

# FIGLI DI UN ITALIANO MINORE. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO NELLE SCUOLE ELEMENTARI RURALI

*Michela Dota*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

“Figli di un dio minore”, cui ammicca il titolo di questo contributo, è un’espressione corrente, da circa una trentina d’anni<sup>2</sup>, per alludere a coloro che sono condannati ineluttabilmente a una condizione deficitaria in ambiti fondamentali per l’esistenza. Essa inquadra, in modo icastico, l’argomento del presente contributo, che muove dal «“pregiudizio anticontadino” che ha caratterizzato non poco l’immaginario e la mentalità delle élite al vertice della scala sociale» italiana (Montecchi, 2015: 349), dall’unificazione fino alla seconda guerra mondiale e che, soprattutto, è stato codificato nelle disposizioni legislative postunitarie relative ai programmi di insegnamento per la scuola elementare. Esse prevedevano una differenziazione significativa della didattica tra le scuole urbane e le scuole rurali o uniche. Se è vero che questa seconda categoria «si riferiva più al numero degli studenti che al contesto socioeconomico» (Pruneri, 2018: 10; Montecchi, 2015: 23), tanto che «erano considerate rurali le scuole sparse della Sardegna e quelle, per esempio, della Liguria» (Pruneri, 2018: 10)<sup>3</sup>, la dicotomia nominale tra città e campagna rispecchia senz’altro una visione improntata a un determinismo ambientale e sociale, sostenuto da noti educatori e pedagoghi del tempo, come Vincenzo Garelli (1873: 12, 19):

La scuola di campagna è quella che aduna i figliuoli de’ contadini, perchè vi sieno ammaestrati in modo che non si danneggino le loro forze fisiche ed intellettuali, anzi si preparino sotto la condotta di abile maestro ad essere probi ed abili coltivatori nella pienezza delle loro forze, nella sanità dell’arbitrio e nella coltura della mente [...].

Il cittadino è un uomo destinato ad oziare almeno col corpo, per tutta la vita; laddove il contadino deve lavorare e più specialmente col corpo, epperò fin dalla puerizia deve indurarsi ai rudi lavori manuali, al contatto perpetuo dell’aria, donde debbe attingere la forza, il colorito, la robustezza.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> Grazie alla pellicola del 1986 (*Children of a Lesser God*), più che dall’opera teatrale omonima di Mark Madoff, da cui quella è tratta.

<sup>3</sup> Si ebbero scuole rurali «ne’ comuni ne’ quali la popolazione è inferiore ai tre mila abitanti, niun conto fatto dell’indole, della vita, delle abitudini, de’ bisogni, delle occupazioni del popolo che le deve frequentare. Di cotal guisa le scuole di Camogli sono identiche a quelle di Varese Ligure, e quelle di Savona sono come quelle di Sassari; le une di Porto Maurizio non si differenziano da quelle di Albenga» (Garelli, 1873: 5-6).

L'ineluttabilità della predestinazione sociale era inoltre suffragata dalla particolare ricezione italiana del pensiero selfhelpista anglosassone (Chemello, 2009), il cui vigore laico e immanente, orientato all'emancipazione economica, venne smorzato dall'invito cattolico alla moderazione acquiescente (ivi: 117) e alla rassegnazione, che impone di «fare il nostro dovere, in quello stato sociale in cui piacque a Dio collocarci» (Strafforello cit. in Chemello, 2009: 133).

Tale assetto scolastico polarizzato fu spacciato come positivo poiché in grado di armonizzarsi col contesto ospite delle scuole, nonché con le supposte capacità cognitive dei discenti campagnoli, ritenuti «ordinariamente meno svegli e meno disposti alla riflessione e allo studio» (*Istruzioni speciali per la scuola unica* [1888], in Lombardi, 1987: 138).

Una impostazione simile non poteva che scoraggiare eventuali tentativi di mobilità e di ascesa sociale dei contadini, ulteriormente osteggiati dalla sperequazione che investiva la qualità dell'insegnamento, didattica dell'italiano compresa: anche il programma di lingua per le scuole rurali era significativamente ridotto e semplificato rispetto alle scuole cittadine (il cui ciclo di studi, per altro, durava di norma due anni in più di quello rurale). Ne consegue che gli obiettivi e le competenze attese per l'italiano alla fine del ciclo di istruzione elementare non erano uniformi sul territorio nazionale; l'italiano minorato delle scuole rurali poteva essere ulteriormente mortificato quando le scuole erano al contempo femminili.

Sulla base del panorama delineato, e pur nella consapevolezza che l'apprendimento linguistico non si esaurisce nell'ora di italiano, il presente contributo intende analizzare i programmi di lingua italiana relativi alle scuole rurali in rapporto alle altre scuole elementari, con l'obiettivo di profilare "l'italiano rurale" e le competenze linguistiche attese, dall'Unità all'avvento del fascismo. Sebbene col R.D. 2410 del 31 ottobre 1923 le scuole non vennero più divise in rurali o urbane, bensì in «scuole classificate» e «non classificate», la dizione "scuola rurale" sopravvisse nelle disposizioni ministeriali fino alla *Carta della Scuola* (Lombardi, 1987: 423, 461, 468), conservandosi persino nei *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali* approntati dal più illuminato Giuseppe Lombardo Radice nel 1924. Anche quest'ultimo perpetrò un programma linguistico alleggerito (Pruneri, 2018: 18-20; Montecchi, 2015: 115 e ss.).

Attraverso alcuni campionamenti esemplari, si osserverà, infine, come le disposizioni ministeriali siano riflesse nella manualistica professionale e in alcuni periodici per gli insegnanti, nonché nella stessa editoria scolastica. In particolare, ci si soffermerà sull'insegnamento della scrittura e della grammatica.

## 2. L'ITALIANO RURALE E L'ITALIANO URBANO NELLE DISPOSIZIONI MINISTERIALI

La sperequazione territoriale della didattica dell'italiano comincia all'alba dell'unificazione; già i *Programmi per la scuola elementare* del 1860 sanciscono per la lingua italiana nel contesto della scuola elementare unica divisa in tre sezioni obiettivi più modesti rispetto a quella urbana (soprattutto in relazione alla grammatica e alla didattica della scrittura), confermati poi nei Programmi emanati nel 1867:

Sezione I e II.

Lingua – Sillabazione – Lettura e spiegazione delle cose lette. Esercizi di scrittura per imitazione e sotto dettato per sillabe. Esercizi di nomenclatura delle cose domestiche. Esercizi di memoria.

### Sezione III.

Lingua – Lettura e spiegazione delle cose lette. Esercizi di scrittura sotto dettato, di Ortografia e retta pronuncia. Cenni sulle parti del discorso e sugli accidenti principali dei Nomi e dei Verbi. Esercizi di composizione = racconti, lettere ed altre scritture semplici d'uso comune. Esercizi di nomenclatura di cose domestiche, arti e mestieri. Esercizi di memoria (Maffei, 1874 : 127-128).

Nei primi anni dell'unificazione la storia delle scuole rurali, e quindi dei loro frequentatori, si intreccia con quella degli asili-scuola, promossi dall'Associazione nazionale per la fondazione degli asili rurali (1867) per garantire «un insegnamento oggettivamente calato sulle esigenze dei bambini dei villaggi e delle borgate (bastavano trenta bambini per aprire una scuola) e permesso la frequenza degli alunni grazie al drastico abbassamento dell'età» (Pruneri, 2018: 12); queste strutture, infatti, ambivano a fornire i primissimi rudimenti dell'alfabetizzazione tra i 3 e i 6 anni, quando i bambini non erano ancora coinvolti nelle piccole occupazioni lavorative agricole. Tuttavia esse non erano «né veri e propri corsi infantili, né scuole elementari rurali» (*ibid.*); il loro esercizio si limitò «ai soli comuni con popolazione inferiore alle 500 persone che, a causa della povertà, non avessero potuto sostenere le spese delle scuole» (*ibid.*) ed entrò in crisi al volgere degli anni Settanta (cfr. Dota, 2020: 111-112).

Al di là di questa parentesi, la disparità didattica perdurò sino all'abolizione della dicotomia territoriale nel sistema scolastico, avvenuta soltanto con i programmi del 1945. Ancora la *Carta della scuola* del 1939, infatti, sanciva, in corrispondenza della IX dichiarazione per l'ordine elementare, che «la scuola elementare dal sesto al nono anno, si distingue, nei programmi, negli ordinamenti, nei metodi, in urbana e rurale» (Lombardi, 1987: 468).

La disuguaglianza è lampante sin dalle espressioni inequivocabili che ricorrono nelle varie disposizioni susseguite negli anni, ossia *restringere*, *sopprimere*, *omettere* argomenti, attività e competenze previsti per l'istruzione elementare in contesto urbano:

I programmi che precedono, fatti per le scuole urbane, devono quindi necessariamente subire *qualche restrizione nelle rurali* [...] *restringere* la grammatica alle cose essenziali, come alle concordanze e ai verbi ausiliari (dai Programmi del 1888; *ivi*: 138; corsivi miei)

Nella sezione I e II il maestro *ometterà, di regola*, e tolti per avventura gli alunni più svegli e meglio disposti, la recitazione di poesie a memoria. Nella sezione seconda *lascierà da parte del tutto* l'insegnamento grammaticale (dai Programmi del 1894; *ivi*: 146; corsivi miei)

Lingua. In prima, un terzo delle lezioni alle esercitazioni preparatorie (prime osservazioni e riflessioni e conseguenti esercizi di linguaggio sulle cose e sui fatti che interessano il fanciullo in famiglia e a scuola), [...] il programma *può limitarsi* all'apprendimento di tutte le lettere dell'alfabeto e della loro formazione in sillabe diverse, se è possibile, comprese *c* e *g*, se possibile giungere alle sillabe complesse ai digrammi, facendo giungere gli alunni alla chiara e spiccata lettura di tutte le parole. [...] In 3<sup>a</sup> classe, ove difetti il tempo, *si sopprima* il n. 8 e se occorre il n.7 del programma generale<sup>4</sup> (dall'*Adattamento dei programmi in scuole rurali con varie classi riunite sotto il medesimo maestro* [1924], *ivi*: 431; corsivi miei).

<sup>4</sup> Ossia il diario della vita di scuola (numero 8) e il componimento mensile illustrato (numero 7).

Per quanto concerne la grammatica, come appena visto, se al termine del percorso completo, previsto nei primi programmi, gli studenti dovevano poter disporre – almeno sulla carta – della «compiuta esposizione delle regole grammaticali e delle loro eccezioni» (classe IV), affrontando una prima «cognizione della proposizione e de' suoi elementi» già nella II classe, per le scuole uniche rurali ci si accontentava dello «studio della prima parte della grammatica» (Lombardi, 1987: 75) da svolgersi nella terza sezione. Essa, non meglio precisata, presumibilmente doveva coincidere con le prime nozioni grammaticali affrontate nella seconda classe del corso urbano («cognizione della proposizione e de' suoi elementi; parti del discorso; coniugazione dei verbi ausiliari e dei verbi regolari, e di alcuni irregolari d'uso più comune; esercizi di analisi grammaticale», ivi: 72-73).

Questa lacuna programmatica potrebbe quasi apparire un bene, considerando la sterilità dell'insegnamento grammaticale medio, che suscitò le recriminazioni ministeriali contro gli abusi...

come quello di fare imparare a memoria ad una ad una le pagine del testo e ridurre tutta la grammatica a studio di definizioni e di regole, a fastidiosi esercizi sui vocaboli e sulle proposizioni separate, quasi che si trattasse di cose inorganiche e morte (Civra, 2002: 229).

...così come, per converso, contro l'estinzione dell'insegnamento grammaticale, frutto di una interpretazione superficiale delle *Istruzioni* successive del 1888:

Nelle istruzioni del 1888 era detto: «Quanto a grammatica è da fare assai poco; non per vero che non importi, ma perché giova assai meglio insegnarla praticamente. A quanto la pratica serva, può vederlo ognuno nel fatto, che un bambino di sei anni la osserva discretamente nel suo discorso senza neppure averne inteso il nome. Quando il maestro parli la lingua com'è suo dovere, non il dialetto, e la parli correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come senza pensarvi il bambino la impara». [...] Ma in alcune scuole fraintesero il concetto e lo svisarono a segno da credere che la grammatica non dovesse aver parte alcuna nell'istruzione elementare: di questo pregiudizio i cattivi effetti durano ancora. La via giusta è nel mezzo (dai *Programmi* del 1894, Civra, 2002: 229).

Nondimeno alla riflessione grammaticale, da condursi preferibilmente per via induttiva, è sempre riconosciuta l'imprescindibilità; eppure, resta inalterata la decisa contingentazione della materia nelle scuole rurali, fatto salvo il raffronto col dialetto:

Nella sezione seconda [il maestro] lascerà da parte del tutto l'insegnamento grammaticale, cercando di supplire a qualunque nozione teorica coll'esercizio del parlare e dello scrivere. [...] Sezione III. Lingua italiana [...] Quanto a grammatica il maestro si limiterà a spiegare e ad avvezzare gli alunni a distinguere nel brano letto i nomi, gli aggettivi e i verbi. (dai *Programmi* del 1894, Lombardi, 1987: 146-147).

Correzione ragionata degli errori specialmente delle forme dialettali, e conoscenza pratica delle principali parti del discorso (dai *Programmi* del 1905, ivi: 248).

Nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline) e

compilazioni pratiche di corrispondenze. (dall'*Adattamento dei programmi nelle scuole rurali* [1924], ivi: 431).

Se la pratica testuale nei programmi approntati da Lombardo Radice è generalmente unificata tra scuole rurali e urbane, grazie alla valorizzazione del patrimonio dialettale, non si può sostenere lo stesso per i programmi precedenti: anche le tipologie testuali cui gli studenti erano esposti, ed erano chiamati a produrre, variavano territorialmente.

Nelle scuole rurali le *favole*, letteralmente e metaforicamente, non trovano posto, contrariamente alle gemelle urbane; «le scritture di più comune uso» di queste ultime dovevano essere in aggiunta «semplici» per le scuole rurali, nonché «aiutate da una traccia» (Lombardi, 1987: 75), anche per la terza e ultima sezione, viste le supposte risorse cognitive limitate dei destinatari dell'insegnamento. Per le scuole urbane, invece, l'imitazione, o la spiegazione e i suggerimenti del maestro, sono soltanto un espediente propedeutico, progressivamente abbandonato tra la quarta e la quinta classe: nei Programmi del 1894, ad esempio, si suggerisce che «lo svolgimento preparatorio sul tema» sia fatto dagli alunni e che non sia sistematico. Le *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* del 1905 raccomandano esplicitamente la soppressione «dell'uso della traccia e della imitazione, perché «rattrappisce la mente e fiacca le facoltà intellettive» (ivi: 282). L'autonomia di pensiero è così incentivata nelle scuole urbane più che nelle rurali, dove pure le scritture comuni come la lettera dovevano essere relative «non a sentimenti squisiti, o a complimenti, ma alle faccende usuali della vita» (ivi: 139). Simili argomenti al più sollecitano altre scritture professionali e di uso pratico, naturalmente scelte «secondo la probabile futura professione degli alunni» (*Istruzioni* del 1905, ivi: 283): la «tenuta di comuni registri e nelle scritture di uso frequente (fatture, quietanze, commissioni)» (*Modificazioni ai programmi per le scuole che non hanno il corso completo* [1905], ivi: 248); «Inoltre le relazioni di fatti accaduti o di lavori eseguiti, le istanze, le ordinazioni, ed in generale i possibili rapporti di affari, [...], debbono essere argomento di copiosi esercizi. L'alunno deve anche sapere come si compila un telegramma, come si redige una quietanza, una fattura di vendita, in quali termini egli assuma un impegno, pur senza l'apparato di speciali solennità, e così via» (ivi: 283).

Nessuna occasione per prospettare un orizzonte socioculturale diverso da quello fortuito di nascita: anche i temi per le lettere raramente esulavano dalle «faccende domestiche e delle quali gli alunni sentono parlare in famiglia» (*Programmi per la scuola unica* del 1894, ivi: 147). Nel ciclo elementare urbano, invece, persino «i primi temi graduati di componimento» per la terza classe sembrano più variegati: «brani di lettura letti e spiegati, episodi della vita scolastica, casi o fatti comuni alla fanciullezza, confronti fra cose viste e analizzate» (*Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* [1905], in Lombardi, 1987: 282).

Colpisce che sotto la scure del legislatore cadano non soltanto le scritture creative, ma anche tipologie testuali che allenano competenze utili allo studio, come il riassunto<sup>5</sup> (ad esempio «di letture fatte a casa» per la classe IV urbana, nei Programmi del 1905) e la parafrasi (allenata con le «versioni in prosa di facili poesie», previste per la medesima classe IV). Nel contesto rurale l'abilità di riassumere poteva essere recuperata con la scuola serale o festiva di complemento (dove presente)<sup>6</sup>, il cui obbligo di frequenza era però limitato a un

<sup>5</sup> Sul riassunto come pratica testuale essenziale allo studio cfr. almeno Lavinio (2002) e Fiorentino (2020).

<sup>6</sup> Previste dalle leggi dell'8 luglio 1904 n. 40 e dal 15 luglio 1906, n. 383, la loro capillarità sul territorio italiano è fotografata dall'*Elenco delle scuole serali e festive per gli adulti analfabeti* (Anno XXXV, I, N. 3, 16 gennaio 1908, pp. 95-96); le scuole serali, in tutte le province tendenzialmente più numerose delle festive (se non uniche), non furono istituite soltanto nelle province «di Alessandria, Bergamo, Como, Cuneo e Milano [...] perché dichiarate dalle autorità locali non necessarie» (96).

anno e doveva compensare l'assenza delle classi superiori presenti in aree urbane (IV, V e poi VI); solo in questi contesti complementari rispuntano i «riassunti orali e scritti delle cose lette» e gli «esercizi epistolari e di scritture d'uso comune nelle famiglie e nelle aziende», che i colleghi di città affrontavano al quinto anno del ciclo elementare, giungendo poi nel sesto a considerare le caratteristiche testuali dei principali generi letterari – del tutto omessi per le scuole rurali.

Altra omissione è la dettatura «di scelte prose e poesie di autori moderni», prevista per la quinta classe nei Programmi del 1905 e finalizzata alla trasmissione di quella fraseologia che avrebbe dovuto contribuire alla formazione di un italiano dell'uso comune e quotidiano. Molta cura, infatti, – almeno nelle intenzioni del legislatore<sup>7</sup> – hanno la didattica del lessico e l'uso del vocabolario, soprattutto a partire dal 1905, per le scuole a ciclo completo:

L'uso del vocabolario comincia nella quarta classe, quello dei dizionari nella quinta e sesta. [...] Il maestro esperto può anche, se lo trovi opportuno, esercitare gli alunni delle ultime due classi nella ricerca dei sinonimi e dei derivati. Non deve mai trattarsi di un arido e, del resto impossibile, insegnamento filologico; ma di un'utile esercitazione sul patrimonio linguistico che il ragazzo possiede. [...]; questa ricerca, fatta con abilità, conduce gli alunni a trovare, colla guida del maestro, famiglie di vocaboli, le quali abbiano qualche estensione. Una volta appresi di tali nessi, l'alunno comprenderà meglio il significato delle parole e se ne ricorderà più facilmente (Lombardi, 1987: 282).

Raccomandazioni analoghe, però, si scovano nelle disposizioni antecedenti («somministrare man mano ai giovinetti copia di voci e di modi di dire tanto necessaria alla composizione», 1888; Lombardi, 1987: 95) e successive, fino ai piccoli studi lessicali promossi da Lombardo Radice per la classe IV, allo scopo di individuare famiglie di parole nella lingua italiana e di annotare frasi e parole dialettali di più difficile traduzione.

L'attenzione per il lessico non è assente in contesto rurale, ma è fortemente ridimensionata e costretta alla sola terza classe (cfr. *Istruzioni* del 1905, in ivi: 282).

La discriminazione programmatica illustrata si rifletteva a monte, nella formazione degli insegnanti: nel 1877 furono disposte scuole apposite per gli insegnanti delle scuole rurali, caldegiate da tempo dal già citato Vincenzo Garelli, che a riguardo avanzò una proposta di programma; di seguito sono riprodotte le sue raccomandazioni per la lingua italiana:

Il libro di testo per queste esercitazioni di lettura sarà l'*Osservatore del Gozzzi*. Il quale servirà nel tempo stesso per esercizio di memoria. – Sufficiente calligrafia nello scrivere, anche prestamente. – Conoscenza della grammatica della lingua nazionale ripetuta praticamente sullo stesso autore, conoscenza perfetta della ortografia (1873: 67).

È significativo che, per gli «Esami teorici» proposti, le competenze attese per «Grammatica e lingua italiana», in particolare in fatto di scrittura, siano appiattite sul perimetro minimo, e prettamente materiale, richiesto agli allievi: «precetti sul modo di scrivere le lettere, le suppliche, processi verbali d'una seduta pubblica, ricevute e simili scritture popolari» (ivi: 71).

Nelle *Istruzioni intorno alle nuove Scuole magistrali per gli insegnanti delle Scuole rurali*, fornite poi nel 1877, il breve paragrafo sulla lingua italiana ricalca a grandi linee le coordinate per

<sup>7</sup> Sulla realtà dell'italiano scritto a scuola in diacronia cfr. Papa (2012), Revelli (2013), Cisternino (2020).

l'istruzione normale – o meglio del biennio a queste preparatorio, istituito nel 1883 – (in sintesi, si invita a procedere dal parlato allo scritto, dalla pratica alla generalizzazione della regola):

Lo studio della lingua italiana [...] partirà dalla lingua parlata per salire alla lingua scritta e dal fatto per trovare la regola. Esso studio abbraccerà la lettura giornaliera, fatta con buona pronunzia ed a senso, spiegazione accurata ed ordinata del libro di lettura, esercizî di lingua, ed orali e scritti, sulle cose lette e spiegate, componimento graduato affatto d'invenzione, togliendo la materia dalle cose prima vedute e narrate, dai bisogni della vita e dalle relazioni sociali degli alunni, correzione particolare e compiuta delle cose scritte, esercizi di grammatica fatti a voce e sulla lavagna a proposito della correzione degli errori, nei quali gli alunni siano incorsi scrivendo e parlando (Istruzioni, 1878: 326).

Il solo sfogliare, inoltre, le *Istruzioni e i programmi per le scuole normali* (1883) consente di rilevare il maggiore dettaglio e accuratezza di questi ultimi (estesi su tre pagine, per quel che riguarda la sola lingua italiana), che sarebbero andati perlopiù a beneficio degli studenti delle scuole urbane. Le scuole normali, e le scuole a queste preparatorie, conobbero disposizioni successive<sup>8</sup>, che non interessarono, invece, le scuole magistrali rurali: «dopo solo cinque anni vennero soppresse, a causa dei deludenti risultati conseguiti» (Di Pol, 2014: 18, n. 13).

Si può credere che questa glottodidattica minorata – e per altro minata dalle circostanze esterne<sup>9</sup> – interessasse una piccola parte della popolazione scolastica, ma l'Inchiesta Corradini del 1910 rileva che le scuole rurali costituivano più di un quarto delle scuole totali presenti nel Regno (Montecchi, 2015: 67).

### 2.1. *Il ghetto nel ghetto: l'italiano rurale per le bambine*

Nelle *Istruzioni* del 1888, l'introduzione delle indicazioni specifiche per le scuole femminili prospetta uno scenario di ulteriore segregazione linguistica per le allieve: la didattica doveva seguire una «direzione particolare», «appropriata alla loro condizione» e al loro «intendimento differente» dai compagni, perciò modificata secondo un fine programmaticamente diverso, che non poteva che avvalorare proprio quella condizione di

<sup>8</sup> In particolare, la scuola preparatoria mutò fisionomia, in relazione alla nuova denominazione presa nel 1896, ossia “scuola complementare femminile”: doveva diventare un «istituto di coltura generale, con carattere e fine suo proprio, innestandosi sul tronco vivace dell'istruzione elementare: [...] una scuola secondaria femminile di primo grado, preparazione sufficiente ai nobili uffici che la donna ha nella famiglia e nella società». (*Istruzioni e i Programmi per i corsi complementari femminili e per le Scuole normali maschili e femminili*, Anno XXIII, vol. I, n. I., 2 gennaio 1896: 22-23). Per una panoramica generale cfr. Maccario, 2014.

<sup>9</sup> Delle *Tristi condizioni delle scuole primarie nei comuni rurali* si legge, ad esempio, nella *Vedetta Lombarda* (1884 nov., Volume 3, Fascicolo 1, pp. 1-4): «Nella maggior parte dei comuni l'istruzione è trascurata, nessuno bada se il maestro faccia o no il suo dovere, se l'orario e la disciplina siano osservate. In molti luoghi i Sindaci nominarono maestri senza autorizzazione di sorta, senza patente, e alle volte senza condotta e senso comune. [...] In altri Comuni l'istruzione non può esser data convenientemente per mancanza di arredi e di libri, e non si possono distribuire i premi, perché il Sindaco non vuol farne la spesa. [...] Una delle cause massime di questi disordini è, a nostro avviso, nella piccolezza dei Comuni rustici, dove non si trova che mettere a capo come Sindaco, e si è costretti talvolta di appigliarsi al primo che capita. Altro motivo per cui l'istruzione popolare non reca i vantaggi che si desiderano, si è la trascuratezza per parte de' parenti, e lo scarsissimo stipendio assegnato in molti luoghi al maestro» (ivi: 2). Sulla questione sono significative le testimonianze che i maestri hanno lasciato nei “giornali di classe” (Cantoni, 2020, in part. il par. 4).

minorità cognitiva supposta, incancrenita dal programmatico «minor tempo che si concede alle fanciulle pel semplice studio». Per tanto le istruzioni raccomandano esplicitamente «parsimonia di regole» grammaticali e una scelta di temi per le composizioni, orali e scritte, che non si «si scosteranno mai da quella cerchia modesta entro cui deggiono aggirarsi i pensieri e gli affetti del maggior numero delle donne» (Lombardi, 1987: 92).

Sebbene spesso le scuole uniche non fossero divise per sesso, laddove questa distinzione si mantenne (fino alla legge Orlando del 1904: Pruneri, 2028: 7), si può immaginare quale ulteriore deprivazione del diritto alla lingua sia stato perpetrato.

Anche il destino professionale delle allieve era già predeterminato dal legislatore: nei Programmi del 1899 sul lavoro nella scuola elementare, a proposito delle scuole rurali femminili, si raccomanda che...

Le future massaie abbiano ben presto dalla scuola quella preparazione intellettuale e morale, che è indispensabile alla famiglia colonica per salvarsi dai pregiudizi più funesti, onde si ritarda ancora fra noi il rifiorimento dell'agricoltura e delle industrie che da esse traggono materia ed alimento (Lombardi, 1987: 206).

Su questo orizzonte socioeconomico predestinato deve convergere la didattica della lingua italiana: oltre alla nomenclatura relativa ai lavori femminili, «Tutte le cognizioni d'igiene e d'economia domestica troveranno poi facili applicazioni nei compiti scritti, nelle letture, [...], che si fanno a scuola» (*Istruzioni per l'insegnamento dei lavori femminili, dell'igiene e dell'economia domestica*, in *ivi*: 234). Scopo ultimo, dichiarato, è proprio far perdere alla scuola elementare femminile «quel carattere di istituto di educazione quasi esclusivamente intellettuale, che ebbe finora, diventando più modesta, più seria, più pratica» (*ivi*: 235), con la consueta discrepanza territoriale: nelle scuole rurali, la nomenclatura relativa ai lavori è prevista già nella seconda classe, ma le attività cui essa è collegata, rispetto alle 5 o 6 delle scuole urbane («lavori di maglia, cucito, ricambio in bianco, rammendo e punto a croce» per la classe III, «lavori all'uncinetto e taglio» in aggiunta per la classe V [*ivi*: 236]), si riducono ai soli lavori di maglia e cucito (*ivi*: 237).

La predestinazione della donna rurale è naturalmente confermata durante il Ventennio, durante il quale sono istituiti «appositamente i raduni delle “Massaie Rurali” dove la donna di campagna ha la possibilità di apprendere le tante cose utili al suo genere di vita e di lavoro», ossia «il governo della casa, il modo d'allevare i bambini, la cura dell'orto e del pollaio, i lavori di tessitura a mano, di cucito, di maglia» (Rinaldi, 1939: 273).

### 3. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO RURALE NELLA PUBBLICISTICA PER GLI INSEGNANTI

Negli anni Settanta dell'Ottocento fiorirono manualetti e libercoli con proposte di didattica mirata al contesto rurale, aderenti allo spirito delle direttive ministeriali. Così Vincenzo Garelli, paladino dell'istruzione popolare<sup>10</sup>, procura al maestro rurale una scansione degli obiettivi linguistici per ciascuno dei tre anni del corso e in relazione all'età prevista dei destinatari:

<sup>10</sup> Sulla sua figura vd. DBE s.v.



a) Lettura e scrittura.

1° grado. Deve arrivare fino alla scrittura sotto dettato, con applicazione de' segni d'interpunzione al loro posto.

2° grado. Lettura a senso, lettura del latino per apprendere a servir messa. Correzione degli errori di ortografia.

Esempi di bella lettura sulle parabole del Vangelo; calligrafia.

3° grado. Bella lettura su qualsivoglia libro; calligrafia. [...].

c) Lingua italiana

1° grado. Nomenclatura del podere, degli animali domestici, delle piante che si coltivano.

2° grado. Uso del dizionario della lingua.

3° grado. Grammatica e composizione - esercizi sulla proposizione, sui periodi e sulle loro giunture.

Le materie del 1° grado si devono esaurire negli anni dai 6 ai 8 nella 1<sup>a</sup> classe.

Le materie del 2° grado nella classe seconda nelle quali si accolgono i fanciulli dagli 8 ai 10 anni. Finalmente il 3° grado segna le materie per la 3a classe, la quale è destinata ai giovinetti dai 10 ai 12 anni. Questa classe dura solo 4 mesi; tuttavia rinnovandosi per due anni si può avere tempo sufficiente per esaurire questo programma (Garelli, 1873: 56-57).

Garelli ricalca le direttive ministeriali per quel che concerne i contenuti, compresa la decisione di appiattare tutto l'orizzonte conoscitivo degli allievi su quello socio-economico di nascita, nel quale, oltre alle attività agricole, detiene un peso rilevante la chiesa; presenza che giustifica l'immissione del latino «per apprendere a servir messa», senza peraltro assicurarne la comprensione.

Sulla stessa linea si colloca la proposta di un curato bergamasco, data alle stampe l'anno successivo al saggio di Garelli:

I<sup>o</sup> Sezione Inferiore – la più numerosa e a torto trascurata merita speciali cure, giacchè da lei dipende l'avvenire della scuola. Vi ammetterai i principianti analfabeti o che sappiano poco più. Darai loro le cognizioni più rudimentali e insegnerai a leggere almeno i cartelloni e scrivere sillabe.

II<sup>o</sup>. Sezione Media – Periodo di progresso = Vi ammetterai quelli che san leggere a prima vista il sillabario. Li inizierai al leggere corrente e con questo allo scrivere. Allarga la sfera delle cognizioni a più diffuse spiegazioni.

III Sezione Superiore = Vi entrano quelli che sanno scrivere benino e conteggiar d'interi – Li porterai a lettura spedita, a scrittura abbastanza franca e corretta e darai loro a larga mano un'istruzione pratica e con certa perfezione elementare con nozioni di grammatica, composizioni, conti di famiglia e molto più di religione [...] (Maffei, 1874: 136-137).

#### SEZIONE INFERIORE ANNO 1°

Nomenclatura. [...] Consiste in esercizi pratici di lingua somministrando parole e spiegandole per apprendere idee, e modi di esprimerle; o almeno sostituendo ai barbarismi, idiotismi, solecismi ed arcaismi dei dialetti provinciali ed alle frasi triviali del vernacolo voci e modi puliti della lingua nazionale per ingentilire lo spirito de' plebei. [...] A quali oggetti dovrà dunque preferibilmente attenersi la nomenclatura nelle scuole Rurali? Alle prime nozioni relative al mondo ed all'uomo, alla Religione e morale, ai bisogni domestici e civili, alle arti, mestieri ed industria ecc.; o come dicesi nomenclatura Cosmologica, e Teologica.

2. Semestre. Benchè le Scuole Rurali non siano destinate a trasmettere gli scolari alle classiche, pur giova insegnar loro la lettura altresì del Latino; acciò sieno in grado di prestar aiuto nelle funzioni ecclesiastiche del villaggio (ivi: 149).

L'adesione alle direttive ministeriali concerne naturalmente anche la grammatica e la composizione. Per la prima, sarebbe sufficiente «dare una tinta di Grammatica nell'ultima sezione» (*ibid.*), bandendo le sottilizzazioni tassonomiche in favore di poche e semplici regole, dedotte dalla lettura dei testi, poiché...

1° [...] l'apprendimento della lingua è possibile anche senza ben conoscersi di regole grammaticali. Di vero la lingua è prima un fatto naturale nel popolo, che uno studio inventato dal dotto.

2° Che quindi l'insegnamento di lei è pratico e teorico, l'uno preparativo all'altro; ma che il primo può bastare anche solo per addestrare i campagnoli ad esprimere con sufficiente correzione ed ordine i propri pensieri a voce ed in iscritto mediante esercizi (*ibid.*).

Nel dettaglio, si invita a soffermarsi soprattutto sulla proposizione, ricavando da essa le parti del discorso e le regole di concordanza, senza indugiare nell'analisi logica:

Il programma prescrive di dare nella sezione superiore dei cenni sulle parti del discorso ecc. [...] Nelle scuole rurali bisogna contentarsi d'alcune nozioni. e tu n'aprirai la via nell'ultimo anno in questo modo:

1.° Semestre. Ricorda agli scolari, che l'uomo ebbe da Dio il bel dono della parola per manifestare ad altri i propri pensieri; e che l'espressione d'un pensiero fatta in parole chiamasi Proposizione. Ora dallo studio delle proposizioni semplici esordirai l'insegnamento della grammatica, vale a dire dall'esempio e non mai dalla definizione; poiché questo procedimento analitico conduce alla difficile arte del comporre, che è, lo scopo della grammatica. L'analisi sia logica o di raziocinio che dice l'ufficio che fa una parola nella proposizione; sia grammaticale, che cerca a qual parte del discorso appartenga una parola, non sia che orale. Ma se l'analisi grammaticale è utile perchè mostra in pratica le regole, la logica è senza scopo nelle scuole rurali, perchè non potranno analizzare il pensiero fanciulli di dodici anni, che non sanno analizzare le parole.

2° Semestre. Addestra gli scolari a formare proposizioni da sè colle debite concordanze, ma con poche regole; limitandoti, direi, alla nomenclatura delle parti del discorso ed alla conoscenza delle regole fondamentali per ischivare gli errori più comuni. Giacchè per quanto abbisogna ai campagnoli di parlare e scrivere correttamente basta dare larghissimo campo alla pratica, un non nulla alla teorica (Maffei, 1874: 150-151).

Se la prassi di partire dalla proposizione invece che dalla singola parola (dunque dal “più grande” al “più piccolo” e non viceversa) non è affatto insulsa<sup>11</sup>, resta amorale la pregiudiziale riduzione ai minimi termini della riflessione grammaticale.

Anche interventi successivi, disseminati nelle riviste per gli insegnanti, confermeranno queste tendenze:

I campagnoli vogliono essere istruiti in un modo tutto speciale, che abbia più del pratico che del teorico, tenendo conto dei loro bisogni, dell'industria che

<sup>11</sup> Si veda, tra le recenti ricerche nel campo dell'educazione linguistica, Lo Duca (2012).

dovranno esercitare, non che della vita che avranno a condurre. [...] Ma tale insegnamento vuol esser dato, secondo noi, nelle sue istituzioni fondamentali, nelle sue più semplici distinzioni, con un metodo che proceda naturalissimo, ed abbia per fondamento il concreto e la verità percepita. Quindi pochissime suddivisioni, spiegazioni molto facili a capirsi, e sempre dedotte e ricavate dai libri che si leggono [...] Per carità, maestri e maestre delle scole rurali, non tormentate il cervello dei vostri alunni con certe grammatiche, che si dicono fatte apposta per i ragazzi, e che ad altro non son bone che a spengere in essi quelli spirito di osservazione, che dovrebbe essere il fondamento di qualunque insegnamento educativo. Voi li annoiereste certamente con tutta quella moltitudine di minutissime regole [...] E poi che ha da farsi la gente di campagna di tutto quell'ammasso di aridissime teorie? È forse la grammatica che insegna a parlare e scrivere sensatamente? La lingua si apprende leggendo, parlando e scrivendo, non già studiandola sui trattati. Ma volete proprio insegnare un po' di grammatica ai vostri alunni in modo adatto e opportuno, e far conoscere ad essi alcune delle parti del discorso [...]? A ciò basta il libro di lettura. Mentre i vostri alunni sono occupati a leggere, non trascurate mai di spiegare il significato delle parole e delle frasi oscure; e in questa spiegazione di vocaboli e di frasi fate entrare la grammatica. [...] E però la grammatica da insegnarsi nelle scole rurali e nelle classi inferiori di quelle urbane, dovrebbe prendere l'aspetto di una conversazione familiare e unirsi molto acconciamente alla lettura e alla spiegazione delle cose lette, per modo che lettura, scrittura, nomenclatura, spiegazione delle cose lette e grammatica formino come un insegnamento solo (Dorina, 1887: 308-310).

Similmente gli obiettivi della composizione, ritenuto il «principal fine della lingua nelle scuole Rurali» (Maffei, 1874: 163), ricalcavano le richieste minime ministeriali, di preparare gli allievi a «componimenti facili e brevi, che tornano indispensabili nella vita civile» (*ibid.*). Anche in questo caso, il *Genio delle scuole rurali* offre ai lettori una indicazione dettagliata dei generi testuali da presentare, tra i quali la lettera riveste il ruolo di apripista ad altre scritture a fini pratici:

1° Semestre. Per primo esercizio di componimento farai scrivere i temi appresi letteralmente a memoria e risposte e interrogazioni. Indi esporrai in buona lingua un pensiero, una letterina, e la farai ridire dagli scolari a voce da mettere in carta a senso. Ciò serve allo sviluppo intellettuale e ad applicare i precetti grammaticali ed ortografici.

Nel 2° semestre esercitali in temi d'imitazione misto ad invenzione facendo riprodurre per iscritto fatti noti, favole ecc., di cui darai prima una traccia od abbozzo ordinato e copioso. Insisti su questo esercizio, perchè con questo gli scolari andran acquistando certa qual abilità d'intendere parlare e scrivere il linguaggio (V. Parato) [...] nell'istruzione rurale esercizio più necessario è la lettera, il più comune, vario ed importante dei componimenti; quindi vengano conti di fatture, scritture di contratti quitanze, suppliche, procure ed altre scritture di affari agricoli e meccanici. Di che darai regole pratiche mettendo i discepoli in guardia contro gli errori soliti a commettersi dalla gente idiota. (V. Picci, Guida ecc.) (Maffei, 1874: 166-167).

Per quanto gli obiettivi didattici fossero minimi, i compilatori di queste proposte erano consapevoli dell'interferenza che la madrelingua dialettale interponeva al loro conseguimento:

Il ragazzo e a casa e fuori e in iscuola acquista molte idee; ma l'uso costante del dialetto in casa e fuori fa sì che le idee e le cognizioni che man mano va egli acquistando non vengono da lui espresse che in dialetto; e quando è costretto ad esporle nel patrio idioma, la lettera o il racconto che compone riesce pieno zeppo di vocaboli che nè al dialetto appartengono, nè all'italiano. E se lo scritto è mingherlino, non attribuirlo a penuria di idee nell'alunno, ma al non sapersi esprimere nella patria favella (Bertazzoni, 1873: 6).

D'altra parte, molti interventi sono persuasi dell'utilità, se non della vera e propria necessità dell'uso dei vernacoli a fini glottodidattici<sup>12</sup>, da non limitarsi a «qualche voce del dialetto per dichiarare la parola della lingua nazionale» (Maffei, 1874: 141), bensì come strumento costitutivo della didattica dell'italiano, in applicazione dell'annoso precetto di procedere «dal noto all'ignoto»: l'insegnante avrebbe dovuto far «prima percepire le idee con le rozze, contadinesche voci del dialetto; poi a queste sostituire le eleganti corrispondenti del patrio linguaggio» (Bertazzoni, 1873: 4), impostando il proprio insegnamento sostanzialmente secondo il metodo traduttivo.

Figura 1. *Un esempio di applicazione del metodo traduttivo per le scuole rurali del piacentino (Bertazzoni, 1873: 13)*

13

« Guardè, fiö, dirà egli, quì animai là ac  
ruga dattoran a cla pillà ad rud. »  
Maiali, i animai.  
Grufolano, i ruga.  
Letamaio, pillà ad rud.  
« Stè atteint a quell ag crida e par ch'al s'goda  
tutt da stà deintar in dla nitta. »  
Va grugnendo, ag crida.  
Che gongoli, ch'al s'goda.  
Brago, nitta.  
Caio espone il raccontino così in dialetto:  
« Richein, fiö d'un gran ricc, l'è sta miss  
in d'un collegg' par la sò educazion. L'era  
tastard e liscon tant ch'an gh'era d'vers ad fàl  
studia. Al dsiva che i sò i' eran ricc e che par  
viv bein an era miga necessari da savè. Dop  
un qualch ann sò pâr l'è dvintà povrètt. Quand  
al fiö al l'ha savì, allora al s'è miss adrè a  
studia; ma sò pâr esseind miga pö in càs da  
mantegnal in collegg' al l'ha fatt vegn a ca.  
E Richein l'è sta costrètt andà a mistèr.

<sup>12</sup> Significativa è anche la testimonianza indiretta di Edmondo De Amicis: ne *Il Romanzo d'un Maestro*, Ratti, insegnante esordiente nella scuola rurale di Garasco, «sapeva bene che non escon maestri fatti dalla Scuola normale, [...]»; ma rimase meravigliato che ci fossero tanti intoppi impreveduti, e tanti altri tanto più gravi di quello che se li era ideati. Intanto riconobbe subito che per farsi capire dai più piccoli, gli bisognava parlar con loro in dialetto; per il che, durante una buona parte della lezione, i più grandi non imparavano da lui un'acca di lingua» (De Amicis, 1900 [1890]: 26-27).

Questa prassi, meno lecita nelle scuole urbane, rischiava di preludere d'altra parte a un'ulteriore discriminazione, che sovvertiva l'uso funzionale del repertorio linguistico dell'allievo con l'obiettivo di ampliarlo, avallando per converso, in un contesto di italoфония già debole, la ghettizzazione. Si pensi ad esempio, nell'ambito della didattica speciale e oralista per i sordomuti<sup>13</sup>, alla proposta di Pasquale Fornari di modulare l'insegnamento della lingua e del dialetto in relazione alle categorie di istituti o scuole per sordomuti, cioè in relazione all'asse diastratico inteso per ceti sociali. Se negli istituti nazionali l'italiano sarebbe stato esclusivo, in quelli regionali, destinati ai sordomuti figli di operai, gli alunni avrebbero appreso «anche l'uso del dialetto della propria regione o almeno le parole di esso che più della lingua comune si scostano» e infine, nelle scuole provinciali, destinate ai sordomuti figli di agricoltori, sarebbe stato «escluso l'insegnamento della lingua parlata nazionale, in tal caso inutile, ridicolo, dannoso e irrisorio»; in queste sedi il maestro avrebbe dovuto insegnare «a parlare, a intendere il dialetto della provincia, e a leggere lo stampato e lo scritto per via di traduzione» (Fornari, cit. in Dota, 2020: 61).

Nella pubblicistica novecentesca per gli insegnanti iniziano però a scorgersi i segnali di una regressione del pregiudizio anticontadino:

È un errore considerare troppo la scuola rurale in un grado di inferiorità rispetto alla urbana, così è errore circoscrivere in quella le cognizioni dei fanciulli all'arte campagnola, trascurando affatto ciò che ritieni qual privilegio della classe cittadina; vi sono testi per le scuole di campagna che dalla prima pagina all'ultima non parlano che di anatre, di tacchini, di stalle, di concimi, di arti e mestieri, tutte cose che non contaminerebbero un libro cittadino; e al contadino, che ha le cognizioni ristrette al suo ambiente e al suo villaggio, si nega l'utile sapere e una coltura letteraria che una più grande vita arreca e richiede, al cittadino si fa supporre essere cosa ignobile la conoscenza di nozioni che per noi, figli d'una terra eminentemente agricola, è disdoro il non sapere, il misconoscere.

E non è nemmeno il caso di insistere eccessivamente sulla inferiorità di capacità del campagnolo. Una volta corretta la deficienza prodotta dalla assenza dei multiformi oggetti della vita cittadina, e suscitata la giusta curiosità del sapere, molti nobili ingegni, forse più feraci, educansi nella campagna, che un improvvido insegnante, convinto del contrario, attutirebbe; (Casati, 1916: 3).

Nondimeno la differenziazione didattica per le scuole rurali persiste, soprattutto durante il fascismo, come confermano diversi giornali di classe risalenti al Ventennio (cfr. Cantoni, 2020); dal 1936, inoltre, il numero delle scuole rurali aumenta a seguito dell'estensione dello *status* di "ruralità" a molti istituti (*ibid.*), il cui obbligo di frequenza era stato limitato, sempre durante il fascismo, a soli tre anni (*ibid.*).

#### 4. GRAMMATICA E COMPOSIZIONE IN ALCUNI MATERIALI DIDATTICI PER LE SCUOLE RURALI

Le *Regole pratiche di grammatica italiana ad uso dei soli toscani delle scuole serali e rurali* si configurano come un «Catechismo delle principali e più necessarie regole grammaticali» esposte in forma dogmatica e da apprendersi a memoria; la "pratica" è tutta demandata al maestro, che avrebbe spiegato «le regole con opportuni esempi nella lettura, e il fare

<sup>13</sup> Si vedano in proposito Debè (2014), Prada, Polimeni (2019) e Dota (2020).

applicazione di esse nella scrittura» (De Negri, 1868: 1). L'esposizione delle parti del discorso e delle regole di concordanza segue, insomma, il metodo deduttivo e non ha agganci testuali:

D. Che cosa è il Nome?

R. Il Nome è una parola che indica una persona o una cosa.

Es. Francesco, libro, amore.

D. Che cosa sono gli Articoli?

R. Gli Articoli sono le parolette *il, lo, la; i, gli, le, uno, una*, che si mettono innanzi ai nomi per meglio determinarli.

Es. Il libro, l'amore, la terra.

Il carattere rurale del testo si evince, *in primis*, dalla delimitazione diatopica dei destinatari, dei quali, per ciascuna categoria grammaticale esposta, sono ricordati i principali errori commessi nell'uso dell'italiano per l'azione di sostrato del vernacolo, seguite da suggerimenti per emendarli:

Delle sillabe.

D. In quali errori cadono i Toscani nell'uso delle sillabe?

R. I Toscani nell'uso delle sillabe mettono talvolta una consonante od una vocale, dove non va. e talvolta le omettono.

Es. *Schuola* per *scuola*, *bisogno* per *bisogno*, *compania* per *compagnia*, *mia* per *mica*, *principi* per *principii*, ecc.

D. Quali regole vi sono per non cadere in questi errori?

II. Per non cadere in questi errori vi sono le seguenti regole: 1. *ho* quando si pronuncia aperto si scrive coll'*h* innanzi; quando esprime esclamazione coll'*h* dopo; 2. *hai* ed *ha* si scrivono coll'*h* innanzi quando affermano qualche cosa; quando esprimono esclamazione coll'*h* dopo la *a*; 3. *hanno* si scrive coll' *h* innanzi quando non significa il corso di 12 mesi; /4. *gli* si scrive col *g* innanzi quando la parola che segue, comincia per vocale, o per *s* seguita da consonante, o quando sta per *a lui*.

Alcuni errori, tuttavia, pur attribuiti ai soli toscani, si caratterizzano genericamente in diastratia:

D. In quali errori cadono i Toscani nell'uso delle parole?

II. I Toscani uniscono talvolta parole che devono stare fra loro disunite, e talvolta le disuniscono.

E». *Lacqua* per *l'acqua*, *loro* per *l'oro*, *dippeso* per *di peso*, *in tiero* per *intiero*, *l'ingua* per *lingua* ec.

D. In quali errori cadono i Toscani nella variazione del Nome?

R. I Toscani confondono talvolta i generi e i numeri terminando i nomi con una vocale anziché coll'altra.

Es. Il *tapezzieri* per *tapezziere*, la *mutazioni* per *mutazione*, le *mana* per *mani*.

D. In quali errori di concordanza cadono i Toscani?

R. I Toscani non concordano talvolta bene fra loro i generi, i numeri e le persone dei nomi, degli aggettivi e dei verbi.

Alcune osservazioni, d'altra parte, palesano la conservatività della proposta modellizzante, perorando, ad esempio, l'uso di *egli* ed *ella* come pronomi soggetto in luogo di *lui*, *lei*:

D. In quali errori cadono i Toscani nella variazione del Pronome?

R. I Toscani scrivono talvolta *te* per *tu*, *lui* e *lei* per *egli*, *ella*, *gli* per *le* al numero singolare *li* per *le* al numero plurale, e *gli* senza la consonante *g* innanzi.

Es. *Che fai te?* per *tu*. *Lui fece*, per *egli*. *A tua madre gli ho detto*, per *le*, ec.

Benché il fine primario dell'istruzione rurale sia la didattica della scrittura, a questa sono riservate soltanto due paginette: dopo una succinta esposizione, sempre catechetica, dei principali elementi utili alla composizione, l'orizzonte è costretto su un unico modello testuale, la lettera, di cui per altro viene offerta una esemplificazione che conferma la materialità dell'orizzonte cognitivo coltivato tra gli apprendenti, pur a fronte della varietà di generi epistolari prospettata:

D. Quante e quali sono le Parti principali di un Discorso?

R. Le parti principali di un Discorso sono tre: il Principio, il Mezzo e la Fine, dette anche: Introduzione, Corpo del discorso, Conclusione.

D. Quanti e quali sono i Pregi principali di una Composizione?

R. I Pregi principali di una composizione sono tre: l'Ordine, la Brevità e la Chiarezza.

D. Quanti e quali sono i principali Generi di composizione?

R. I principali Generi di composizione sono tre: la Narrazione, la Descrizione e la Lettera.

D. Quante e quali sono le parti di una Lettera?

R. Le parti di una lettera sono cinque: il Titolo, la Data, il Corpo della Lettera, la Sottoscrizione e l'Indirizzo.

D. Quali sono i principali Generi di Lettera?

R. I principali generi di lettera sono: la Lettera d'invio, di risposta, d'invito, d'avviso, di supplica, di ricevuta, di ringraziamento, d'augurio, di condoglianza, ecc.

Es. Caro Signor Andrea!

Pistoia, il 23 Aprile 1868.

La prego di volermi avere per iscusato se non ho risposto subito alla sua pregiata lettera. Sono colla presente ad accusarle la ricevuta delle 130 Lire (dico cento e trenta) ch'Ella ha avuto la bontà di prestarmi: quali mi obbligo di renderle ad ogni sua richiesta, nella stessa valuta d'oro, corrispondendole per tanto l'annuo interesse del 5 per cento.

E ringraziandola tanto d'un così grande favore, passo con tutta stima a segnarmi di Lei devot. obblig. Servo

Angelo Mei.

In questo senso, i manualetti per le scuole rurali rispettano le direttive ministeriali. Così gli *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano* sciorinano una serie di esempi di scritture pratiche: dalle lettere (di richiesta di spedizione di forniture, di ringraziamenti per la ricezione della merce, di referenza, di compravendita), ai pagherò, ai vari modelli di libri di conto, che riflettono il panorama economico del piacentino nel secondo Ottocento: ve ne sono di contadini, di osti, di pizzicagnoli, di prestinaï, di ramieri, di falegnami, di bigonciai, di mercanti di stoffe, di prestinaï, di calzolai, di caffettieri. Il testo, d'altra parte, è singolare, perché queste scritture sono esclusivamente in dialetto: la traduzione italiana a fronte è

presente soltanto nelle prime pagine, contenenti un elenco di espressioni paremiologiche. La didattica del testo italiano doveva essere affidata al maestro, che leggendo il testo vernacolare (basandosi presumibilmente su una lettura “ideografica”<sup>14</sup>), avrebbe consentito agli studenti di afferrare il significato, e insieme le “mosse comunicative” attese per quei pochi generi testuali esposti, per poi tradurli in italiano; la traduzione era demandata «a casa» e compiuta «dagli alunni della seconda classe» (Bertazzoni, 1873: 18).

La traduzione, dunque, rappresentava la modalità prima per far assimilare tipi testuali e consuetudini compositive, che in questo caso non si limitavano alle sole scritture pratiche: l'eserciziario principia con brevi sentenze moraleggianti (come «Am pias cl'om ag dröva i vas ad tèrra cme si fissan d'argint; e am pias anca qull ca dröva i vas d'argint, cme si fissan ad tèrra. In mezz il dasgrazi l'è una gran consolazion all'om an avè a pinsà c'al na si è miga merità»; Bertazzoni, 1872: 23); prosegue con brevi apologhi (anche di matrice classica: cfr. Dota, 2018) per approdare a raccontini a sfondo agreste, naturalmente corredati di morale.

La differenziazione didattica è ancora più lampante quando si confrontano manuali di uno stesso autore ma con destinatari diversi. Un esempio è la nota e diffusa grammatica di Mottura e Parato, di cui esiste la versione non connotata (*Nuova grammatica della lingua italiana con brevi nozioni intorno al principali generi di componimento ad uso delle scuole*) e la versione rurale (*Grammatichetta applicata ossia corso graduato di esercizi grammaticali coordinati alle regole del piccolo compendio ad uso dello elementari inferiori e delle scuole uniche rurali*), oltre al compendio delle *Cento regole*.

La mole della *Grammatichetta pratica* è più che dimezzata rispetto a quella del volume non rurale (64 pagine contro 148), soprattutto poiché è omessa la sezione del corso superiore, nella quale ciascuna parte del discorso viene ulteriormente approfondita rispetto alla prima esposizione. Di seguito, a titolo esemplificativo, si riproducono gli indici relativi alle sezioni sull'articolo:

Tabella 1. *Confronto degli indici delle due grammatiche di Mottura e Parato per la sezione dedicata all'articolo*

<i>Nuova Grammatica</i>	<i>Grammatichetta applicata</i>
(Corso Inferiore) Capo II. — Dell'articolo. Articolo e varie specie di articoli Uso e concordanza degli articoli col nome Ortografia degli articoli Analisi dell'articolo	Capo II. — Dell'Articolo. Articolo: varie specie di articoli Uso degli articoli determinativi Ortografia degli art. determinativi. Uso degli articoli indeterminativi Ortografia degli art. indeterminativi Analisi dell'articolo
(Corso Superiore) Capo II. — Dell'articolo. Ufficio dell'articolo. Regole speciali intorno all'uso dell'articolo Regole eccezionali intorno all'uso dell'articolo	

<sup>14</sup> Cfr. Iannacaro, 1995: 79. Il testo dialettale, infatti, è leggibile per coloro che lo utilizzano come semplice supporto mnemonico, conoscendo e parlando già il dialetto, non essendo mai esistita una alfabetizzazione in vernacolo. La medesima lettura ideografica è supposta negli allievi, i quali «Sapendo questi legger benino l'italiano, non incontreranno quella esagerata difficoltà che si vorrebbe ammettere per leggere il dialetto tanto che basti per volerlo nel patrio idioma» (Bertazzoni, 1873: 18).



Il programma per la scuola rurale è proteso a insegnare l'uso generale dell'articolo, con particolare insistenza sulla sua ortografia, omettendo però le eccezioni e soprattutto la riflessione metalinguistica (per quanto abbozzata) sulla natura dello stesso e sul valore indessicale degli articoli determinativi in contrapposizione a quelli indeterminativi<sup>15</sup>:

Ufficio dell'articolo.

209. — Gli articoli sono parolette che si premettono al nome comune per segnare l'estensione del suo significato. [...]

210. — Si adoperano gli articoli determinativi *il, lo, la; i, gli, le*:

1° Quando si vuol comprendere tutti gli individui od oggetti della classe nominata. *Es. L'uomo signoreggia gli animali. (Seon.)*

2° Quando si vuole indicare un individuo o individui od oggetti particolari e determinati della classe nominata. [...]

211. — Si adoperano gli articoli Indeterminativi *un, uno, una*, quando si vuole indicare un solo individuo od oggetto della classe nominata, senza distinguerlo precisamente dagli altri della classe medesima. (Mottura, 1872: 79-80)

Il divario si amplifica naturalmente in relazione alla composizione: se nella grammatica *major* è illustrata una varietà di testi, con un assaggio delle figure retoriche, nella grammatica rurale il *focus* è innanzitutto sull'aspetto ortografico («gli errori da correggere» nei temi ineriscono naturalmente a questo comparto linguistico, per quanto siano disseminati in favolette, raccontini e perlopiù letterine).

Tabella 2. *Confronto degli indici delle due grammatiche di Mottura e Parato per la sezione dedicata alla composizione*

<i>Nuova Grammatica</i>	<i>Grammaticchetta applicata</i>
Mozioni intorno alla composizione.	Esercizi di Ricapitolazione.
Della composizione in generale.	Temi con errori da correggere
Dei pregi dell'elocuzione	Temi con lunga traccia
Dei traslati. — Figure	
Voci poetiche. — Verso italiano	
Principali generi di componimento	
Della narrazione	
Della descrizione	
Del dialogo	
Della lettera	
Varie specie di lettere	

Pressoché gli stessi generi testuali sono esercitati nei «temi con lunga traccia», molto più che guidati, nei quali non c'è spazio per l'invenzione personale dell'allievo; di seguito un esempio di lettera, che tematizza per altro il fallimento scolastico dell'allievo (Mottura, 1871b: 62):

<sup>15</sup> Sul tema della riflessione metalinguistica a partire dalla didattica della grammatica nella scuola italiana cfr. Papa, 2017.

Alla zia. – Lettera. – Stefanino scrive alla zia, e le dice che negli esami finali non è stato promosso. Confessa tutta la sua colpa e negligenza nello studiare le parti d'insegnamento (quali?). Le fa conoscere come egli sia dolente pensando al dispiacere che tutti proveranno a tale notizia. La prega d'intercedere per lui il perdono dai genitori, e di calmare il loro giusto sdegno Promette che attenderà con maggior premura allo studio nelle vacanze autunnali (perche?) – Chiusa (Dare del tu).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertazzoni P. (1873), *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano dagli alunni delle scuole rurali di questa provincia*, Tipografia Marchesotti e C., Piacenza.
- Cantoni P. (2020), “«Oggi s’impara la z per scrivere: “Sono due mesi di sanzioni, ma noi siamo forti e la vittoria sarà nostra”»: la didattica dell’italiano nei Giornali di classe dei maestri (1924-1947)”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 795-833.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13956>.
- Casati G. (1916), “Saggio di “manuale scolastico”. Esame di testi per Elementari: Scuole Rurali; Scuole Popolari; Libri Sussidiari”, in *Rivista di Lettere*, 15 maggio 1916, pp. 3-23.
- Catarsi E. (1999), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Scuola, Brescia.
- Cella R. (2018), “Grammatica per la scuola”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto. 4. Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Chemello A. (2009), *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell’Italia unita*, Milano, Unicopli.
- Cisternino S. (2020), “L’italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016)”, in *Italiano a scuola*, 2, pp. 39-102:  
<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10847>.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000*, M. Valerio, Torino.
- DBE = *Dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Editrice bibliografica, Milano: <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.
- De Amicis E. (1900 [1890]), *Il romanzo di un maestro*, Treves, Milano.
- Debè A. (2014), “Fatti per arte parlanti”: Don Giulio Tarra e l’educazione dei sordomuti nella seconda metà dell’Ottocento, EDUCatt, Milano.
- De Negri F. A. (1868), *Regole pratiche di grammatica italiana per uso dei soli toscani nelle scuole serali e rurali*, coi tipi di M. Cellini e C. alla Galileiana, Firenze.
- Di Pol R. S. (2014), “La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico”, in Maccario (2014), pp. 13-42.
- Dorina (1887), “La grammatica nelle scuole rurali”, in *La Vedetta Lombarda*, Volume 12, Fascicolo 20 (set, 1887), p. 308-310.
- Dota M. (2018), “Da “i classici in dialetto” ai “classici del dialetto” nella manualistica scolastica e popolare tra il 1861 e il 1930”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 234-258:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11295>.
- Dota M. (2020), *Centro e periferie dell’alfabetizzazione postunitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino G. (2020), “Scrivere per pensare, scrivere per comunicare”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-24: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980>.

- Garelli V. (1873), *La scuola di campagna: proposta di un nuovo ordinamento che assicuri d'aver buoni maestri ed una istruzione utile al progresso ... de' campagnuoli: fatta da un disertore dal contado il quale desidera di farvi ritorno*, Collegio degli Artigianelli, Torino.
- Iannàccaro G. (1995), "Ideogrammi d'alfabeto. Qualche spunto sulle letture iconiche di scritture sequenziali", in *Scrittura e Figura. Studi di storia e antropologia della scrittura in memoria di Giorgio Raimondo Cardona (La Ricerca Folklorica, 31, Grafo, Brescia, pp. 77-82.*
- Lavinio C. (2002), "Scrivere in breve: sintesi e concisione", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum, Quaderni del Giscel*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 83-101.
- Lo Duca M. G. (2012), "Grammatica nella scuola primaria – Intervista a M.G. Lo Duca": <https://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/cultura-e-pedagogia/grammatica-nella-scuola-primaria-intervista-a-maria-g-lo-duca/>.
- Lombardi F. (1987), *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia.
- Maccario D. (2014), (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Maffei G. (1874), *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico didattico a tenore dei programmi governativi*, dalla tip. C. Colombo, Bergamo.
- Montecchi L. (2015), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Eum, Macerata.
- Mottura C., Parato G. (1871a), *Cento regole di grammatica italiana ad uso delle classi elementari superiori*, Paravia, Torino.
- Mottura C., Parato G. (1871b), *Grammatichetta applicata ad uso delle elementari inferiori e delle scuole uniche rurali*, Paravia, Torino.
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, SER Società Editrice Romana – italiAteneo, Roma.
- Papa E. (2017), "Dalla grammatica alla riflessione sulla lingua: un percorso in diacronia", in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Milano, Mondadori, pp. 83-94.
- Prada M., Polimeni G. (2019) (a cura di), *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*, 11, 2.
- Pruneri F. (2018), "Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948", in *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34, 2, pp.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Rinaldi L. (1939), *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, La libreria dello Stato, Roma.