La prosa di Vita dei campi dal parlato popolare allo scritto-narrato*, Acireale - Roma, Bonanno.
- MURATORE, SIMONA (2006), *Pulcini e galline: il pensiero di Ida Baccini tra pedagogia e femminismo*, dissertation submitted to the Department of Romance Languages (Italian) of the University of North Carolina for the degree of Doctor of Philosophy (advisor: Ennio Rao), Chapel Hill.
- MUSIANI, ELENA (2012), *Educarsi, educare. Percorsi femminili dalla casa alla città*, Roma, Aracne.
- MYLONAS, HARRIS (2017), *Nation-Building*, in Patrick James (a cura di), *Oxford Bibliographies in International Relations*, Oxford - New York, Oxford University Press:

<<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199743292/obo-9780199743292-0217.xml>> (consultato il 15.01.2021).

NACCI, LAURA (2001), *Orientamenti linguistici nella letteratura per l'infanzia del periodo postunitario: l'opera di Ida Baccini*, in «Rendiconti dell'Istituto Lombardo. Accademia di Scienze e Lettere. Classe di Lettere e Scienze Morali e Storiche», CXXXV, 1.

NACCI, LAURA (2004), *I romanzi per bambini tra Otto e Novecento: alla ricerca di una lingua*, in Finocchi - Gigli Marchetti (a cura di) (2004), pp. 355-367.

NENCIONI, GIOVANNI (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli.

NENCIONI, GIOVANNI (1983a), *Essenza del toscano*, in Idem (1983), pp. 32-56.

NENCIONI, GIOVANNI (1983b), *La Sintassi italiana dell'uso moderno di Raffaello Fornaciari*, in Idem (1983), pp. 92-109.

NENCIONI, GIOVANNI (1983c), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in Idem (1983), pp. 126-179.

NENCIONI, GIOVANNI (1986), *L'italiano scritto e parlato*, in «Il Veltro», XXX, 1-2, pp. 175-203.

NENCIONI, GIOVANNI (1988), *La lingua dei Malavoglia e altri scritti di prosa, poesia e memoria*, Napoli, Morano.

NENCIONI, GIOVANNI (1988a), *Autodiacronia linguistica: un caso personale*, in Nencioni (1988), pp. 99-132, anche online:

<<http://nencioni.sns.it/index.php?id=779>> (consultato il 22.09.2020).

NENCIONI, GIOVANNI (1988b), *Francesco De Sanctis e la questione della lingua*, in Nencioni (1988), pp. 237-282.

NENCIONI, GIOVANNI (2012), *La lingua dei Promessi Sposi*, Bologna, il Mulino.

NESI, ANNALISA - MORGANA, SILVIA - MARASCHIO, NICOLETTA (a cura di) (2011), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale*, Atti del IX Convegno ASLI - Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Firenze 2-4 dicembre 2010, Firenze, Cesati.

NIEVO, IPPOLITO (1856), *Angelo di bontà. Storia del secolo passato*, Milano, Oliva.

NOCERA, ANGELO (2008), *Felicità Morandi: gli anni della maturità, educatrice e scrittrice (Biografia - Parte II)*, in Direzione Didattica Varese 6 [...] (2008), pp. 93-143.

NODELMAN, PERRY (2008), *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

NUSS, BERND (2018), *Base-1 method. A structural-functional approach to word, sentence and discourse readability*, Münster, Waxmann.

ORLETTI, FRANCA (1983), *Introduzione a Eadem* (a cura di) (1983), pp. 9-45.

ORLETTI, FRANCA (a cura di) (1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, il Mulino.

PACINI, PIERO - SCANCARELLO, WALTER (2013), *Tanti ritratti più o meno felici per un pulcino troppo "educato"*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 167-187.

PADOVANI, GISELLA - VERDIRAME, RITA (a cura di) (2001), *Tra letti e salotti. Norma e trasgressione nella narrativa femminile tra Otto e Novecento*, Palermo, Sellerio.

- PAESANO, PAOLA (1993), *Rosa Errera*, in DBI, vol. 43:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-errera_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-errera_(Dizionario-Biografico)/)> (consultato il 22.09.2020).
- PAGLIA, ALESSANDRO (2018), *Garibaldi Giuseppe Bruno. Marinaio e illustratore doc*, in «La Gazzetta dell'Antiquariato.it»:
<<http://www.lagazzettadellantiquariato.it/2018/08/20/garibaldi-giuseppe-bruno-marinaio-e-illustratore-doc/>> (consultato il 22.09.2020).
- PALERMO, MASSIMO (1994), *Il carteggio Vaianese (1537-39). Un contributo allo studio della lingua d'uso nel Cinquecento*, Firenze, Accademia della Crusca.
- PALERMO, MASSIMO (1997), *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Roma, Bulzoni.
- PALERMO, MASSIMO (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- PANCERA, CARLO (2000), *I testi scolastici di Francesco Soave*, in Bellatalla (a cura di) (2000), pp. 43-53.
- PANUNZI, ALESSANDRO (2011), *Fraasi scisse*, in *Encit*, vol. II:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-scisse_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-scisse_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)> (consultato il 22.09.2020).
- PAPA, ELENA - COLLI TIBALDI, CHIARA (2011), *Manuali di conversazione e buone letture nel Piemonte postunitario*, in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 463-474.
- PAPA, ELENA (2012a), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Roma, Società Editrice Romana.
- PAPA ELENA (2012b), *Alla ricerca dell'italiano parlato: Enrico Franceschi tra Manzoni e Tommaseo*, in Tullio Telmon, Gianmario Raimondi, Luisa Revelli (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*, Atti del XLV Congresso Internazionale di Studi della SLI - Società di Linguistica Italiana, Aosta - Bard - Torino 26-28 settembre 2011, Roma, Bulzoni, pp. 709-722.
- PAPA, ELENA (2017), *Dal locale al nazionale: il ruolo dei proverbi nell'insegnamento linguistico postunitario*, in Cosimo De Giovanni (a cura di), *Frasesologia e paremiologia. Passato, presente, futuro*, Atti del II Convegno Phrasis, Cagliari 16-17-18 settembre 2015, Milano, FrancoAngeli, pp. 463-474.
- PASCOLI, GIOVANNI (1910), *Fior da fiore. Prose e poesie scelte per le scuole secondarie inferiori*, sesta ed. accresciuta, Milano - Palermo - Napoli, Sandron.
- PASSAPONTI, EMILIA (1980), *Comprensione del testo nella scuola primaria*, in «Riforma della scuola», 2/3, pp. 51-54.
- PATOTA, GIUSEPPE (1987), *L'«Ortis» e la prosa del secondo Settecento*, Firenze, Accademia della Crusca.
- PATOTA, GIUSEPPE (1993), *I percorsi grammaticali*, in Serianni - Trifone (a cura di) (1993-1994), vol. I (*I luoghi della codificazione*), pp. 93-137.
- PATOTA, GIUSEPPE (2007), *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, seconda ed., Bologna, il Mulino.
- PEITL, JOSEPH (1821), *Insegnamenti di metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole elementari maggiori e minori. Opera*

di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini, Milano, Imperiale Regia Stamperia.

PELLEGRINI, DANIELA (2013), *Rosa Errera*, in DBE, vol. I:

<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).

PELLEGRINI, DANIELA (2014), *L'educazione alla lettura nei testi scolastici di Rosa e Anna Errera. Il ruolo dei maestri e delle maestre*, in Sabrina Fava (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 251-270.

PERESSON, GIOVANNI (1983), *Editori e librai: la distribuzione del libro tra Otto e Novecento*, in «lavoro critico», 29, pp. 73-103.

PERODI, EMMA (1892), *La tragedia di un cuore*, Roma, Perino.

PERODI, EMMA (2010), *I bambini delle diverse nazioni a casa loro*, a cura di Annunziata Marciano, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.

PETRINI, VALENTINA (2017), *Giambattista Giuliani: dagli aurei trecentisti al vivente linguaggio della Toscana*, in Polimeni - Prada (a cura di) (2017), pp. 32-41.

PETRUCCI, ALFREDO (1960), *Carlo Paolo Agazzi*, in DBI, vol. 1:

<[https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-paolo-agazzi_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-paolo-agazzi_(Dizionario-Biografico)/>)
(consultato il 22.09.2020).

PIAZZA, ISOTTA (2009), *“Buoni libri” per tutti. L'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, Milano, Unicopli.

PIAZZA, ISOTTA - COLOMBO, MICHELE (2008), *La lettura comunitaria nell'Italia dell'Ottocento*, in «Studi linguistici italiani», XXXIV, pp. 62-96.

PICCO, ICLEA (1950), *I programmi scolastici*, Milano, Viola.

PIEMONTESE, MARIA EMANUELA (1994), *Caratteristiche di un testo di facile lettura*, in Maria Teresa Tiraboschi (a cura di), *La cornacchia ladra. Guida per gli insegnanti al testo di facile lettura*, Napoli, Tecnodid, pp. 9-23.

PIEMONTESE, MARIA EMANUELA (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.

PIEMONTESE, M. EMANUELA - CAVALIERE, LAURA (1997), *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò - Ferreri (a cura di) (1997), pp. 221-240.

PIERNO, FRANCO - POLIMENI, GIUSEPPE (a cura di) (2016), *L'italiano alla prova. Lingua e cultura linguistica dopo l'Unità*, Firenze, Cesati.

PISTOLESI, ELENA (2016), *Aspetti diamesici*, in Lubello (a cura di) (2016), pp. 442-458.

PIZZOLI, LUCIA (1998), *Sul contributo di Pinocchio alla fraseologia italiana*, in «Studi linguistici italiani», XXIV, 1, pp. 167-209.

PIZZOLI, LUCILLA (2002), *Spinte all'unificazione linguistica: fattori linguistici ed extralinguistici*, in Serianni (a cura di) (2002b), pp. 293-346.

PIZZOLI, LUCILLA (a cura di) (2011), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Cinisello Balsamo (Milano), Silvana Editoriale.

PIZZOLI, LUCILLA (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Roma, Carocci.

POGGI, ULISSE (1865), *La grammatica del mio Felicino. Conversazioni offerte ai giovanetti studiosi*, Firenze, Le Monnier.

- POGGI SALANI, TERESA (1983), *Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera*, in Eadem et alii, *Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, 2 voll., vol. II, Pisa, Giardini, pp. 925-998.
- POGGI SALANI, TERESA (1992), *La Toscana*, in Bruni (a cura di) (1992), pp. 402-461.
- POGGI SALANI, TERESA (1993), *A proposito dei "nastri delle parole" nei "Promessi Sposi": 'viso', 'volto', 'faccia'*, in AA. VV., *Omaggio a Gianfranco Folena*, 3 voll., vol. II, Padova, Editoriale Programma, pp. 1685-1696.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2011a), «*L'esercizio vivo e pieno del linguaggio di tutti: scuola e impegno civile nella riflessione linguistica di Luigi Morandi*», in Nesi - Morgana - Maraschio (a cura di) (2011), pp. 509-522.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2011b), *Il troppo e il vano della lingua. L'ideale della proprietà espressiva dal dibattito linguistico alla scuola italiana dopo l'Unità*, in «*La lingua italiana. Storia, strutture, testi*», VII, pp. 81-103.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2011c), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli.
- POLIMENI, GIUSEPPE (a cura di) (2012a), *Una di lingua una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi autori documenti*, Milano, FrancoAngeli.
- POLIMENI, GIUSEPPE (a cura di) (2012b), *L'idioma gentile. Lingua e società nel giornalismo e nella narrativa di Edmondo De Amicis*, Pavia, Edizioni Santa Caterina.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2012c), *Presentazione* a Idem (a cura di) (2012b), pp. 7-15.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2012d), *I sinonimi sul banco: aspetti dell'educazione linguistica postunitaria nell'Idioma gentile*, in Idem (a cura di) (2012b), pp. 221-233.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2014), *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*, Firenze, Cesati.
- POLIMENI, GIUSEPPE (2016), «*Si tratta di somministrare un mezzo, e non d'imporre una legge*». *Appunti sul tema dell'accordo linguistico nella Relazione di Alessandro Manzoni al ministro Broglio*, in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 13-20.
- POLIMENI, GIUSEPPE - PRADA, MASSIMO (a cura di) (2017), «*Di scritto e di parlato*». *Antiche e nuove diamesie*, Milano, Italiano LinguaDue.
- POLIMENI, GIUSEPPE - PRADA, MASSIMO (a cura di) (2019), *Imparare l'italiano. Un bisogno educativo speciale da Giulio Tarra a oggi*, Atti delle Giornate di Studio dedicate a Giulio Tarra, Milano 2016-2017, in «*Italiano LinguaDue*», 2, pp. 499-599:
- <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12809>> (consultato il 22.09.2020).
- PORCIANI, ILARIA (1982), *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in Santoni Rugiu et alii (1982), pp. 237-271.
- PORCIANI, ILARIA (1983), *L'industria dello scolastico*, in Eadem (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, pp. 473-491.
- PORCIANI, ILARIA (1986), *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in Gianfranco Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, pp. 59-65.
- POZZO, GRAZIELLA (1983), *Aspetti linguistici e cognitivi nella comprensione di testi a contenuto disciplinare*, in Maria Vittoria Matarese Perazzo (a cura di), *Insegnare la lingua. Interdisciplinarietà L1-L2*, Milano, Mondadori, pp. 95-123.

- POZZO, GRAZIELLA (1986), *Comprensibilità dei testi scolastici e apprendimento*, in «Insegnare», II, 9, pp. 13-19.
- PRADA, MASSIMO (2012), *Fare prosa, e saperlo. L'idioma gentile, la pratica e la grammatica*, in Polimeni (a cura di) (2012b), pp. 163-212.
- PRADA, MASSIMO (2012-2013), *Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella Grammatica di Giannettino*, in «Studi di grammatica italiana», XXXI-XXXII, pp. 245-353.
- PRADA, MASSIMO (2016), *Nuove diamesie: l'italiano dell'uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clitici con bisognare)*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 192-219:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8503/8026>> (consultato il 22.09.2020).
- PRADA, MASSIMO (2018), “Giannettino” tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 310-356:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10405/9762>> (consultato il 22.09.2020).
- PRADA, MASSIMO - POLIMENI, GIUSEPPE (a cura di) (2018), *Lessici e grammatiche nella didattica dell'italiano tra Ottocento e Novecento*, Convegno internazionale Università degli Studi di Milano, 22-23 novembre 2016, Milano, Italiano LinguaDue.
- PS = Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi. Testo del 1840-1842*, a cura di Teresa Poggi Salani, Milano, Centro Nazionale Studi Manzoni, 2013.
- PSd = Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi (1840)*, versione digitale, Roma, Biblioteca Italiana, 2004 [testo di riferimento: ed. critica a cura di Alberto Chiari - Fausto Ghisalberti, Milano, Mondadori, 1954]:
<<http://www.bibliotecaitaliana.it/testo/bibit000666>> (consultato il 22.09.2020).
- QUAGLINO, MARGHERITA (2020), *L'Ottocento*, in Giovanna Frosini (diretta da), *Storia dell'italiano. La lingua, i testi*, Roma, Salerno Editrice, pp. 335-380.
- RAGAZZINI, DARIO (2004), *Manuali scolastici per l'alfabetizzazione e la nascita della scuola italiana*, in Betti (a cura di) (2004), pp. 57-75.
- RAGONE, GIOVANNI (1983), *La letteratura e il consumo: un profilo dei generi e dei modelli nell'editoria italiana (1845-1925)*, in Asor Rosa (diretta da) (1982-2000), vol. II (*Produzione e consumo*), pp. 687-772.
- RAGONE, GIOVANNI (1999), *Un secolo di libri. Storia dell'editoria in Italia dall'Unità al post-moderno*, Torino, Einaudi.
- RAICICH, MARINO (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi.
- RAICICH, MARINO (1996), *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi.
- RAICICH, MARINO (1996a), *Lingua materna o lingua nazionale: un problema dell'insegnamento elementare nell'Ottocento* [1985], in Idem (1996), pp. 3-42.
- RAICICH, MARINO (1996b), *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento* [1983], in Idem (1996), pp. 43-88.
- RAICICH, MARINO (1996c), *Quaranta anni dopo: Manzoni, Firenze capitale e l'unità della lingua* [1987], in Idem (1996), pp. 89-142.

- RAICICH, MARINO (1996d), *Liceo, università, professioni: un percorso difficile per le donne* [1989], in Idem (1996), pp. 163-199.
- RAICICH, MARINO (2005), *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di Simonetta Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi.
- RAICICH, MARINO (2005a), *La morte educante e l'infanzia dell'Ottocento*, in Idem (2005), pp. 81-116.
- RAICICH, MARINO (2005b), *L'educazione delle donne in Italia all'indomani dell'Unità. Un intervento*, in Idem (2005), pp. 245-256.
- RAYNERI, GIOVANNI ANTONIO (1867), *Primi principii di metodica con un saggio di catechetica per G. A. Rayneri*, ottava ed., Milano, Paravia.
- REBOUL, OLIVIER (1996), *Introduzione alla retorica*, Bologna, il Mulino [tr. ed edizione italiana di *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*, seconda ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1994, a cura di Gabriella Alfieri; seconda ed. 2002].
- REVELLI, LUISA (2009), *Difetti di comunicazione*, in Maria Adelaide Gallina (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Contributi e materiali per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 143-152.
- REVELLI, LUISA (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.
- RG (1883) = Ministero della Pubblica Istruzione - Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per gl'istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali, *Relazione generale a S. E. il Ministro, Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, Roma, Tipografia Sciolla.
- RICCI, LAURA (2009), *L'italiano per l'infanzia*, in Trifone (a cura di) (2009), pp. 323-350.
- RICCI, LAURA (2013), *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Roma, Carocci.
- RICCI, ALESSIO (2018), «Per meglio servire alla intelligenza de' giovinetti»: la "Sintassi" di Raffaello Fornaciari sui banchi di scuola, in Prada - Polimeni (a cura di) (2018), pp. 297-317.
- RICHTER, DIETER (2002), *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, Roma, Edizioni di storia e letteratura.
- ROBUSTELLI, CECILIA (2011a), *Le donne dell'Italia unita parlano italiano. La conquista della parità attraverso la condivisione della lingua nazionale*, in Pizzoli (a cura di) (2011), pp. 52-54.
- ROBUSTELLI, CECILIA (2011b), *Ida Baccini*, in Benucci - Setti (a cura di) (2011), pp. 49-50.
- ROBUSTELLI, CECILIA (2011c), *Parole al femminile*, in Benucci - Setti (a cura di) (2011), pp. 59-63.
- ROGGERO, MARINA (1999), *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino.
- ROGGIA, CARLO ENRICO (2009), *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Genève, Slatkine.
- ROGGIA, CARLO ENRICO (2011), *Presente storico*, in *Encit*, vol. II: [http://www.treccani.it/enciclopedia/presente-storico_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/presente-storico_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) (consultato il 22.09.2020).

- ROGGIA, CARLO ENRICO (2012), *Frasi scisse in italiano antico: alcune proposte*, in Barbara Wehr - Frédéric Nicolosi (a cura di), *Pragmatique historique et syntaxe / Historische Pragmatik und Syntax*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 193-221.
- ROHLFS, GERHARD (1966-1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, 3 voll., Torino, Einaudi [tr. di Temistocle Franceschi].
- ROMANI, FEDELE (1907), *Calabresismi*, seconda ed., Firenze, Bemporad.
- RUFFINO, GIOVANNI - CASTIGLIONE, MARINA (a cura di) (2016), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI - Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Palermo 22-24 settembre 2014, Firenze, Cesati.
- RUSSO, BENEDETTO GIUSEPPE (2017-2018a), *Una prospettiva pragmatica applicata alla finzione narrativa: Il Romanzo della Bambola (1896³) della Contessa Lara nel quadro della narrativa per l'infanzia dell'Ottocento*, in «Prospettive della Semantica», numero speciale di «Quaderni di Semantica», 3-4, pp. 831-887.
- RUSSO, BENEDETTO GIUSEPPE (2017-2018b), *Emma Perodi 'reporter' per l'infanzia: I bambini delle diverse nazioni a casa loro (1890)*, in «Linguistica e Letteratura», XLII, 1-2, pp. 63-110 (prima parte); XLIII, 1-2, pp. 181-208 (seconda parte).
- RUSSO, BENEDETTO GIUSEPPE (2018-2019), *Insegnare grammatica a fine Ottocento: il metodo "pre-fumettistico" nella Grammatichetta illustrata della lingua italiana (1898) di G. Orsat Ponard*, in «Lingua nostra», LXXIX, 3-4, pp. 97-105 (prima parte); LXXX, 1-2, pp. 46-60 (seconda parte).
- SABATINI, FRANCESCO (1983), *Prospettive sul parlato nella storia linguistica italiana (con una lettura dell'Epistola napoletana del Boccaccio)*, in Federico Albano Leoni - Daniele Gambarara - Franco Lo Piparo - Raffaele Simone (a cura di), *Italia linguistica. Idee, storia, strutture*, Bologna, il Mulino, pp. 167-201.
- SABATINI, FRANCESCO (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus - Radtke (a cura di) (1985), pp. 154-184 [anche in Sabatini (2011, II: 3-36)].
- SABATINI, FRANCESCO (1987), *Questioni di lingua e non di stile. Considerazioni a distanza sulla morfosintassi nei «Promessi Sposi»*, in Manzoni "L'eterno lavoro", Atti del Congresso Internazionale sui problemi della lingua e del dialetto nell'opera e negli studi del Manzoni, Milano 6-9 novembre 1985, Milano, Casa del Manzoni - Centro Nazionale di Studi Manzoniani, pp. 157-176.
- SABATINI, FRANCESCO (2011), *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Vittorio Coletti - Rosario Coluccia - Paolo D'Achille - Nicola De Blasi - Domenico Proietti, 3 voll., Napoli, Liguori.
- SABATINI, FRANCESCO (2011a), *Pause e congiunzioni nel testo. Quel «ma» a inizio di frase*, in Idem (2011), vol. II, pp. 149-182.
- SABATINI, FRANCESCO (2011b), *«Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, in Idem (2011), vol. II, pp. 183-216.
- SABATINI, FRANCESCO - CAMODECA, CARMELA - DE SANTIS, CRISTIANA (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- SALERNI, ANNA (1986), *Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità ad oggi*, in «Scuola e città», XXXVII, 3, pp. 97-116.

- SALETTI FAGGIOLI, MARIA ALBERTA (2011), *Recensione a Grossi Mercanti Onorata, Come si è fatta l'Italia Storia. del Risorgimento Italiano, narrata ai fanciulli. Brevi racconti per la terza classe elementare, Libro di testo per molte scuole del Regno*, sesta edizione riveduta, con illustrazioni originali di Enrico Mazzanti, Bemporad, Firenze 1897, rist. Arnaldo Forni, Bologna, 2010, Introduzione di Pietro De Leo,
- <<http://blog.libero.it/Lesto/view.php?id=Lesto&pag=14&gg=0&mm=0>> (consultato il 22.09.2020).
- SALIBRA, LUCIANA (1994), *Il toscanismo nel Mastro-don Gesualdo*, Firenze, Olschki.
- SALVIATI, CARLA IDA (2002), *Tra letteratura e calzetta. Vita e libri di Ida Baccini*, in Boero (a cura di) (2002), pp. 45-87.
- SALVIATI, CARLA IDA (a cura di) (2007), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti.
- SALVIATI, CARLA IDA (2013), *Sul giornalismo di Ida Baccini. "Pietra miliare nel cammino della mia vita"*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 13-31.
- SANI, ROBERTO (2003a), *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in Sani - Tedde (a cura di) (2003), pp. 3-17.
- SANI, ROBERTO (2003b), *Agnelli Giacomo, ditta (anche Tipografia e Libreria Editrice Ditta Giacomo Agnelli, poi Ditta G. Agnelli di Angelo Colombo & C., Casa Tipografica Libreria Editrice G. Agnelli di Ignazio Lozza, Ditta G. Agnelli di Aldo Lozza)*, in TESEO (2003), pp. 10-14.
- SANI, ROBERTO (2003c), *Trevisini Enrico, azienda editrice libreria (poi Libreria Editrice E. Trevisini di Luigi Trevisini e dei Fratelli Trasi, Casa Editrice Scolastica di Luigi Trevisini, Casa Editrice Luigi Trevisini srl)*, in TESEO (2003), pp. 600-604.
- SANI, ROBERTO - TEDDE, ANGELINO (a cura di) (2003), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero.
- SANI, ROBERTO (2013), *Giulio Tarra*, in DBE, vol. II:
- <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- SANSÒ, ANDREA (2020), *I segnali discorsivi*, Roma, Carocci.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO (1980), *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO ET ALII (1982), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO (1987), *Ideologia politico-educativa in alcuni libri di lettura dell'Ottocento italiano*, in Egle Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, pp. 231-261.
- SARDO, ROSARIA (2011), *Lingua e norma nei testi per l'infanzia tra unitarismo e sfide multimediali*, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura del) (2011), pp. 284-292.
- SARDO, ROSARIA (2013), *L'alfabetizzazione nella Sicilia postunitaria*, in Giovanni Ruffino (a cura di), *Lingue e culture in Sicilia*, 2 voll., vol. I, Palermo, Centro di Studi filologici e linguistici siciliani, pp. 513-523.

- SAVINI, ANDREA (2002), «*Scrivere le lettere come si parla*». *Sondaggio sulla lingua dell'epistolario manzoniano (1803-1873)*, Milano, Casa del Manzoni - Centro Nazionale di Studi Manzoni.
- SBISÀ, MARINA (1983), *Gli atti illocutori: classificarli?*, in Orletti (a cura di) (1983), pp. 49-75.
- SBISÀ, MARINA (1986), *Atti linguistici in un romanzo popolare*, in Antonia Arslan (a cura di), *Dame, droga e galline. Romanzo popolare e romanzo di consumo tra Ottocento e Novecento*, seconda ed., Milano, Unicopli, pp. 291-305.
- SBISÀ, MARINA (1991), *Introduzione a Sbisà* (a cura di) (1991), pp. 11-43.
- SBISÀ, MARINA (a cura di) (1991), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.
- SBISÀ, MARINA (2009), *Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*, ed. digitale, Trieste, EUT:
- <file:///C:/Users/bened/Downloads/Linguaggio_ragione_interazione_Per_una_pragmatica_.pdf> (consultato il 22.09.2020).
- SBISÀ, MARINA (2010), *Tipi illocutivi*, in *Encit*, vol. I:
- <[http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-illocutivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)> (consultato il 22.09.2020).
- SCALA, RAFFAELE ENRICO (1905), *I libri per i piccoli. Cuoricini d'oro*, in «*Psiche*», 9, pp. 130-132.
- SCANCARELLO, WALTER (a cura di) (2015), *Su Emma Perodi. Nuovi saggi critici*, Atti delle Giornate di studio *Emma Perodi: non solo novelle*, Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, 9 maggio 2013, e *Raccontar fiabe oggi: rileggendo Emma Perodi*, Verona, Teatro Camploy, 10 dicembre 2013, Pontedera (Pisa), Bibliografia e Informazione.
- SCAVUZZO, CARMELO (1988), *Studi sulla lingua dei quotidiani messinesi di fine Ottocento*, Firenze, Olschki.
- SCOLARI SELLERIO, ARIANNA (1963), *Ida Baccini*, in *DBI*, vol. 5:
- <http://www.treccani.it/enciclopedia/ida-baccini_%28Dizionario-Biografico%29/> (consultato il 22.09.2020).
- SEARLE, JOHN ROGERS (1976), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri [tr. di *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1969, a cura di Giorgio Raimondo Cardona].
- SEARLE, JOHN ROGERS (1991), *Per una tassonomia degli atti illocutori*, in Sbisà (a cura di) (1991), pp. 168-198 [tr. a cura di Marina Sbisà di *A Taxonomy of Illocutionary Acts*, in *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, VII: *Language, Mind and Knowledge*, a cura di Keith Gunderson, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1975, pp. 344-369].
- SERIANNI, LUCA (1981), *Norma dei puristi e lingua d'uso nell'Ottocento nella testimonianza del lessicografo romano Tommaso Azzocchi*, Firenze, Accademia della Crusca.
- SERIANNI, LUCA (1982), *Vicende di "nessuno" e "niuno" nella lingua letteraria*, in «*Studi linguistici italiani*», VIII, pp. 27-40.
- SERIANNI, LUCA (1989a), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto Castelvechi, Torino, UTET.

- SERIANNI, LUCA (1989b), *Le varianti fonomorfolologiche dei Promessi Sposi 1840 nel quadro dell'italiano ottocentesco* [1986], in Idem, *Saggi di storia linguistica italiana*, Napoli, Morano, pp. 141-213.
- SERIANNI, LUCA - TRIFONE, PIETRO (a cura di) (1993-1994), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi.
- SERIANNI, LUCA (1998), *Identità linguistica e unità degli italiani*, in *Identità linguistica e unità degli italiani*, Atti del Convegno promosso dall'Associazione ex parlamentari, Sala del Cenacolo, Palazzo Valdina, Roma 9 ottobre 1997, Roma, Grafica Editrice Romana, pp. 23-45.
- SERIANNI, LUCA (2002a), *Lingua e dialetti d'Italia nella percezione dei viaggiatori sette-ottocenteschi* [1997], in Idem, *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Milano, Garzanti, pp. 55-88.
- SERIANNI, LUCA (a cura di) (2002b), *La lingua nella storia d'Italia*, seconda ed., Roma - Milano, Società Dante Alighieri - Libri Scheiwiller.
- SERIANNI, LUCA (2007), *La norma sommersa*, in «Lingua e stile», XLII, 2, pp. 283-295.
- SERIANNI, LUCA (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, Bologna, il Mulino.
- SERIANNI, LUCA (2014), *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Roma, Carocci.
- SERIANNI, LUCA - BENEDETTI, GIUSEPPE (2015), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- SGROI, SALVATORE CLAUDIO (2013), *Scrivere per gli italiani nell'Italia post-unitaria*, Firenze, Cesati.
- SINCLAIR, JOHN MCHARDY - COULTHARD, MALCOLM (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.
- SKYTTE, GUNVER (1988), *Fraseologia*, in Günter Holtus - Michael Metzeltin - Christian Schmitt (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, IV, Tübingen, Niemeyer, pp. 75-83.
- SMITH, ANTHONY D. (1986), *State-Making and Nation-Building*, in John A. Hall (a cura di), *States in History*, Oxford, Blackwell, pp. 228-263.
- SOBRERO, ALBERTO A. (a cura di) (2002), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., settima ed., Roma - Bari, Laterza.
- SOLDANI, SIMONETTA (a cura di) (1989), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli.
- SOLDANI, SIMONETTA (1993), *Nascita della maestra elementare*, in Soldani - Turi (a cura di) (1993), vol. I (*La nascita dello Stato nazionale*), pp. 67-129.
- SOLDANI, SIMONETTA - TURI, GABRIELE (1993), *Introduzione a Eadem - Idem* (a cura di) (1993), vol. I (*La nascita dello Stato nazionale*), pp. 9-25.
- SOLDANI, SIMONETTA - TURI, GABRIELE (a cura di) (1993), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., Bologna, il Mulino.
- SORNICOLA, ROSANNA (1981), *Sul parlato*, Bologna, il Mulino.
- STIVAL, MIRIAM (2000), *Frammenti d'epoca. I dilemmi di Cordelia. Tra tradizione e innovazione*, Padova, Cleup.
- STRAFFORELLO, GUSTAVO (1870), *Il nuovo Chi s'aiuta Dio l'aiuta*, Torino, Unione Tipografica Editrice Torinese.

- TASCA, LUISA (2004), *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere.
- TELMON, TULLIO (2002), *Varietà regionali*, in Sobrero (a cura di) (2002), vol. II (*La variazione e gli usi*), pp. 93-149.
- TELVE, STEFANO (2014), *Il parlato trascritto*, in Antonelli - Motolese - Tomasin (a cura di) (2014; 2018), vol. III (*Italiano dell'uso*), pp. 15-56.
- TEMPESTI, FERNANDO (a cura di) (1994), *Scrittura dell'uso al tempo del Collodi*, Atti del Convegno Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia 3-4 maggio 1990, Firenze, La Nuova Italia.
- TENCA, CARLO (1974), *Scritti linguistici*, a cura di Angelo Stella, Milano - Napoli, Ricciardi.
- TESEO (2003) = Giorgio Chiosso (diretto da), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica.
- TESEO '900 (2008) = Giorgio Chiosso (diretto da), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica.
- TESI, RICCARDO (2005), *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, Bologna, Zanichelli.
- TESTA, ENRICO (1991), *Simulazione di parlato. Fenomeni dell'oralità nelle novelle del Quattro-Cinquecento*, Firenze, Accademia della Crusca.
- TESTA, ENRICO (1997), *Lo stile semplice. Discorso e romanzo*, Torino, Einaudi.
- TESTA, ENRICO (2008), *Storia della lingua parlata nella Romania: italiano / Geschichte der gesprochenen Sprache in der Romania: Italienisch*, in Gerhard Ernst - Martin-Dietrich Gleßgen - Christian Schmitt - Wolfgang Schweickard (a cura di), *Romanische Sprachgeschichte / Histoire linguistique de la Romania*, vol. 3, Berlin - New York, de Gruyter, pp. 2412-2424.
- TESTA, ENRICO (2014), *L'italiano nascosto. Una storia linguistica e culturale*, Torino, Einaudi.
- THOUAR, PIETRO (1869), *Lecture graduali, con nuovi racconti per fanciulli ed una scelta di esemplari di buono stile*, Firenze, Paggi.
- THOUAR, PIETRO (1889), *Nuova raccolta di scritti per fanciulli*, Firenze, Paggi.
- TIGRI, GIUSEPPE (1868), *Il Montanino toscano volontario alla guerra della indipendenza italiana del 1859: racconto popolare*, seconda ed., Firenze, Paggi.
- TODARO, LETTERIO (2003), *Biondo Salvatore, editore (già Natale Biondo, Editore Libraio, poi Casa Editrice Salvatore Biondo e Figli)*, in TESEO (2003), pp. 83-86.
- TOMASI, TINA (1982), *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in CIRSE, *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Atti del I Convegno Nazionale del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, Parma 23-24 ottobre 1981, Pisa, ETS, pp. 117-143.
- TOMASIN, LORENZO (2012), *De Amicis tra riflessione e prassi linguistica*, in «Lingua nostra», LXXIII, pp. 92-101.
- TOMMASEO, NICCOLÒ (1860), *Dizionario d'estetica*, 2 tomi, tomo II (*Parte moderna*), terza edizione riordinata ed accresciuta dall'autore, Milano, Perelli.
- TONINI, QUINTILIO (s.d.), *Sillabario*, in MC, vol. III, pp. 525-527.
- TORRESI, ANTONIO P. (1996), *Neo-medicei. Pittori, restauratori e copisti dell'Ottocento in Toscana. Dizionario biografico*, Ferrara, Liberty House.
- TOSTO, EUGENIO (2003), *Edmondo De Amicis e la lingua italiana*, Firenze, Olschki.

- TRIFONE, PIETRO (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, il Mulino.
- TRIFONE, PIETRO (2009), *L'italiano. Lingua e identità*, in Trifone (a cura di) (2009), pp. 15-45.
- TRIFONE, PIETRO (a cura di) (2009), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, seconda ed., Roma, Carocci.
- TRIFONE, PIETRO (2010), *Storia linguistica dell'Italia disunita*, Bologna, il Mulino.
- TRIFONE, PIETRO (2017), *Pocoinchiostro. Storia dell'italiano comune*, Bologna, il Mulino.
- TURCHI, ROBERTA (2013), *Ida Baccini, fra Otto e Novecento*, in Cambi (a cura di) (2013), pp. 33-45.
- TURI, GABRIELE (2004), *L'editoria scolastica come problema storiografico*, in Betti (a cura di) (2004), pp. 9-22.
- TURI, GABRIELE (2008), *Introduzione. Enrico Bemporad: ambizioni, successi e crisi di un editore*, in Cappelli (2008), pp. 7-25.
- TURI, GABRIELE (a cura di) (1997), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti.
- TURNATURI, GABRIELLA (2011), *Signore e signori d'Italia. Una storia delle buone maniere*, Milano, Feltrinelli.
- ULIVIERI, SIMONETTA (1995), *Educare al femminile*, Pisa, ETS.
- ULIVIERI, SIMONETTA (a cura di) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma - Bari, Laterza.
- ULIVIERI, SIMONETTA (2012), *Le maestre elementari «apostole» dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale*, in Fiorelli (a cura di) (2012), pp. 279-297.
- VACCA, ROBERTO (1978), *Smascheriamo gli illegibili*, in «Tuttolibri», 29, p. 3.
- VAN DEYCK, RIKA - SORNICOLA, ROSANNA - KABATEK, JOHANNES (a cura di) (2004), *La variabilité en langue*, 2 voll., Gand, Communication & Cognition.
- VASARI, GIORGIO (2015), *Le Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, nell'ed. per i tipi di Lorenzo Torrentino, Firenze 1550, a cura di Luciano Bellosi - Aldo Rossi, presentazione di Giovanni Previtali, 2 voll., Torino, Einaudi.
- VECCHIA, PAOLO (s.d.), *Lezione di cose*, in MC, vol. II, pp. 412-415.
- VERDIRAME, RITA (2009), *Narratrici e lettrici (1850-1950). Le letture della nonna dalla Contessa Lara a Luciana Peverelli*, Limena (Padova), libreriauniversitaria.it.
- VERGANI, VISCARDO - MEACCI, MARIA LETIZIA (1984), *Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini.
- VETRUGNO, ROBERTO (2016), *Il secondo mestiere di Collodi*, in Pierno - Polimeni (a cura di) (2016), pp. 183-204.
- VIGO, GIOVANNI (1971), *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE.
- VIGO, GIOVANNI (1993), *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in Soldani - Turi (a cura di) (1993), vol. I (*La nascita dello Stato nazionale*), pp. 37-66.
- VILLARI, PASQUALE (1898), *La Dante Alighieri a Torino*, in «Nuova Antologia», 16 novembre 1898, p. 6 dell'estratto.

- VISENTINI, OLGA (1933), *Libri e ragazzi. Sommario storico di letteratura infantile*, Milano, Mondadori.
- VITALE, MAURIZIO (1978), *La questione della lingua*, Palermo, Palumbo.
- VITALE, MAURIZIO (1986), *La lingua di Alessandro Manzoni. Giudizi della critica ottocentesca sulla prima e seconda edizione dei "Promessi Sposi" e le tendenze della prassi correttoria manzoniana*, Milano, Cisalpino-Goliardica [seconda ed. 1992].
- VIVIANI, ANDREA (2011), *Articolo con cognomi [prontuario]*, in *Encit*, vol. II:
<http://www.treccani.it/enciclopedia/articolo-con-prontuario-cognomi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/> (consultato il 22.09.2020).
- VIZMULLER-ZOCCO, JANA (1984), *L'oscillazione tra enclisi e proclisi nell'italiano contemporaneo*, in Nicoletta Villa - Marcel Danesi (a cura di), *Studies in Italian Applied Linguistics Studi di linguistica applicata italiana*, Biblioteca di Quaderni d'italianistica, I, Ottawa, The Canadian Society for Italian Studies, pp. 171-182.
- VOGHERA, MIRIAM (2010), *Lingua colloquiale*, in *Encit*, vol. I:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-colloquiale_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-colloquiale_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>)
(consultato il 22.09.2020).
- VOGHERA, MIRIAM (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- WILDBURG, GABRIELLA (2010), *Ci/vi locativo nelle stesure dei Promessi Sposi di A. Manzoni*, in «*Verbum Analecta Neolatina*», XII, 2, pp. 613-629.
- ZACCARIA, GIUSEPPE (2004), *La narrativa popolare e la letteratura per l'infanzia*, in Borsellino - Pedullà (a cura di) (2004), vol. X (*La letteratura dell'età industriale. Il secondo Ottocento II*), pp. 648-685.
- ZAMAGNI, VERA (1973), *Istruzione e sviluppo economico in Italia. 1861-1913*, in Giuseppe Toniolo (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano. 1861-1940*, Roma - Bari, Laterza, pp. 187-240.
- ZAMBELLI, MARIA LUISA (2014), *Semplificare i testi di studio: quando, come*, in «*Italiano LinguaDue*», 1, pp. 327-341:
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4236/4330>> (consultato il 22.09.2020).
- ZAMBON, PATRIZIA (1993), *I «racconti di Natale» nella narrativa dell'ultimo Ottocento: Marchesa Colombi, Emilio De Marchi, Contessa Lara, Grazia Deledda*, in Eadem, *Letteratura e stampa nel secondo Ottocento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 97-123.

Fonti lessicografiche e opere di consultazione

- BA = ALESSANDRO BENCISTÀ, *Il vocabolario del vernacolo fiorentino e toscano*, Firenze, Polistampa - sarnus, 2012.
- BG = GIAN LUIGI BECCARIA (diretto da), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, nuova ed., Torino, Einaudi, 2004.
- CG = GIACINTO CARENA, *Prontuario di vocaboli attenenti a parecchie arti, ad alcuni mestieri, a cose domestiche, e altre di uso comune; per saggio di un vocabolario metodico della lingua italiana. Parte Prima. Vocabolario Domestico*, Torino, Fontana, 1846.

- CV = VENTURINO CAMAITI, *Dizionario etimologico pratico-dimostrativo del linguaggio fiorentino*, Firenze, Vallecchi, s.d. ma 1934.
- DBE = GIORGIO CHIOSSO - ROBERTO SANI (a cura di), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, anche online:
<<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (consultato il 22.09.2020).
- DBI = *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1960-2020, anche online:
<<http://www.treccani.it/biografie/>> (consultato il 22.09.2020).
- DELI = *l'Etimologico minore DELI Dizionario etimologico della lingua italiana*, di Manlio Cortelazzo e Paolo Zolli, ed. minore a cura di Manlio Cortelazzo - Michele A. Cortelazzo, Bologna, Zanichelli, 2004.
- DiTrec = *Il Vocabolario Treccani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, ed. online:
<<http://www.treccani.it/vocabolario/>> (consultato il 22.09.2020).
- DiTrecSin = *Il Vocabolario Treccani dei Sinonimi e dei Contrari*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, ed. online:
<<https://www.treccani.it/sinonimi/>> (consultato il 05.10.2020).
- Encit = RAFFAELE SIMONE (diretta da), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2010-2011, anche online:
<http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano> (consultato il 22.09.2020).
- EI = *Enciclopedia Italiana*, 35 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1929-1937, anche online:
<<http://www.treccani.it/enciclopedia/>> (consultato il 22.09.2020).
- GA = ALDO GABRIELLI, *Grande dizionario italiano*, quarta ed., Milano, Hoepli, 2020.
- FP = PIETRO FANFANI, *Vocabolario dell'uso toscano*, Firenze, G. Barbèra, 1863 [rist. anastatica Firenze, Le Lettere, 1976].
- GB = G. BATTISTA GIORGINI - EMILIO BROGLIO, *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, 4 voll., Firenze, Tipografia Cellini, 1870-97.
- GC = *Raccolta di proverbi toscani nuovamente ampliata da quella di Giuseppe Giusti e pubblicata da Gino Capponi*, Firenze, Successori Le Monnier, 1871.
- GDLI = SALVATORE BATTAGLIA - GIORGIO BÁRBERI SQUAROTTI (a cura di), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, 21 voll., Torino, UTET, 1961-2002, anche online: <<http://www.gdli.it/>> (consultato il 22.09.2020).
- GP = PIRRO GIACCHI, *Dizionario del vernacolo fiorentino etimologico, storico, aneddótico, artistico. Aggiunte le voci simboliche, metaforiche e sincopate dei pubblici venditori*, Firenze - Roma, Bencini, 1878.
- GRADIT = *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro, con la collaborazione di Giulio C. Lepschy e Edoardo Sanguineti, 6 voll., Torino, UTET, 1999-2000 [8 voll., seconda ed. 2007].
- MC = Antonio Martinazzoli - Luigi Credaro (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, 3 voll., Milano, Vallardi, s.d. ma 1900-1901.
- PP = POLICARPO PETROCCHI, *Novo dizionario universale della lingua italiana*, 2 voll., Milano, Treves, 1912 [prima ed. 1887-1891].

- RF = GIUSEPPE RIGUTINI - PIETRO FANFANI, *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Firenze, Barbera, 1887 [prima ed. 1875].
- TB = NICCOLÒ TOMMASEO - BERNARDO BELLINI, *Dizionario della lingua italiana* (1861-1879), 20 voll., rist. anastatica, Milano, BUR, 1977, anche online: <<http://www.tommaseobellini.it/#/>> (consultato il 22.09.2020).
- TA = ANTONINO TRAINA, *Nuovo vocabolario siciliano - italiano*, Palermo, Lauriel, 1868.
- VFC = *il Vocabolario del Fiorentino Contemporaneo*, responsabile: Teresa Poggi Salani, coordinatore: Neri Binazzi, Firenze, Accademia della Crusca, 2008-2018: <<http://www.vocabolariofiorentino.it>> (consultato il 22.09.2020).

APPENDICE A. CAMPIONI ESTRATTI DAI LIBRI DI LETTURA¹

1. LR

- Se il poverino cadesse, se la farebbe in mille pezzi.
- Ma noi lo vigileremo sempre, affinché non gli avvengano disgrazie.
- Sai, Enrichetta, disse a un tratto la mamma, che cinque anni sono eri piccina come lui?
- Io? Davvero, mamma? Non ci credo!
- Eppure è verissimo.
- Ma se non me ne ricordo!
- Vediamo un po': Com'era, cinque anni sono, il parato di questa camera?
- È sempre stato così.
- Niente affatto. Io lo feci mutare quand'eri piccina, com'è ora il tuo fratellino.
- Curiosa! Non me ne avvidi neppure.
- I bambini così piccini non si avvedono mai di quanto avviene intorno a loro, e se fra cinque o sei anni chiederai al tuo fratellino qualche schiarimento sulla giornata d'oggi, vedrai che non si ricorderà di nulla.
- Anch' io, dunque, ho avuto il latte della mamma?
- Senza dubbio, rispose il babbo. Se tu sapessi quanto la poveretta si è affaticata per te! Eri tanto debolina, che non potevi inghiottir nulla e noi temevamo sempre di vederti morire da un momento all'altro. La tua mamma diceva: Oh se la mia povera bambina dovesse patire![pp. 34-35]

La raccolta delle olive si fa ordinariamente in novembre e dicembre: se l'albero non è alto, si colgono le olive con la mano: ma se i suoi rami sono molto elevati, si *abbacchia* come si pratica con le noci e i castagni.

Tutto il lavoro non è però finito con la raccolta. Le ulive vengono schiacciate nel *frantoio* e il primo olio che da esse è spremuto si chiama *olio vergine*. Dalla pasta di quelle ulive medesime si ottiene quindi l'olio comune e, gradatamente, quello di qualità inferiore.

Gli ulivi hanno un anno di abbondanza su tre o quattro di sterilità, e perciò, tirando la media delle buone e cattive raccolte, si è potuto stabilire che un olivo produca quattro o cinque chilogrammi d'olio l'anno.

E questo ramo di agricoltura esige, oltre al lavoro e alla vigilanza, grandi tesori di pazienza e di tempo, poiché un olivo non è produttivo che verso i sei o sette anni².

L'olivo è stato, fino dai tempi più remoti, il simbolo di sentimenti nobili e virtuosi. I Greci antichi pretendevano di averlo avuto da Minerva, dea della saviezza, e non ne permettevano la coltivazione che a persone onorevoli e della più specchiata probità. [pp. 110-111]

La domenica era venuta, ma le amiche si facevano desiderare. Come mai? Gli è che la prima volta era stato bel tempo: il sole splendeva in un cielo senza nuvole e un leggiero ventolino ne temperava l'ardore: quel giorno, invece, il cielo era bigio e l'acqua veniva giù a catinelle.

Oh benedetto sole!

È vero, peraltro, che il sole brilla sempre, senza spengersi mai. Ma di quando in quando ce lo nascondono a noi quei grossi nuvoloni e vapori, che si sciolgono in acqua.

E allora non bisogna più fare i balocchi nel giardino: la terra è fradicia, fangosa, piena di pozzanghere: ci sarebbe il caso di prendere un reuma o un'infreddatura, e queste cose non piacciono molto alle bambine di giudizio.

Le bambine non si vedevano. Che le loro mamme non volessero farle uscire a quel tempaccio? [pp. 112-113]

Voi tutte, o bambine, che avete la disgrazia di possedere qualche bambola di questo genere, mi

¹ Il corsivo dei campioni contenuti in quest'Appendice e nella successiva è sempre nel testo.

² sett'anni → sette anni [per evitare che i due vocaboli vengano erroneamente conteggiati dai programmi come uno solo, per di più erroneo].

comprenderete!

La povera Matilde era costretta a fare il bucato una volta la settimana: e noi la troviamo precisamente nell'esercizio delle sue funzioni. Guardatela: essa classifica i panni sudici della sua bambina di stucco: due paia di lenzuola di lino: quattro federine colla *trina*, una coperta di picchè col *balzone* di cambri, due asciugamani³ colla *frangia*, tre *berrettine* da notte e un *accappatoio* ricamato. Sei camicie, parte *collo sprone* e parte *collo scollo tondo, a guaina*, tre sottane, dieci grembiulini bianchi!!, otto paia di calze e una vera piramide di pezzuole, di golette e di trine.

Quando la Matilde ebbe appuntati, *coppia per coppia*, i fazzoletti, le calze, le *golette* e gli altri capi più *minuti*, buttò tutti i suoi panni in un *conchino* pieno d'acqua pura e si mise a *smollarli*. *Smollare* vuol dire *insaponar* la biancheria e *stropicciarla* affine di mandar via le macchie e l'unto. [p. 138]

Ma c'è da notare che la soda e la potassa mangiano il colore e la povera stoffa perderebbe, oltre all'unto, anche le sue tinte smaglianti: poi, dacché quelle due sostanze sono anche corrosive, lacerano i tessuti e rovinano la pelle.

Dunque?

Per fabbricare il sapone, si versa in grandi caldaie una quantità di soda sciolta nell'acqua: vi si aggiunge del grasso di montone, di altri animali e anche dell'olio: occorre poi che il fuoco sia talmente vivo da raggiungere i 100 gradi, i quali producono l'ebullizione.

A poco a poco la soda e il grasso si uniscono, si fondono insieme e formano come uno strato galleggiante sull'acqua. Quando il miscuglio è fatto, si vuota la caldaia sopra una gran tavola ad alti orli: l'acqua scola e il miscuglio di soda e di grasso rimasto sulla tavola, si raffredda, si condensa e diventa quel sapone, di cui tutte le persone pulite apprezzano l'utilità.

Quello fabbricato con la potassa non indurisce e resta sempre come una pasta molle. È quello che comunemente si chiama *sapone tenero*. [p. 172]

2. PA

Allora tornò a galla il discorso di metterlo in collegio; la mamma non si opponeva più dopo che lo aveva trovato bugiardo.

Una mattina, in cui Mario usciva di casa per le sue solite escursioni, Carluccio gli tenne dietro.

«Menami con te, Mario», disse al fratello.

«Cammino molto, sai? Ti stancherai tu, sei così mingherlino!

«No, no, non mi stancherò» ribatté Carluccio.

«Allora vieni pure», rispose Mario, dandosi l'aria di protettore, «quando sarai stanco ti aiuterò io. Sono forte, sai?»

Dopo un momento di silenzio, Mario mormorò come parlando a sé stesso: «Già voglio fare il brigante io.»

Carluccio spalancò gli occhi.

«Chi sono i briganti?» osò poi domandare al fratello.

«Chi sono?» rispose Mario infiammandosi «sono dei bravi uomini forti e coraggiosi che vivono nelle spelonche, sulle montagne o nelle foreste. Ammazzano i ricchi cattivi, portano via i loro quattrini e li danno ai poveri; capisci!»

Mario aveva imparato tutte queste belle cose in un libro preferito dalla Teresa, cuoca, e nello stesso tempo lettrice appassionata di romanzi. [p. 20]

- Che cos'è questo? Oh angelo caro, dimmi, dimmi tu... Io ho paura!

E tutto tremante il fanciulletto si rifugiò sotto l'ala bianca del genio.

Sulle sue labbra, nei suoi occhi, si leggeva una domanda che egli non aveva il coraggio di formulare. Il genio l'indovinò.

- Tu vuoi sapere - gli disse - che cos'è stato della nuvoletta dorata che ci accoglieva nel suo seno, e non ti sei accorto che essa si è disciolta in acqua, giacché la pioggia che ti ha bagnato, altro non era che la sostanza della tua nube d'oro. Guarda le altre compagne sue che da lungi ti apparivano così belle e lucenti, guardale da vicino ora che il sole non le illumina più coi suoi raggi. Vedi come son fatte grigiastre e fosche?

³ sciugamani → asciugamani.

E così avvenne.

Il fanciullino stupito e muto contemplava scendere l'acqua fitta fitta sul mare.

- Dunque - disse con dolorosa meraviglia - quelle belle nuvole d'oro altro non sono che nebbia ed acqua? [pp. 65-66]

- Va bene, - proseguì la mamma, sorridendo, - bisogna badare però che l'orlo della camicia dev'essere piuttosto alto; quando si taglia la camicia bisogna tenerla un po' più lunga della misura a meno che non manchi la roba, nel qual caso si mette un orlo finto.

- Sì, finto o rimesso, perché non è proprio un orlo, ed è fatto con un altro pezzo di stoffa alta a piacere e che si pone sul fondo della camicia; è dritto e si attacca con un'impuntura o punto a dietro, come se fosse una costura, poi si rivoltà il pezzo rimesso sul rovescio della camicia, e si fa un orlo. Nei vestiti si usa molto l'orlo finto; ma per una camicia è un brutto ripiego.

- Ecco la tua camicina tagliata e anche imbastita, - disse la mamma alla Maria.

- Perché è così spaccata? - domandò la bimba mostrando la camicina che nel telo di dietro era stata aperta dall'alto al basso.

- Lungo i due lati tagliati ci fai un orlo e metti poi dei nastri di qua e di là, per chiuder la camicia. Maria si mise all'opera, mentre la mamma rivoltà alle altre due ragazzine presentò loro un altro piccolo modellino in carta. [p. 106]

- Gli altri fanno il chiasso e loro no, stanno zitti zitti, sono tristi, poverini.

C'è tanto sole lì sull'acqua. Poveri cigni, poveri cigni belli. Non hanno neppure l'ombrellino per ripararsi dal sole.

Il cuoricino pietoso e pieno di generosità di Lili batteva sempre più forte. Una grande, generosissima idea le era balenata al pensiero. Guardò il suo ombrellino di seta rossa che le aveva regalato la sua madrina e che le piaceva tanto, guardò i cigni in mezzo al lago, sotto il sole ardente, e con uno slancio, che quasi faceva capitombolare anche lei, gettò l'ombrellino nel laghetto verso i cigni, che, spaventati, ma senza scomporsi, tagliarono dritto l'acqua dalla parte opposta.

L'anno dopo, alla vigilia di Natale, la famiglia di Lili si trovava ancora in campagna. [p. 145]

Tutt'intorno era una quiete solenne. Lontano frinivano le cicale sugli alberi, accompagnandosi allo stridere delle seghe. Il mare s'increspava cupissimo, solcato da un infinito numero di vele bianche. Il cielo si era fatto pallido, di un pallore languido, quasi perlaceo; mentre un velo di un leggerissimo azzurro pareva stendersi sopra ogni cosa, quasi scendesse dal cielo ripiegandosi sui monti e sul piano biancheggiante, tutto rivestendo e circondando di quella lieve tinta azzurrina. E i due bimbi continuavano a dormire quietamente sul letto marmoreo, candido e liscio. E chissà fino a quando avrebbero continuato a dormire, se il dottor Bona, babbo di Gino, la mamma e Giselda, non fossero sopraggiunti.

Era già un pezzo che lo cercavano, ma si erano diretti dalla parte opposta verso i *Bagnetti*, dove Gino era solito fermarsi a giocare con altri bambini. Non vedendolo lì, la mamma era già tutta in orgasmo; s'immaginava già il suo bimbo perduto, morto, affogato; quando Giselda, che correva innanzi, esclamò accennando col dito a poca distanza: - Vedetelo lì che dorme!

La mamma stava per slanciarsi, colla gioia pazza delle mamme che ritrovano il loro bambino sano e salvo dopo di aver già disperato della sua vita, ma il dottor Bona la fermò. [pp. 203-204]

3. FE

Disperata ti mettesti a piangere perché la maestra notò che non progredisci affatto nello studio; che nella lettura spiccichi stentatamente le parole, leggi le frasi senza darvi la giusta espressione, i periodi senza farvi le pause necessarie, e nello scrivere dimentichi spesso la grammatica. E tu, invece di riconoscere che la maestra aveva ragione, accusasti con dispetto il libro di lettura d'essere troppo difficile, incomprensibile per te la grammatica, ed i temi di composizione impossibili a svolgersi; e infine giungesti a deplorare che si sia⁴ dato, in questo scorso mezzo secolo, vivo

⁴ siasi → si sia.

impulso all'istruzione femminile; e invidiasti le nostre nonne a cui si dava ben poco a studiare, sì che appena sapevano leggere e accozzare scrivendo alcune frasi, senza impacciarsi molto della sintassi e delle esigenze dello stile.

Triste cosa è la paura, figlia della pusillanimità, madre di vigliaccheria! Essa è un fumo che offusca la ragione, paralizza le forze fisiche e morali, domina lo spirito e il cuore, soffocando il sentimento del dovere e della pietà verso chi soffre o pericola. [pp. 14-15]

L'elemosina può umiliare, mentre la carità vera insegna altri modi, atti a soccorrere e consolare gl'infelici, senza avvilirli. Il soccorso materiale dev'essere accompagnato dal soccorso morale. Nessuno ha diritto di mostrarsi sgarbato, altero, orgoglioso, egoista; ma tanto meno la fanciulla di agiata condizione. E non è questa una ragione di sentire maggior compassione per chi nacque povero, o privo di bellezza, o scarso d'intelligenza?

Bisogna fare l'abito all'affabilità; e per acquistarla, è d'uopo frenare certe parole aspre, certi moti sgarbati, certi sorrisi ironici, certe occhiate burbere. [p. 18]

«Tu le dici inezie, cara Luisa, ma se tu pensassi alle conseguenze che derivano, o che possono derivare da simili sbadataggini, non le chiameresti così. E poiché non vi badi, io ti rammenterò che, lasciando aperto l'uscio del gabinetto della tua mamma, il gatto v'entrò a sgualcire e lacerare il suo bel ricamo, sicché lo dovette rifare con nuova stoffa. Quanto allo zolfanello, fu miracolo se non diede fuoco ai cortinaggi del letto, presso cui lo gettasti ancora acceso.»

Luisa, la caparbiotta, non sapendo ribattere le buone ragioni della zia, alzò le spalle, fece una piroetta, e cantarellando uscì in giardino.

Era l'autunno inoltrato, e le piante lasciavano cader le foglie. Il giardiniere aveva ritirati i fiori in serra. Unico, il bel vaso di dafne odorosa, prediletto da Luisa, perché donatole dal nonno, restava allo scoperto. Con grande e penosa sorpresa, Luisa lo trovò avvizzito.

A quella vista Luisa si volse con rabbia al giardiniere dicendogli: «Vedi com'è ridotto il mio bel vaso di dafne!» [p. 30]

«Io sì: io sì,» s'affrettò a dire Luisa, che aveva passati alcuni mesi in montagna; «il babbo me lo fece conoscere.»

«Ebbene: fanne la descrizione.»

«Tutta tutta cinerea, anche sui rami?»

«Sui rami essa è rossastra. E dimmi, è molto ramoso?»

«A volte sì, ed a volte no.»

«Lo è quando cresce isolato, e rimane più basso; diventa alto invece, e poco ramoso, quando cresce nelle foreste. Continua pure, Luisa.»

«Ha foglie ovali d'un verde scuro, lucenti ai margini, col nervo e le vene un pochino pelose.»

«Quale è il suo frutto?»

«Una specie di noce.»

«Ed a che serve il legno di faggio?»

«Ed il legno di castagno non si adopera per ardere e per fabbricare carbone?» domandò Lucia.

Io credo che del castagno e del suo frutto non è necessario farvi la descrizione: poiché non è possibile che a voi siano ignoti, e che non abbiate sovente contemplato con ammirazione i bei ricci di un verde chiaro spiccanti sul fogliame oscuro, o le bruciate che esalano grato odore dalla padella del bruciatario. Dunque passiamo ad un altro albero; chi me ne suggerisce uno?» [p. 49]

Le bimbe, più cogli occhietti lucenti che colle parole, risposero tutte di no.

«E che cosa è lo zinco?»

«Generalmente dalla *calamina* o giallamina che è un minerale bianco e più di sovente gialliccio, di un bello splendore metallico. Oltre a ciò la Toscana possiede due miniere di *blenda*, minerale contenente puro zinco, che è duro, splendente, trasparente, di un colore che varia dal verde al rosso, dal bianco al nero.»

Il bianco di zinco si usa adesso, invece del bianco di piombo o biacca, nella pittura, offrendo due grandissimi vantaggi: quello di non nuocere alla salute degli operai costretti a maneggiarlo, e di non annerirsi.»

«L'ottone si fabbrica facendo fondere un miscuglio di rame e di zinco entro appositi crogioli⁵.»

«Signora,» disse Luisa, «a casa io ho un secchiolino che pare di zinco, ma non lo è, perché è bianco: di che cosa sarà fatto invece?» [p. 67]

Le brezze tuttavia regolarissime nei tropici, lo sono meno nelle nostre contrade.»

L'altro è il *simoun*, che è proprio dei deserti dell'Arabia e dell'Asia, caldissimo e che innalza⁶ e trasporta le sabbie, facendo oscurare l'aria.

«E gli altri venti che vengono da ogni parte sono naturalmente i venti variabili, che aumentano sotto la zona glaciale e diminuiscono verso l'equatore.»

«Hai indovinato. È tramontano, che ci arriva dall'Alpi, diaccio come la neve che ne ricopre le altissime cime.

«Tra le meteore acquee e le meteore aeree» continuò la maestra, «vanno collocate le trombe. Si dicono *trombe marine* quando hanno luogo sulle acque, che si vedono elevarsi a forma di cono, mentre le nubi si abbassano anch'esse a guisa di cono capovolto, fino a che i vertici dei due coni si congiungono e formano una colonna, che travolge bastimenti, imbarcazioni, e se arriva a terra, sradica alberi, scoperchia tetti, abbatte, atterra e distrugge tutto. Sono *trombe di terra* quelle formate invece da venti contrari impetuosissimi che s'incontrano.»

«Dio ce ne scampi!» esclamò Luisa spaventata.

«E ci scampi altresì dagli uragani, che sono venti di una velocità prodigiosa, resi più spaventevoli dai lampi, dai tuoni, dalla pioggia o dalla grandine che li accompagnano.» [p. 88]

4. RI

Il grido della rivoluzione si sparse rapidamente; in quattro giorni tutto il regno di Napoli era sollevato, e da ogni parte si reclamavano leggi più giuste e un governo più umano e più libero. Il Re dovette cedere e accordare quello che non poteva negare. Con grande solennità il primo ottobre 1820 il re Ferdinando giurò sul Vangelo, in mezzo al popolo festante, di conservare e mantenere le leggi liberali che egli aveva date ai suoi popoli «*E se io mancassi al mio giuramento,*» egli aggiunse, «*Dio mi punisca e mandi sul mio capo la pena degli spergiuri!*» Come non abbandonarsi fiduciosi alla speranza di vedere tempi migliori e di non sentire più parlare di persecuzioni, di esili⁷, di morte? E i Napoletani crederono e sperarono: ma breve doveva essere la loro gioia, purtroppo⁸!

Il Re accettò subito l'invito, perché si era già pentito di quel po' di bene che aveva fatto, e non vedeva l'ora di rimettere i suoi sudditi sotto un giogo anche più duro e più grave di prima. E difatti, dopo tre mesi appena, lo spergiuro, con cinquantamila Austriaci, muoveva⁹ verso il regno di Napoli. Che lutto in tutto il Regno! [pp. 9-10]

- *Oh! che bella musica è quella del campo di battaglia: questa sì, che l'intendo: questa sì, che mi piace!* -

L'esercito austriaco aveva scelte le migliori posizioni, e cominciò coi cannoni a far fuoco sugli Italiani e a scompigliarne le file. Ma gl'Italiani non si perdonano d'animo, anzi raddoppiano il loro coraggio e stanno saldi al loro posto, rispondendo col fuoco al fuoco nemico. Quindi, a un cenno dei loro capi, le milizie piemontesi si muovono in file serrate per conquistare d'assalto i posti occupati dagli Austriaci: questi resistono valorosamente (bisogna onorare il coraggio anche nei nemici), ma di fronte all'ardire, all'impeto, all'eroico entusiasmo degl'Italiani, ogni resistenza è vana. Quelle schiere nemiche, quei forti guerrieri che per tanti anni ci avevano tenuti soggetti e sembravano invincibili, volgono ora le spalle in fuga.

Gl'Italiani combatterono collo stesso valore, ma non furono fortunati come a Pastrengo, e dovettero cedere dinanzi all'esercito austriaco. Gli Austriaci non poterono vantarsi lungamente di

⁵ crogiuoli → crogioli.

⁶ inalza → innalza.

⁷ esilii → esili.

⁸ pur troppo → purtroppo.

⁹ moveva → muoveva.

questa vittoria: pochi giorni dopo, ventiduemila soldati che accorrevano in aiuto del Radetzky assalirono Vicenza, difesa dal generale Durando; ma nonostante numerosi combattimenti ripetuti il 23 e il 24 maggio, non poterono vincere l'ostinata resistenza degli Italiani. Vicenza fu inespugnabile: entro le sue mura la bandiera gialla e nera allora non poté sventolare! [p. 42]

Il Cavour s'era prefisso una meta, quella cioè di fare l'Italia grande, indipendente, e dove gli altri non scorgevano¹⁰ altro che ostacoli, egli vedeva la strada ampia e diritta, che conduceva a quella meta. Ci voleva un grande ingegno, una finezza, una politica straordinaria, non è vero? E il Cavour ebbe queste doti in sommo grado, e fu il più grande uomo di Stato dei suoi tempi per l'acutezza della mente, per la onestà dei propositi, per il carattere fermo e costante.

Egli era nato in Torino il 1° di agosto dell'anno 1810: entrato da giovinetto come nei paggi o alla corte del principe di Carignano, capi ben presto che quella vita non era fatta per lui, e si iscrisse nelle file dell'esercito dove, però, colle sue idee liberali, non poté stare a lungo. Tornato in patria nel 1847, cominciò a farsi conoscere come scrittore; dopo la battaglia di Novara fu nominato ministro, e nel 1852 Presidente del Consiglio dei Ministri, ossia capo del Governo.

Allora egli cominciò a giovare al Piemonte governando sempre colla libertà, osservando e rispettando i diritti dei cittadini consacrati dallo Statuto, senza guardare in faccia a nessuno. Introdusse belle e utili riforme nel Piemonte; vi diffuse le strade ferrate, i telegrafi, riordinò il pubblico tesoro, munì di saldi ripari le fortificazioni, cercò di accrescere l'esercito e di renderlo forte e atto a combattere con valore e con fortuna. Vittorio Emanuele, che aveva piena fiducia di lui, lo lasciava fare ed anzi lo incoraggiava ad andare avanti. [pp. 67-68]

Chi sono? Sono Italiani accorsi da ogni parte della Penisola, vanno in Sicilia a soccorrere i fratelli, a liberarli dai loro oppressori. Quanti sono? Sono mille e corrono alla conquista di un Regno di nove milioni di abitanti, difeso da un numeroso esercito, da salde fortezze; sono mille, quasi tutti giovani che appena da un giorno hanno lasciato i banchi della scuola, abituati a vivere negli agi, nella quiete della casa paterna; la maggior parte non hanno mai maneggiato le armi; alcuni sono biondi, rosei, timidi come fanciulle. Non hanno armi, non hanno munizioni, non hanno denari. Vanno, sì, ma sopra uno di questi bastimenti fulmina ordini e comandi Nino Bixio, e sul ponte dell'altro, coll'occhio vigile sopra il pilota, ritto in mezzo alle tenebre, sta Giuseppe Garibaldi. Lasciate dire! Pazzi oggi, eroi domani.

In Sicilia li aspettavano come mandati da Dio. Al re Ferdinando II, morto divorato dai pidocchi, era successo suo figlio Francesco II, ma le misere condizioni di quei popoli non erano mutate; sempre le stesse leggi cattive, sempre la stessa polizia barbara e atroce, che per un sospetto imprigionava, bastonava, torturava, uccideva. Alla novella delle guerre del 1859, della liberazione della Lombardia, dei mutamenti avvenuti in Toscana, nell'Emilia, nei Ducati di Reggio e di Modena, i patrioti¹¹ siciliani non si contennero più.

Un valoroso popolano, Francesco Riso e sessanta suoi compagni si erano nascosti nel convento della *Gancia*, ove avevano raccolte armi e munizioni, aiutati da quei bravi frati, che eran d'accordo con loro. La mattina del 4 aprile 1860 uscirono per la città, fecero suonare le campane a stormo, tentarono di sollevare la popolazione. Ma le milizie regie, già avvisate, si scagliarono sugli insorti, li costrinsero a rifugiarsi nel convento. Ivi i valorosi Siciliani si difesero disperatamente, ma furono vinti e quasi tutti, anche Francesco Riso, vennero uccisi. [pp. 79-80]

Il Papa perdeva così il suo protettore; l'ultimo puntello che teneva ritto il trono dei Pontefici era caduto; bisognava cedere, o per amore, o per forza. Il re Vittorio Emanuele volle provare prima coll'amore, e mandò a dire al Papa che aprisse agli Italiani le porte di Roma, che rinunziasse al potere temporale, ossia ai suoi diritti di sovrano, contentandosi di essere in Roma il capo supremo e venerato di tutti i cattolici. - Ma il Papa non volle cedere colle buone, e rispose, che non si sarebbe arreso che alla forza. E allora bisognò adoperare¹² la forza.

Il nostro esercito, comandato dal generale Cadorna, passò il confine dello Stato Pontificio, giunse sotto Roma il 20 settembre, e aprì il fuoco contro le mura dell'eterna città. I papalini non seppero resistere ai colpi ben diretti della nostra artiglieria, e in breve, presso la Porta Pia, fu aperta una

¹⁰ iscorgevano → scorgevano.

¹¹ patriotti → patrioti.

¹² adoprare → adoperare.

larga breccia. Appena crollate le mura, due colonne di fanteria corrono all'assalto; ecco, a passo di carica, due battaglioni di bersaglieri che li seguono, attraversano la breccia, sono entrati, si avanzano entro la città; il potere temporale dei Papi è caduto per sempre, Roma è nostra, nostra per davvero questa volta.

Per l'ampia scala del Campidoglio salgono correndo i bersaglieri; sull'alta torre sventola la bandiera bianca rossa e verde, e la grande campana coi suoi rintocchi saluta i fratelli, che hanno liberato i fratelli. Soldati e popolani si abbracciano, si baciano, si stringono al petto, piangono di gioia! Gridano i soldati: - Viva Roma capitale d'Italia! Chi si è ritrovato a quella festa gloriosa di tutto un popolo, il quale salutava il primo giorno della sua redenzione, della sua libertà, non potrà dimenticarla mai più! [pp. 102-103]

5. GI

Intendiamoci, fanciulli, sul vero significato di questa parola; e per intenderci meglio, serviamoci di un esempio tolto dai nostri alunni di VI classe, dai nostri piccoli amici.

Egli ha bisogno di essere sempre occupato in qualche cosa; e questa sua naturale disposizione sarebbe una vera fortuna per lui, se fosse congiunta all'ordine, all'assiduità, alla costanza.

È raro che egli cominci e finisca un lavoro.

Ma dopo poco quel lavoro lo annoia; lascia i libri sparsi per la stanza, e si mette a tempestare intorno ad un teatrino da marionette, che da parecchi mesi strascica di qua e di là per le stanze della casa.

Allora lascia vanga, zappa, rastrello lì per terra, dove resteranno chi sa per quanti giorni ad arrugginarsi, e corre a prendere martello, tenaglie¹³, sega ed altri arnesi, i quali avranno dopo poco la medesima sorte.

E com'è de' lavori manuali, così è pure di quelli intellettuali. [pp. 17-18]

Son cinque.

- Cinque i signori Martini, e otto loro di casa, quanto fa?

La signora e il figliuolo dettero per tutta risposta in una gran risata.

La donna di servizio lì per lì rimase confusa, poi dopo un momento se n'andò, dicendo di sulla porta: - Io apparecchio per tredici; ma se poi capita qualche disgrazia, non ci ho colpa.

- Ma il sale non porta disgrazia, se si versa insieme col pepe; e se si versa il pepe solo e il sale no, allora vuol dire fortuna.

- Sicuro, sicuro. Il canto della civetta, il canto a gallo della gallina, il moscone nero, il ragno di mattina, l'incontro d'una gobba o d'una monaca annunziano disgrazia.

- Bravo figliuolo! Non potevi dir meglio. [p. 32]

Improvvisamente uno del gruppo gridò: - Il Bonucci! Ecco il Bonucci! Fermiamolo. Dev'essere de' nostri anche lui. -

Noi facciamo sciopero. Gli altri anni era vacanza oggi. Perché quest'anno si deve andare a scuola? Non è giusta. Vieni con noi, Bonucci.

- Fatemi parlare, - disse il Bonucci allontanando con la mano quelli che gli stavano più a ridosso. Fatemi dire due parole. Ad ogni modo, promettimi che tu andrai¹⁴ a lezione, anche se tu dovessi trovarti solo. Io, naturalmente, promisi, e per nessuna cosa al mondo mancherei alla promessa fatta a mio padre. [p. 66]

E non raccolgo io pure, io primo mese dell'anno, posto dai Romani sotto la protezione di Giunone, moglie di Giove, i padri, i figli lontani, allo stesso focolare, alla stessa mensa, nel giorno primo della mia vita? Nel mio dodicesimo giorno si celebravano feste in onore degli dei famigliari, Penati e Lari; e nelle ultime ore del mio passaggio si facevano feste solenni, dette Sementine, per augurare buona germinazione ai semi affidati alla terra.

E perché i semi germogliano occorre acqua senza misura, non è vero?

¹³ tanaglie → tenaglie.

¹⁴ anderai → andrai.

Eccomi; io sono consacrato a Nettuno. Se dovessi parlare delle feste che i Romani facevano durante il mio regno, non finirei più. Feste in onore della Lupa che aveva allattato i fondatori di Roma, in onore della dea Fornace che presiedeva alla cottura del pane.

Si facevano feste in onore del dio Termine, protettore dei confini, e anche una solenne commemorazione della cacciata di Tarquinio il Superbo da Roma, nell'anno 244 il giorno 24.

Io mi chiamo Aprile, perché apro le ruvide gemme e i semi, perché la terra durante il mio regno apre il suo seno e si copre di nuova vegetazione. [p. 104]

Tutti credono che certe cure siano speciali della donna, ma non è vero. Alla donna, se mai, spetta la nettezza e l'ordine della casa, ma tutti quanti, babbo, mamma, figliuoli, devono fare a gara per renderla piacevole quanto più possono.

Oggi i libri, questi amici fedeli, questi maestri pazienti e sempre disposti a insegnare, questi propagatori delle scienze, delle arti, delle virtù costano così poco, che anche l'operaio può esserne provvisto senza grave sacrificio¹⁵, tanto più che anche i libri sono come gli amici; bastano pochi, se sono di quelli buoni.

Quando tutte le città avranno case pulite e belle per tutti gli operai e a modico prezzo, l'educazione privata e pubblica avrà fatto un gran passo. [p. 146]

Egli ebbe per compagna una eroica e santa donna, Teresa Casati, che per salvare dalla morte il marito, il quale nel processo aveva risposto ad ogni domanda col più disdegnoso silenzio, andò in ansioso pellegrinaggio da Milano a Vienna, nel più rigido inverno, per aspre vie, sorretta da nobilissimo amore. Federigo Confalonieri, impavido e sereno, sopportava la prigionia in cui gli era stata commutata la prima sentenza. Malato, quasi moribondo, giunse allo Spielberg, dove languì per dodici anni, ed ebbe la forza di sopravvivere in carcere alla notizia che la incomparabile moglie sua, aveva finito, vittima dell'amore coniugale, la vita travagliata. [pp. 215-216]

La calunnia è una bugia, colla quale si accusa qualcuno di un'azione biasimevole, che non ha commessa, o gli si attribuiscono difetti o vizi che non ha.

La calunnia è la bugia che reca danno al prossimo; è spesso ispirata dall'odio, ed è una colpa tanto vile che non può allignare che nell'animo d'un malvagio. Agitato dai rimproveri della coscienza, si sentì per molte e molte ore così scontento di sé stesso, così inquieto, che fece fermo proposito di dir sempre la verità, e vi è riuscito.

Vi sono altre ragioni che devono trattenerci dal mentire. Non dobbiamo alterare o falsare la verità nemmeno per burla; non dobbiamo esprimere sentimenti che non si provano.

Peraltro¹⁶ non sempre è necessario dir quello che si pensa, anzi, in alcuni casi non sarebbe nemmeno cosa prudente; ma bisogna pensar sempre quello che si dice.

Abbiamo l'obbligo di dire la verità; ma non siamo obbligati a dir tutte le verità, perché tutte le cose vere non sono utili a dirsi. [p. 257]

6. CO

Un giorno, volendo tagliare un burattino di carta, si fece un taglio a un dito. Da quel taglio le spiccò molto sangue e Laura s'impaurì e si mise a piangere. Forbici e coltelli sono oggetti pericolosi nelle mani dei bambini.

Adolfo non aveva carità per gli animali. Un giorno Adolfo molestò un cane per via. Quel cane gli si avventò e lo morse. Da quel giorno Adolfo capì che gli animali non vanno molestati. [p. 8]

Quanti infelici di meno vi sarebbero se da piccoli avessero dato ascolto alle parole dei maestri!

¹⁵ sacrificio → sacrificio.

¹⁶ Per altro → Peraltro.

In classe poi bisogna che abbiate riguardi, non solo per la maestra, ma anche per i compagni. È necessario che usiate buone maniere con tutti i vostri condiscipoli; che siate composti e silenziosi per non distrarre la loro attenzione.

Mettetevi bene in mente queste massime, perché io sarò buona con i buoni, e severa con i disubbidienti, gli sguaiati ed i turbolenti.

Come bisogna comportarsi coi compagni? Si debbono amare? Come sarà la maestra con gli sguaiati? Coi disattenti? [p. 15]

Talvolta si lascia arrampicare la vite sugli alberi di pioppo, piantati a una certa distanza uno dall'altro. Quando la si fa salire su una incannicciata come questa, forma un *percolato* o *pergola*.

- Io - rispose, al solito, il Rossi.

- Questo me lo figuro; ma non facesti altro?

- Che cosa facevi con le forbici?

- Tagliavo i *grappoli* e li buttavo nelle *bigonce*.

- Che cosa sono i tini? - domandò timidamente un altro scolareto.

Il vino si *travasa* dal tino per metterlo nelle *botti*, che si tengono nelle *cantine*. [p. 30]

- Dove sono stati i bovi, zia?

Questi bovi hanno faticato tanto per lavorare la terra, che è dura, e ora hanno diritto di mangiare e di riposarsi. Non tutti i giorni lavorano la terra, ma sempre si rendono utili trascinando il carro carico.

L'attenzione dei bambini era attratta di nuovo dal vitellino, che faceva lanci e corse, e ogni tanto s'accostava alla mamma e poi, via, a un tratto.

- Perché, poverino? [p. 87]

Ma la parola *patria* era per loro tuttavia oscura.

Se vostro padre, per esempio, lavorasse la terra, potrebbe nello stesso tempo farvi le scarpe, tesservi i vestiti e insegnarvi a leggere?

Un capo di *famiglia*, per quanto industrioso, non potrebbe procurare cibo, vesti, utensili di casa, istruzione e tante altre cose ai suoi figli.

L'unione di molte famiglie costituisce un *Comune*.

Ma neppure gli abitanti di un Comune possono bastare a se stessi. Essi hanno bisogno dell'aiuto di quelli di altri Comuni per procurarsi le cose che mancano loro, e per vendere quelle di cui hanno sovrabbondanza. [pp. 101-102]

Quali sono i sette colori dell'arcobaleno?

- Mamma, che bella cosa; guarda come nevicata! - così diceva una mattina Bice alzandosi e correndo alla finestra per vedere i fiocchi bianchi bianchi che il vento faceva turbinare.

La mamma andò a raggiungerla, e, dietro ai vetri della finestra, stava anch'ella a guardare la via deserta, sulla quale la neve s'accumulava.

- Davvero?

Bice ubbidì subito.

Intanto che ciò avveniva, due passerotti erano andati a posarsi sul davanzale della finestra.

Gli uccellini volarono via, ma impauriti dalla neve, tornarono subito a mettersi al riparo, e si diedero a beccare.

- Quando mi sono rallegrata vedendo nevicare - disse Bice - ho pensato soltanto al piacere di andare più tardi giù nel giardino a far le palle di neve e i fantocci; ma ora, vedendo questi poveri uccellini, non mi rallegro più. [pp. 108-110]

Sulla terra, però, vi sono altri corpi che non nascono, non crescono, non si nutriscono e non muoiono, e questi corpi sono i *minerali*. Una manciata di *terra*, un pezzo di *ferro*, una *pietra* sono minerali.

Senza la *terra* come potrebbero vegetare le piante? Senza il *ferro*, il *rame*, il *piombo*, lo *stagno*, l'*oro*, l'*argento* come si potrebbero fabbricare navi, utensili, macchine e monete?

Vedete dunque di quanta utilità sono i minerali!
Essi si trovano alla superficie del suolo, nel seno della terra, e sulle montagne.
I *cavatori* cavano le pietre; i *minatori* i metalli.
Se gli animali e i vegetali ci sono utili, anche i minerali, bambini, non sono da disprezzarsi. [p. 152]

7. ANM

Li riabbracceranno incolumi? Ma il destino incalza, né lascia la mente troppo a lungo fermarsi in questi angosciosi pensieri. Ecco il nemico, *der Teufel, der Teufel!*
Garibaldi li aveva colti. Fu un combattere breve, ma sanguinoso. Ma il nemico è snidato, è volto in rotta. Dalla costa, dalla ripida discesa di Cardano, di Rondinello, giù per le chine e i valloncelli, con baionetta in testa, con l'impeto giovanile, col grido d'Italia sulle labbra in fiero tripudio di guerra, i Garibaldini scendono, inseguono, incalzano. [p. 111]

Il Parlamento è formato dai Senatori e dai Deputati.
Il Ministero prende il nome dalla persona autorevole che lo ha formato. I Ministri sono undici: il ministro dell'istruzione pubblica; il ministro degli interni; il ministro di grazia e giustizia; il ministro dell'agricoltura, industria e commercio; quello degli affari esteri; delle finanze; del tesoro; dei lavori pubblici; della guerra; della marina; delle poste e telegrafi.

Il Ministero della Pubblica Istruzione provvede alle scuole, alle biblioteche, ai musei, agli scavi, a la conservazione dei monumenti.

Questo Ministero spende ogni anno più di 40 milioni, e provvede a sussidiare le scuole elementari e gli asili infantili, le scuole serali e le festive. [p. 125]

Vieni via, animo!

- A l'osteria ci sto tutto il giorno io, che faccio il garzone!
- Sì!... Ci stai a servire gli altri, tu!... - Piccolo! - si dice. E intanto che si centella il vino, si giuoca!
- Paura di che?

Il povero garzoncello d'osteria non oppose più resistenza. Anzi, infilato il braccio in quello del compagno, prese a camminare impettito, borioso, come per fare intendere che egli non aveva paura di nulla. [p. 132]

Le acque del Velino, che precipitano giù nella Nera da oltre 60 metri d'altezza, sono capaci di dar moto a un grandissimo numero di opifici.

Mio padre mi ha condotto a visitare l'acciaieria e la fonderia. L'una e l'altra sono formate da parecchi fabbricati, tutti chiusi in un vasto recinto.

Quanti operai!... che lavorio!... Ma bisogna vedere per farsi un'idea di tutto e per capire. Ma le usanze non sono come le nostre.

Il latte qui non è molto usato dal contadino e dall'operaio.

L'Umbria è proprio bella.

Le cascate precipitano da una montagna in una stretta valle selvaggia e triste.

Oh i miei cari amici dell'allegria nidiata!... Oh quei buoni Signori della famiglia di Annina!... [pp. 154-155]

Questo carbone, distillato per mezzo del calore, dà luogo a la formazione di un gas composto di gas idrogeno e di carbonio.

- Quando avviene l'esplosione del gas? - chiese Enrico.

- Avviene quando, per un caso qualunque, entra l'aria nei tubi. L'ossigeno dell'aria, insieme con l'idrogeno del gas illuminante, forma un miscuglio, così detto detonante, che al contatto d'una fiamma si accende ed esplose con grande detonazione.

Appunto per questo nelle miniere avvengono tanti e così frequenti disastri.

Adesso, i fisici e i meccanici, per migliorare la luce del gas, hanno costruito nuovi congegni per le fiammelle; e questi congegni rendono la luce così pura e viva da gareggiare con la luce elettrica. [p. 164]

Non era coraggioso; era temerario. Ora, fra il coraggio e la temerarietà passa la stessa differenza che fra la generosità e la vanità.

Temerario invece¹⁷ è colui che si caccia nel pericolo senza necessità, per spuntare un capriccio, per cavarsi una voglia e spesso anche per essere applaudito.

Carlo è di questo numero. Egli è capace di passeggiare sul comignolo d'un tetto per il gusto di veder giù la gente spaurita, guardarlo, e di udire le loro grida.

Un giorno, che c'era un temporalone tutto lampi, tuoni e soffiare rabbiose, si arrampicò sopra un'alta pianta e lì stette impassibile per provare che egli non aveva paura del fulmine.

- Voglio arrampicarmi là su e rubare gli aquilotti! - disse ai compagni. [p. 181]

Io raccomando a tutti una grande pulizia della pelle e dei vestiti e un cibo abbastanza nutritivo e di non difficile digestione.

I fanciulli che per il loro mestiere sono obbligati a stare molto seduti, devono avere l'avvertenza di alzarsi di quando in quando, e, se è possibile, continuare per un poco il lavoro stando ritti.

I fanciulli che sono obbligati di stare in posizione curva, debbono ogni tanto drizzarsi, stirarsi fortemente, aspirare abbondantemente dell'aria fresca.

Per tutti i piccoli operai, la sera, dopo la giornata di lavoro, sia il momento di riposo, di svago. [p. 252]

8. FV

Ma la vera ambizione della Teresa è la stanza da pranzo, ch'è insieme salotto da ricevere e studio.

- Fra tutti, me l'avete ridotto in uno stato!... - dice la mamma con dolce rimprovero. [p. 7]

Allora erano poveri tutti!

- Io le do i francobolli per la sua raccolta, e lei mi dà le figurine per la mia... - disse la Rosetta.

Che cosa portentosa è, per esempio, il telegrafo, col quale tanto rapidamente si hanno notizie dai più remoti paesi! E poi non contiamo per nulla tutti i vantaggi che si hanno a vivere nelle grandi città, dove troviamo fatti tanti servigi senza quasi che pensiamo ad esser grati a qualcuno, perché tutto ormai ci par naturale: il beneficio delle scuole e quello degli ospedali, che non costa nulla: l'arrivo dell'acqua fino sull'acquaio, la pulizia delle strade.... [pp. 38-39]

I bambini finti, purtroppo, non diventeranno galantuomini. Chi è bugiardo è ladro, dice il proverbio. [p. 115]

- Chiacchierate finché n'avete voglia, camminate, ridete liberamente tra voi, ma non dovete correre né gridare. La sala è grande, ma voi siete tante, che non vi si può permettere anche questo spasso! -

Passò per miracolo tra i gruppi delle compagne che se n'andavano chiacchierando, e, avanti che una maestra avesse potuto alzar la voce per richiamarla, era giunta in fondo e aveva battuto il capo contro lo spigolo dell'armadio dei lavori, che la sorella, scostandosi improvvisamente proprio in quel momento, aveva lasciato scoperto. La percossa fu violenta, e la fanciulla si mise a gridar forte così da spaventare tutte le altre. [p. 122]

- Ora domanda.

- I quaderni?

- Di carta.

- I sigari?

- Son fatti di tabacco e il tabacco è una foglia.

- No davvero, le candele d'uso comune non son di cera!

- Di quelle appunto voglio parlare.

¹⁷ in vece → invece.

- Ah birichino! E scommetto che non sai come veramente si ottiene la cera.
- Questo non importa, non è nei patti.
- Dimmelo tu.
- Di cera son formate quelle cellette nelle quali le api depositano il miele, e cellette e miele son tratte dal nettare dei fiori.
- Questo lo so!
- Il miele si estrae dai favi, mettendo questi in tamburi di metallo bucherellato, che si fanno molto rapidamente girare. Quel che rimane si mette a fondere con acqua nelle caldaie; poi si fa raffreddare, e nel raffreddare la cera indurisce e resta separata dalle materie impure. Si chiama cera gialla, ed è quella che serve più comunemente. [p. 133]

- E poi mi fa tanto dispiacere, di dimenticare una cosa poco dopo di averla sentita spiegare. Oh mi vergogno tanto quando sbaglio!...
- Fai male a vergognartene, Rosetta, quando proprio la coscienza ti dice che non è colpa tua. Se tu hai un anno più di alcune tue compagne, ciò non muta punto le cose. La Rosetta scoteva ancora il capo, guardando la mamma con gli occhi lacrimosi. Ma la mamma con la sua voce paziente e buona continuava: - Hai inteso, bambina mia? Quando tu fai tutto quanto puoi, compi intero il tuo dovere: il resto non dipende da te.
- E se non mi riuscisse, mamma? E se non potessi mai diventar brava?
- Credo che ti riuscirà! [p. 204]

Si sa, noi vogliamo bene prima di tutto alla nostra famiglia e a tutti coloro che ne circondano e ci fanno del bene; poi ai nostri concittadini, poi a tutti gli Italiani; poi a tutti gli uomini delle altre nazioni. Essi sono nostri parenti un po' più lontani, ecco tutto. Anche gl'indigeni dell'Africa sono dunque nostri parenti, sebbene sia naturale che con quelli sentiamo meno forte il vincolo di fratellanza che non coi popoli d'Europa, che ci somigliano di più, e particolarmente cogli abitanti della nostra penisola, coi quali c'intendiamo così bene. Se uno ha bisogno del medico, il medico accorre; non gli domanda di dove venga, ma s'ingegna di ridargli la salute. E se una bambina straniera venisse alla nostra scuola e domandasse educazione della mente e dell'anima, e affetto, noi le daremmo le due cose, senza far nulla più del nostro dovere. [pp. 236-237]

E allora non temete. Non l'avete fatto? E allora non dovete credere di darla ad intendere ai vostri maestri e a voi stessi, sgobbando come martiri negli ultimi giorni.
- Ma io son timido.... - disse a mezza voce Casimiro.
- Fammi il gran piacere di non tirare in campo la timidezza! L'unica tra voi che sia un po' timida è la Rosetta; ma, poiché ha sempre lavorato, non deve temere nemmeno lei.
E pensate con gratitudine ai vostri maestri, ora che l'anno si chiude e vi lascia più ricchi di buone idee e di buoni sentimenti per opera loro. - [pp. 245-246]

APPENDICE B. CORPUS DI RISCONTRO

1. PSd

Scendeva dalla soglia d'uno di quegli usci, e veniva verso il convoglio, una donna, il cui aspetto annunciava una giovinezza avanzata, ma non trascorsa; e vi traspariva una bellezza velata e offuscata, ma non guasta, da una gran passione, e da un languor mortale: quella bellezza molle a un tempo e maestosa, che brilla nel sangue lombardo. La sua andatura era affaticata, ma non cascante; gli occhi non davan lacrime, ma portavan segno d'averne sparse tante; c'era in quel dolore un nonsoché¹ di pacato e di profondo, che attestava un'anima tutta consapevole e presente a sentirlo. Ma non era il solo suo aspetto che, tra tante miserie, la indicasse così particolarmente alla pietà, e ravvivasse per lei quel sentimento ormai stracco e ammortito nei² cuori. Portava essa in collo una bambina di forse nove anni³, morta; ma tutta ben accomodata, coi⁴ capelli divisi sulla fronte, con un vestito bianchissimo, come se quelle mani l'avessero adornata per una festa promessa da tanto tempo, e data per premio. Né la teneva a giacere, ma sorretta, a sedere su⁵ un braccio, col petto appoggiato al petto, come se fosse stata viva; se non che una manina bianca a guisa di cera spenzolava da una parte, con una certa inanimata gravezza, e il capo posava sull'omero della madre, con un abbandono più forte del sonno: della madre, ché, se anche la somiglianza dei⁶ volti non n'avesse fatto fede, l'avrebbe detto chiaramente quello dei⁷ due ch'esprimeva ancora un sentimento.

Un turpe monatto andò per levarle la bambina dalle braccia, con una specie però d'insolito rispetto, con un'esitazione involontaria. Ma quella, tirandosi indietro, senza però mostrare sdegno né disprezzo, «no!» disse: «non me la toccate per ora; devo metterla io su quel carro: prendete». Così dicendo, aprì una mano, fece vedere una borsa, e la lasciò cadere in quella che il monatto le tese. Poi continuò: «promettetemi di non levarle un filo d'intorno, né di lasciar che altri ardisca di farlo e di metterla sottoterra⁸ così».

Il monatto si mise una mano al petto; e poi, tutto premuroso, e quasi ossequioso, più per il nuovo sentimento da cui era come soggiogato, che per l'inaspettata ricompensa, s'affacciò a far un po' di posto sul carro per la morticina. La madre, dato a questa un bacio in fronte, la mise lì come su⁹ un letto, ce l'accomodò, le stese sopra un panno bianco, e disse l'ultime parole: «addio, Cecilia! riposa in pace! Stasera verremo anche noi, per restar sempre insieme. Pregha intanto per noi; ch'io pregherò per te e per gli altri». Poi voltatasi di nuovo al monatto, «voi», disse, «passando di qui verso sera, salirete a prendere anche me, e non me sola».

Così detto, rientrò in casa, e, un momento dopo, s'affacciò alla finestra, tenendo in collo un'altra bambina più piccola, viva, ma coi segni della morte in volto. Stette a contemplare quelle così indegne esequie della prima, finché il carro non si mosse, finché lo poté vedere; poi disparve. [dal cap. XXXIV]

2. SCd

Non si può qui far a meno di non pensare che se gli stessi sentimenti avessero data al Piazza la stessa costanza, il povero Mora sarebbe rimasto tranquillo nella sua bottega, tra la sua famiglia; e, al pari di lui, questo giovine ancor più degno d'ammirazione, che di compassione, e tant'altri innocenti non avrebbero nemmeno potuto immaginarsi che spaventosa sorte sfuggivano. Lui medesimo, chi sa? Certo per condannarlo, non confesso, e su quei¹⁰ soli indizi, e quando, non

¹ non so che → nonsoché [è stata effettuata l'univerbazione in modo che il conglomerato venga conteggiato come una singola unità].

² ne' → nei.

³ nov'anni → nove anni [per evitare che i due vocaboli vengano erroneamente conteggiati dai programmi come uno solo, per di più erroneo].

⁴ co' → coi.

⁵ sur → su.

⁶ de' → dei.

⁷ de' → dei.

⁸ sotto terra → sottoterra [è stata effettuata l'univerbazione in modo da conteggiare la locuz. come una singola unità].

⁹ sur → su.

¹⁰ que' → quei.

essendoci altre confessioni, il delitto stesso non era che una congettura, bisognava violare più svelatamente, più arditamente, ogni principio di giustizia, ogni prescrizione di legge. A ogni modo, non potevano condannarlo a un più mostruoso supplizio; non potevano almeno farglielo soffrire in compagnia d'uno, guardando il quale dovesse dire ogni momento a sé stesso: l'ho condotto qui io. Di tanti orrori fu cagione la debolezza... che dico? l'accanimento, la perfidia di coloro che, riguardando come una calamità, come una sconfitta, il non trovar colpevoli, tentarono quella debolezza con una promessa illegale e frodolenta.

Abbiamo citato sopra l'atto solenne con cui una promessa simile fu fatta al Baruello, e abbiamo anche accennato di voler far vedere il conto diverso che i giudici ne facevano. Per ciò principalmente racconterem qui in succinto la storia anche di questo meschino. Accusato in aria, come s'è visto, prima dal Piazza d'essere un compagno del Mora, poi dal Mora d'essere un compagno del Piazza; poi dall'uno e dall'altro d'aver ricevuto danari per sparger¹¹ l'unguento composto dal Mora con certe porcherie e peggio (e prima avevan protestato di non saper questo); poi dal Migliavacca, d'averne composto uno lui, con altre peggio che porcherie; costituito reo di tutte queste cose, come se ne facessero una, negò e sostenne bravamente i tormenti. Mentre pendeva la sua causa, un prete (che fu un altro dei¹² testimoni fatti citar dal Padilla), pregato da un parente di questo Baruello, lo raccomandò a un fiscale del senato; il quale venne poi a dirgli che il suo raccomandato era sentenziato a morte, con tutta quell'aggiunta di carneficine¹³; ma insieme, che «il senato s'accontentava di procurarli da S.E. l'impunità». E incaricò il prete che andasse a trovarlo, e vedesse di persuaderlo a dir la verità: «poiché il Senato vuol¹⁴ sapere il fondamento di questo negozio¹⁵, e pensa di saperlo da lui». Dopo averlo condannato! e dopo quelle esecuzioni!

Il Baruello, sentita la crudele notizia, e la proposizione, disse: «faranno poi di me come hanno fatto del Commissario?» Avendogli il prete detto che la promessa gli pareva sincera, cominciò una storia: che un tale (il quale era morto) l'aveva condotto dal barbiere; e questo, alzato un telo del parato della stanza, che nascondeva un uscio, l'aveva introdotto in una gran sala, dov'eran molte persone a sedere, tra le quali il Padilla. Al prete, che non aveva l'impegno di trovar dei¹⁶ rei, parvero cose strane; sicché l'interruppe, avvertendolo che badasse di non perdere il corpo e l'anima insieme; e se n'andò. Il Baruello accettò l'impunità, corresse la storia; e comparso l'undici di settembre davanti ai giudici, raccontò loro che un maestro di scherma (vivo pur troppo) gli aveva detto esserci una buona occasione di diventar ricchi, facendo un servizio al Padilla; e l'aveva poi condotto sulla piazza del castello, dov'era arrivato il Padilla medesimo con altri, e l'aveva subito invitato ad essere uno di quelli che ungevano sotto i suoi ordini, per vendicar gl'insulti fatti a don Gonzalo de Cordova, nella sua partenza da Milano; e gli aveva dato danari, e un vasetto di quell'unto micidiale. Dire che in questa storia, della quale qui accenniam soltanto il principio, ci fossero delle cose inverisimili, non sarebbe parlar propriamente; era tutto un monte di stravaganze, come il lettore ha potuto vedere da questo solo saggio. Dell'inverisimiglianza però ce ne trovarono anche i giudici e, per di più, delle contraddizioni: per ciò, dopo varie interrogazioni, seguite da risposte che imbrogliavan la cosa sempre più, gli dissero, *che si esplichino meglio, perché si possa cavar cosa accertata da quello che dice*. [dal cap. VI]

3. Ascoli (2003)

Dovremo noi credere, che un grammatico ragionatore pensi ad abolire, o a menomare, in nome dell'unità e del popolo, una proprietà del suo linguaggio, che sta così salda, ed esce così spontanea dalle viscere popolari? Senonché, il povero dialettologo, continuando per questa via, temerebbe davvero di persuadersi delle proprie sue ragioni troppo di più che non giovani; e meglio gli conviene il porsi a ristudiare gli scritti, in cui le dottrine o le ragioni del Nuovo¹⁷ Vocabolario sono esposte, dai¹⁸ suoi promotori più cospicui, con quella sicurezza, lucida e robusta, che spossa anche le

¹¹ isparger → sparger.

¹² de' → dei.

¹³ carnificine → carneficine [il sost. *carnificina* è detto «più pop.» di *carneficina* in PP, mentre GRADIT lo marca con BU; si è sostituita la variante attuale perché quella con *-i-* sarebbe stata conteggiata dai programmi come variante di uso raro, quale non doveva essere nel periodo considerato].

¹⁴ vol → vuol.

¹⁵ A differenza di *carnificina*, la forma *negocio* è mantenuta poiché già arcaica e fuori uso nell'Ottocento († in TB; inserita nella LFU da PP).

¹⁶ de' → dei.

¹⁷ Novo → Nuovo.

¹⁸ da' → dai.

obiezioni che non vince. Ma più che obiezioni vere e proprie, al dialettologo rispuntano sempre dei dubbi¹⁹ irrequieti, che versano circa il valore di certi paragoni, circa il modo di considerare le cause del male o di pensarne il rimedio, e insieme e in specie²⁰, com'è naturale, circa il carattere che la disputa assume nell'ambiente di quella cultura, dalla quale dipende, fra le minute cose, ma cosa per lui principalissima, l'esistenza o la fortuna della propria sua officina. Questi dubbi²¹, però, nulla hanno²² essi medesimi in sé di peregrino o di nuovo, e ora si accompagnano a un altro e molto grave dubbio, che è dell'opportunità di manifestarli per le stampe, in brevissimo numero di pagine e quasi improvvisando. Ma è un discorso che anche stampato resterà confidenziale, come è scritto non per altro che per mantenere un impegno.

Il Nuovo²³ Vocabolario non è già nemico delle indagini storiche²⁴ intorno alle lingue o ai dialetti; le più schiette lodi, gl'incoraggiamenti più validi, vennero forse, tra noi, a siffatti studi²⁵ da uomini che caldeggiano i principi²⁶ ch'egli rappresenta. Ma questi principi²⁷, e quindi l'opera sua, risguardano, egli pensa, ben altro e tutt'altro che non sia la storia o la filosofia delle lingue. Si tratta di un interesse nazionale, grande e pratico; di tal causa di utilità pubblica, dinanzi alla quale tace ogni diritto di conservazione per qualsiasi più ammirabile monumento dei²⁸ tempi. Si tratta di dare all'Italia una lingua, poiché ancora non l'ha; e una lingua nazionale altro non può e non deve essere, se non l'idioma vivo di un dato municipio; deve cioè per ogni parte coincidere con l'idioma spontaneamente parlato dagli abitatori contemporanei di quel dato municipio, che per questo capo viene a farsi principe, o quasi strumento²⁹ livellatore, dell'intera³⁰ nazione. Ora, come il municipio livellatore è Parigi per la Francia, così dev'essere Firenze per l'Italia; come la Francia deve la salda ed efficacissima unità della sua lingua non ad altro che allo scriversi e al parlarsi da tutti i Francesi la stessa lingua che si parla a un tempo e si scrive a Parigi, così l'Italia, che pur deve a Firenze quel tanto di linguaggio che la fa, bene o male, esser nazione, è d'uopo che ritorni a Firenze per rattemprarvi³¹ ciò che già ne prese, e prendervi ciò che ancora le manca, ed uscirne agitando sicura il suo pensiero nella ritrovata unità della parola. Qual fatica o qual concessione può parer soverchia per conseguire tanto fine?

Ora il dialettologo non nega di certo il male, cioè la mancanza dell'unità di lingua fra gli Italiani, e se ne risente, per ragioni che non monta confessare, più di quanto altri mai possa; né, per conseguenza, egli sa immaginare³² opera più meritoria di quella che valga a minorare questo male od a sanarlo. Ma le sue abitudini lo fermano naturalmente, prima che ad ogni altra cosa, alle considerazioni, che ognuno sa fare, ma che a tutti forse non paiono³³ di ugual momento, sull'intima ragione del perché altri si abbiano questo gran bene della sicurezza della lingua, che all'Italia manca.

Perché veramente ha dunque la Francia la salda unità della sua lingua, o perché l'ha non meno salda, e anzi più salda e robusta ancora, l'Allemagna?

Tutti sanno rispondere, con maggiore e miglior copia di parole che non si possa qui ammannire. La Francia attinge da Parigi la unità della sua favella, perché Parigi è il gran crogiolo³⁴ in cui si è fusa e si fonde l'intelligenza della Francia intera. Dal vertiginoso movimento del municipio parigino parte ogni impulso dell'universa civiltà francese; e come a quel movimento prendono attiva parte Francesi di ogni provincia che non si sentono efficaci se non quando spendano le forze loro nell'unico e meraviglioso³⁵ e tirannesco laboratorio che è in riva alla Senna, così nessun

¹⁹ dubbj → dubbi.

²⁰ in ispecie → in specie.

²¹ dubbj → dubbi.

²² null'hanno → nulla hanno [per evitare che i due vocaboli vengano erroneamente conteggiati dai programmi come uno solo].

²³ Novo → Nuovo.

²⁴ istoriche → storiche.

²⁵ studj → studi.

²⁶ principj → principi.

²⁷ principj → principi.

²⁸ de' → dei.

²⁹ stromento → strumento.

³⁰ intiera → intera.

³¹ rattemprarvi → rattemperarvi.

³² immaginare → immaginare.

³³ pajono → paiono.

³⁴ crogiuolo → crogiolo.

³⁵ maraviglioso → meraviglioso.

concetto, nessun'opera, nessun argomento di civiltà si può ormai diffondere per la Francia con altra parola che non sia la parola parigina, per la quale e con la quale sorge³⁶.

4. Golgi

Pertanto l'opinione degli antichi e moderni anatomici e fisiologi, che i prolungamenti protoplasmatici si congiungano direttamente, può essere dichiarata un'ipotesi non convalidata da osservazioni dirette, come possono essere dichiarate teoriche o schematiche le figure rappresentanti siffatte connessioni dirette, che vediamo riprodotte anche da qualche moderno istologo.

Ad onta di questo accordo nel negare le anastomosi qual legge generale, è pur d'uopo tener conto dei singoli casi di connessione diretta fra due cellule nervose, che vennero fatti argomento di speciale descrizione e che per l'autorità di chi li descrisse, si devon³⁷ considerare come autentici. Tali sarebbero i casi di anastomosi fra due cellule nervose descritte da Wagner, da Arnold, da Besser e da qualche altro.

L'autenticità di questi casi isolati, infatti, non è punto contestata, ma casi siffatti non possono esser posti a base di una legge generale; anzi lo stesso fatto che, ad onta delle innumerevoli ricerche, poterono essere raccolti i soli pochissimi esempi or ricordati, vale a prova che essi, piuttosto che la legge, rappresentano delle rare eccezioni, le quali hanno anzi bisogno d'essere interpretate in base a qualche legge eccezionale. La spiegazione, che in proposito si presenta più verosimile, è che i rarissimi casi conosciuti di cellule nervose unite mediante un robusto prolungamento, o ponte di congiunzione, si debban³⁸ considerare quali manifestazioni di un arresto di sviluppo.

Durante il periodo dello sviluppo embrionale, ha certamente luogo un'attiva moltiplicazione anche degli elementi destinati a trasformarsi in cellule nervose, e la scissione cellulare, come si sa, ha luogo, prima nel nucleo, e quindi procede al corpo cellulare, nel quale, innanzi tutto, accade un allungamento, poi un assottigliamento nella parte mediana, avvenendo così, che due porzioni di cellule, a ciascuna delle quali corrisponde un nucleo, ad un certo periodo si presentano unite solo mediante un ponte. Ora potrebbe appunto verificarsi che la scissione s'arrestasse a questo periodo, così mantenendosi anche nella vita adulta.

Concludendo, i casi d'anastomosi fra le cellule nervose finora descritti, anziché provare che le dirette connessioni esistono per legge generale, si devon³⁹ considerare come eccezionali e precisamente quali esempi di cellule, nelle quali il processo di scissione, incominciato nel periodo embrionale, non è progredito fino alla completa formazione di due distinte individualità cellulari.

Intorno alla questione delle anastomosi voglio aggiungere un'altra osservazione.

Se v'ha metodo di preparazione che dovrebbe permettere di vedere le anastomosi su larga scala, qualora veramente esistessero, certamente sarebbe quello della colorazione nera. Infatti, mediante tal metodo, non soltanto il corpo cellulare coi primi suoi prolungamenti, ma ben anco le più fine diramazioni di questi vengono poste in evidenza, con una chiarezza che non ha riscontro con quanto poté sin qui esser ottenuto con altri metodi di preparazione, per quanto accuratamente applicati; collo stesso metodo, la colorazione nera può essere ora limitata a pochi gruppi cellulari, ora estesa a gruppi abbastanza considerevoli, e qualche volta può ben anche ottenersi generale a tutta una provincia del sistema nervoso centrale.

Preparati di tal fatta io ne ottenni, e corrispondentemente ne sottoposi a minuto e paziente esame molte centinaia, ma in nessuno di essi mi fu dato constatare qualche caso, fosse pure unico, di anastomosi né fra i grossi né fra i sottili prolungamenti.

Vero è che non mancano i casi nei quali, per il⁴⁰ fatto che due prolungamenti vanno direttamente incontro l'uno all'altro, si ha l'impressione di reciproca fusione, massime se l'esame viene fatto con leggeri e mediocri ingrandimenti, ma un esame accurato, fatto con più forti obiettivi fa di leggeri rilevare che trattasi di un'apparenza, risultante da reciproco contatto.

Distruendo il concetto che i prolungamenti protoplasmatici servano a stabilire i rapporti funzionali tra cellule e cellule col mezzo delle complicate anastomosi dirette, esistenti non quali forme eccezionali, ma per legge generale, si presentò di nuovo il problema del modo di contenersi dei medesimi prolungamenti a qualche tratto di distanza della loro origine.

³⁶ surge → sorge.

³⁷ devonsi → si devon.

³⁸ debbansi → si debban.

³⁹ devonsi → si devon.

⁴⁰ pel → per il.

Ed è appunto siffatto problema che in quest'ultimo decennio divenne principale obiettivo delle ricerche degli osservatori che s'occuparono da un punto di vista anatomico dello studio del sistema nervoso centrale. Nel dire ciò, naturalmente non tengo conto di quelli che, subordinando l'ammissione dei dati anatomici al concetto funzionale, continuarono e continuano ad ammettere a priori l'esistenza delle anastomosi, senza punto curarsi, non soltanto che manchi la dimostrazione diretta, ma che anzi le indagini anatomiche dimostrino il contrario.

A proposito di questo nuovo indirizzo degli studi istologici del sistema nervoso centrale, fin d'ora osservo che qualcuna delle opinioni, nella moderna epoca sull'argomento espresse, presso molti ebbe ed ha tuttora credito di rappresentare la definitiva soluzione del problema della sorte terminale dei prolungamenti protoplasmatici. [pp. 309-311]

5. NP

La scomunica è una cosa gravissima: escludeva il colpito dal sacramento della comunione e dalle benedizioni: nessuno poteva né abitare né parlare con lo scomunicato: i cristiani di tutta Europa non avevano il coraggio di difendere l'imperatore scomunicato.

Il fatto era tanto grave che Enrico IV decise di chiedere perdono al papa. Matilde di Canossa, una signora molto pia, rispettata dal papa, intercesse il perdono presso il Pontefice. Questi accettò di assolvere il re qualora fosse andato a lui in abito di penitenza, a consegnargli la corona come indegno di portarla. E lo attese nel castello di Canossa, presso la signora dove era ospite. Seguiamo Enrico IV che si reca al castello di Canossa.

Saliva su per un'erta viottola incassata tra le pendici appenniniche, bianche di neve. La strada era gelata, cosparsa di sassi sporgenti e pungeva le piante dei piedi dello scalzo re. Andava a capo scoperto, coi capelli spioventi sulla fronte. L'avvolgeva una tonaca rozza, consunta e lacera in fondo, stretta alla cintura da una ruvida corda.

In alto il turrato castello si alzava tetro, sul bianco circostante. Si era in gennaio, il freddo era intenso e il cielo plumbeo pesava sul re intrizzito.

Quando giunse al castello, le scolte, avvertite, abbassarono il ponte per lasciar passare l'insolito pellegrino; ma giunto all'ingresso questi non poté avanzare: perché? Il Pontefice ordina di attendere. Il re, avvilito, stringendosi nei miseri panni, attende.

Passano le ore, ma l'ordine di entrare non giunge. Sopraggiunge la notte e il ferrato portone non si apre. [pp. 141-142]

6. DP⁴¹

In base al modo di riprodursi, le *piante* vengono distinte in: - *semplici*, che si riproducono mediante *spore*; - *complesse*, che si riproducono mediante *fiori* e *semi*.

Quasi sempre, però, la *riproduzione* è *sessuata*, ossia richiede l'incontro di elementi maschili e femminili.

Le piante semplici comprendono *muschi*, *felci* ed *equiseti*. Queste piante producono elementi maschili e femminili (*spore*) che, cadendo nell'*acqua*, casualmente si incontrano e danno origine a una nuova pianta.

Si tratta di piante molto antiche. Le prime piante che popolarono la terraferma assomigliavano infatti al muschio attuale: erano basse e vivevano in zone umide.

Poi si svilupparono piante più grandi, come le felci arboree e gli equiseti. Queste piante hanno radici capaci di assorbire l'umidità dal terreno, perciò quelle preistoriche poterono allontanarsi di più dall'acqua e formarono vaste foreste.

Le piante complesse sono caratterizzate dalla presenza dei fiori e comparvero sulla Terra molto più tardi delle piante semplici. Comprendono le conifere, come pini, larici, abeti, cedri, e le angiosperme.

I fiori delle *conifere* sono minuscoli e non hanno colori vivaci. Producono il polline, una polverina formata da milioni di elementi maschili, e gli ovuli, che sono gli elementi femminili.

Il polline viene trasportato dal *vento*; se si posa su un'altra pianta e incontra un ovulo, dall'unione si forma il seme e il fiore femminile diventa un *cono* (*pigna*) legnoso.

Le piante *angiosperme* sono le più diffuse: hanno *fiori* grandi, colorati e profumati e *semi* racchiusi in *frutti*.

⁴¹ I termini in corsivo sono evidenziati in arancio nel testo.

Le angiosperme sfruttano l'attività degli *insetti* per il trasporto del polline da un fiore all'altro: questa "strategia" riproduttiva è molto efficace, perché riduce enormemente la dispersione e lo spreco di polline causato dal vento.

Nel fiore ci sono gli *stami*, che sono gli organi maschili che producono il *polline*. Alla base del fiore c'è l'*ovario*, che è l'organo femminile che produce gli *ovuli*. [pp. 208-209]

ANOTACE

Jméno autora: dott. Benedetto Giuseppe Russo

Školící pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Název disertační práce: Autorky pro školu. Modely italštiny, pragmatické aspekty a úrovně srozumitelnosti čítanek pro základní školy (1882-1913)

Školitel: dott. Francesco Bianco

Počet stran: 538

Počet titulů použité literatury: 740

Klíčová slova: čtení knih, dětské autoři, indexy čitelnosti, Manzoniho lingvistický model, pragmatická analýza, toskánský, základní škola

Charakteristika práce:

Disertační práce zkoumá soubory čítanek pro základní školy autorek pro děti mezi 19. a 20. stoletím. Poté, co je předložen přehled jazykové a školské situace v Itálii po sjednocení, a problému gramotnosti, zkoumám dobovou debatu o jazyce a vzdělávání, obecné rysy vzdělávací italštiny po Manzoniho návrhu, odkazy na jazykové vzdělávání a čítanky v pedagogických textech a ministerských dokumentech, vztah mezi čítankami a jinými druhy zábavních a vzdělávacích knih pro děti, jazykové a stylistické trendy, které můžeme pozorovat v již studovaných knihách čítanek. Poté, co byl představen korpus a vybrané autorky, práce přechází k jazykové analýze (fonetické a grafemické, morfologické a morfosyntaktické, syntaktické, textové, lexikální a frazeologické, rétorické): Zdůrazňuji koexistenci mezi Manzoniho vlivem, otevřenost rysům hovorové italštiny, vliv literární tradice, toskánský model, schopnost používat řečnické figury. Poté analyzuji pragmatické způsoby organizace probíraných témat a morální obsah v narativních situacích, které představují komunikační událost „školní lekce“ a dodávají většině částí živost. Nakonec byly pomocí některých indexů čitelnosti zvýrazněny některé kritické problémy (problematické aspekty/limity) vybraných knih z hlediska přiměřenosti úrovni jejich hlavních čtenářů.

ANNOTATION

Name of the author: dott. Benedetto Giuseppe Russo

Supervising department: Department of Romance Languages, Faculty of Arts, Palacký University of Olomouc

Title of the dissertation: Female authors for school. Italian language models, pragmatic aspects and readability levels in reading books for primary school (1882-1913)

Supervisor: dott. Francesco Bianco

Number of pages: 538

Number of bibliography entries: 740

Key words: female children's writers, Manzoni's language model, pragmatic analysis, primary school, readability indexes, reading books, Tuscanism

Summary of the dissertation:

The dissertation presents a comprehensive survey on a corpus of reading books for primary school written by female children's authors between the 19th and 20th centuries. After offering an overview of the language and scholastic situation in Italy after Unification, and of the problem of literacy, it examines the debate of the time about language and education, the general traits of educational Italian after Manzoni's proposal, the references to language education and reading books in pedagogical texts and ministerial documents, the relationship between reading books and other kinds of entertainment and educational texts for children, the language-stylistic trends that can be observed in reading books already studied. Once the corpus and the chosen authors have been presented, the dissertation moves on to language investigation (phono-graphemic, morphological and morphosyntactic, syntactic, textual, lexical and phraseological, rhetorical levels): it highlights the coexistence of Manzoni's influence, an openness to the traits of colloquial Italian, the influence of literary tradition, Tuscanism and rhetorical expertise. It subsequently analyzes the pragmatic ways of organizing educational and moral contents within narrative situations that reproduce the communicative event "school lesson" and give dynamism to most of the pieces. Finally, through the use of some readability indexes, some criticalities of the chosen texts are highlighted in terms of appropriateness to the level of their preferential readers.