





DANTE, PETRARCA
E BOCCACCIO
I PADRI DELLA LINGUA ITALIANA
INSEGNATA NELLA SCUOLA

D I M E R I S M O N T I
DOCENTE DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Premessa

Ciò che colpisce gli allievi al primo approccio con la lettura della Divina Commedia è la relativa facilità di comprensione del testo. Nessuno di fronte al famosissimo *incipit* del poema lamenta l'oscurità dei termini usati e frequentemente scatta il commento: “Prof, Dante ‘parla’ come noi!!” Occorre perciò dedicare almeno una lezione per spiegare che l'affermazione è in fondo veritiera, ma deve essere ribaltata: non è Dante a parlare come noi, siamo noi che parliamo come lui. E proseguendo nel percorso letterario che si affronta nel terzo anno di scuola superiore, gli alunni si accorgono che anche i testi del Petrarca o del Boccaccio si leggono con l'ausilio di un numero relativamente esiguo di note esplicative.

Con l'ausilio di qualche nozione di storia della lingua si riesce a far comprendere, almeno per sommi capi, il motivo per cui l'italiano moderno presenti una così straordinaria affinità con il suo antenato trecentesco. Non è però possibile dilungarsi sul ruolo che la scuola ha svolto nella definizione e nella diffusione di quel modello di lingua che è stato elaborato e applicato nei loro scritti dalle “tre corone” della nostra letteratura. Questo è lo scopo che si prefigge questo lavoro di ricerca per la realizzazione del quale si

è andati direttamente ad esaminare i testi dei programmi ministeriali della scuola a partire dal periodo postunitario e i coevi trattati di pedagogia linguistica.

La situazione linguistica dell'Italia postunitaria

Fin dall'inizio, ai fautori dell'unità d'Italia non sfuggiva certo quanto fosse importante il problema dell'unificazione linguistica per consolidare la raggiunta unità politico-amministrativa: i responsabili della gestione politica del nuovo stato si rendevano infatti conto che una lingua comune era indispensabile per dare all'Italia la dignità di nazione e che poteva avere una grande importanza per il risveglio ed il rafforzamento del sentimento nazionale il potersi riacciare attraverso la lingua alla prestigiosa tradizione culturale dei secoli passati. Carlo Dionisotti (*Regioni e letteratura*, in "Storia d'Italia", Torino Einaudi, 1973, vol. V, tomo 2°, p. 1377) esprime però un giudizio alquanto critico su entrambi gli aspetti di questo tentativo di unificazione: *"fra Otto e Novecento il tentativo pratico, piuttosto che teorico, grossolano piuttosto che insolente, di piemontizzare politicamente l'Italia, e quello teorico, piuttosto che pratico, e però anche insolente, di toscanizzarla linguisticamente, fallirono insieme, per analoghi motivi, senza riparo"*.

Nessun altro strumento meglio della scuola permetteva di intervenire capillarmente su una situazione tanto disgregata com'era quella dell'Italia in quegli anni e alla scuola, nel periodo dell'unificazione, vennero effettivamente dedicate molte energie, come nota E. Ragonieri (*I problemi dell'unificazione*, in "Storia d'Italia", op. cit., vol IV, tomo 3°, p. 1696): *"Non a caso proprio intorno al settore chiave dell'istruzione pubblica, in cui l'incontro tra lo Stato e le grandi masse popolari poteva realizzarsi nelle forme più capillari, le discussioni e le polemiche furono più aspre e durature"*.

La legge Casati, che di fatto segna l'inizio del sistema scolastico italiano, è del 1859.

Questo è anche il parere espresso da G. Natale, F. P. Colucci, A. Natoli in *La scuola in Italia*, Milano, Mazzotta, 1975: *"La legge del 13 novembre 1859 n° 3725, che porta il nome del Ministro dell'Istruzione del Piemonte Gabrio Casati... costituisce l'atto di nascita e ancor oggi l'asse portante del sistema scolastico italiano"*, p. 14.

Se si voleva unificare linguisticamente l'Italia, si rendeva necessaria una massiccia operazione che diffondesse in un territorio caratterizzato da una “selva di dialetti” la lingua comune (Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1976, pp. 21-27 e A. Asor Rosa, *Creazione e assestamento dello stato unitario*, in *Storia d'Italia*, op. cit., pp. 821-979). L'obbligatorietà dell'istruzione elementare (o più precisamente del primo grado d'istruzione che consisteva in due anni di scuola), prevista dalla legge Casati, rappresentava il primo passo in questa direzione, il primo momento della lotta contro l'analfabetismo.

Da questo punto di vista la situazione italiana era in effetti disastrosa; le inchieste statistiche sull'analfabetismo negli anni dell'Unità davano risultati allarmanti.

Anche il Ragionieri nota che uno degli elementi che maggiormente stupirono la classe dirigente del tempo fu l'analfabetismo, la constatazione che “*coloro che erano in grado di padroneggiare la lingua nazionale... erano assai pochi, appena il 2,4 % nel 1866, ed anzi escludendo coloro che vivevano in zone ove le inflessioni dialettali erano meno forti, si doveva constatare che appena cinque italiani su mille sapevano usare la lingua letteraria*” E. Ragionieri, *I problemi dell'unificazione*, op. cit., p. 1714.

Nel 1861 circa il 75 % della popolazione era analfabeta (Cfr. G. Natale, F. P. Colucci, A. Natoli, *La scuola in Italia*, op. cit., p. 29) nel significato più pieno del termine dal momento che era sprovvisto tanto dell'uso scritto quanto dell'uso orale di quella lingua che fin dal 1300 era stata eletta lingua nazionale: “*Il fiorentino nelle forme fissate da Dante, Petrarca e Boccaccio e arricchito poi ... di elementi lessicali e strutture sintattiche di diretta derivazione latina*” (T. De Mauro, *Storia linguistica*, op. cit., p. 27). Ed in effetti, fuori di Toscana, la nostra lingua era stata per secoli usata quasi esclusivamente da letterati, sicché il suo possesso era strettamente legato alla frequenza alla scuola. Si comprende perciò assai bene il fatto che la scuola si presentasse a coloro che volevano diffondere la lingua comune come strumento privilegiato, indispensabile.

Accanto a questo che potremmo definire l'aspetto politico e sociale del problema della diffusione di un idioma comune, un altro ne esisteva di carattere strettamente linguistico, ma non privo di importanza e di

conseguenze per lo sviluppo del primo. Citiamo alcune parole del Manzoni e dell'Ascoli che aiutano molto bene a descrivere le situazione:

“Una nazione ove siano in vigore vari idiomi e la quale aspiri ad avere una lingua comune, trova naturalmente in questa diversità un primo e potente ostacolo al suo intento ... Ma in Italia, a ottenere un tale intento si incontra questa tanto singolare quanto dolorosa difficoltà, che mentre ci troviamo d'accordo nel volere questa lingua quale poi essa sia o possa o deva essere, se ne disputa da cinquecento anni ...” (A. Manzoni, *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, Relazione al Ministro della Pubblica Istruzione, in “Nuova Antologia”, VII, marzo 1878, pp. 425-426).

“Se però è chiaro che l'Italia non abbia l'unità di lingua perché le son mancate le condizioni fra le quali s'ebbe altrove e insieme è chiaro che il non averla debba molto dolere agl'italiani e sia sorgente legittima della disputa eterna, si deve ancora chiedere perché veramente sieno mancate all'Italia le condizioni che altrove condussero all'unità intellettuale onde si attinse l'unità di favella” (G. I. Ascoli, *Proemio*, in “Archivio Glottologico Italiano”, I, 1873, p. XXVI).

Dunque, mentre da una parte si lavorava per ristrutturare e potenziare il sistema scolastico che doveva essere lo strumento principe per la diffusione della lingua comune, dall'altra si discuteva per dare un volto preciso a questa lingua. Riteniamo interessante soffermarci su questo secondo aspetto del problema perché non riguarda solamente un ambito accademico, lontano dalla realtà scolastica, ma, ancora citiamo parole del Manzoni, negli anni dell'Unità la questione della lingua assume *“un aspetto sociale e nazionale”* e non è più un *“fascio di questioni letterarie”* (A. Manzoni, *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, op. cit., p. 439).

La questione della lingua nei suoi rapporti con la scuola

Per comprendere meglio i rapporti esistenti tra questione della lingua e scuola, diamo subito un quadro di quella che era la situazione dell'insegnamento linguistico in quegli anni. A questo proposito ci pare fondamentale l'articolo di Marino Raicich *Questione della lingua e scuola* (In Belfagor III, 1966, pp. 245-268 e IV, pp. 389-408), che presenta un'analisi particolareggiata e ricca di documentazioni della situazione scolastica ottocentesca.

Lo studioso ha potuto consultare testi e materiali inediti del Ministero della Pubblica Istruzione, che si sono rivelati documenti insostituibili per una conoscenza approfondita della situazione.

Il Raicich mette in evidenza come la *‘querelle’* linguistica avesse alle spalle una realtà scolastica fortemente impregnata di purismo, a cui si opponeva solamente il *“barbarismo francesizzante e giornalistico del Piemonte”* (Ivi, p. 254). Di impostazione purista era quasi tutto il corpo insegnante e gli stessi programmi scolastici in vigore individuavano nell’aureo Trecento il contenuto culturale ed il modello linguistico più idonei non solo alla formazione di buoni letterati ma anche di italiani patrioti (Ci riferiamo in particolare ai programmi Mamiani del 1860 e a quelli Coppino del 1867). Le motivazioni che sostenevano lo studio di quel tipo di lingua e soprattutto degli autori che meglio lo incarnavano nelle loro opere (i tre grandi: Dante, Petrarca e Boccaccio) avevano infatti sfumature patriottiche. Studiare il Trecento significava riallacciarsi al secolo in cui la letteratura italiana aveva prodotto opere somme ed era stata conosciuta ed apprezzata anche oltre i confini del nostro stato, significava quindi tentare di mantenere vive le condizioni che avevano espresso una tale grandezza.

Sintomatica in questo senso è l’introduzione ad un manuale di stilistica molto in uso nelle scuole in quel periodo: gli *Esempi di bello scrivere* del Fornaciari (Firenze, F. Poggi libraio editore, 1876). Ripercorrendo la storia della lingua italiana l’autore, quando parla del Trecento, afferma che la lingua di quel secolo *“... era pervenuta a sì gentil condizione che quel tempo n’ebbe il nome di buon secolo o secolo d’oro della lingua italiana, poiché il bel parlare di quell’età non fu degli scrittori solamente ma eziandio del popolo; anzi da questo gli scrittori lo presero e appunto si scrisse bene perché bene si parlò”* (Ivi, vol 2, p. 10).

Questo ideale di lingua popolare che nello stesso tempo si prestasse all’uso letterario e venisse consacrata all’immortalità nelle opere dei grandi scrittori, era vagheggiato anche nei programmi di cui abbiamo parlato, i quali continuavano a proporre i *Fatti di Enea* ed il *Novellino* come letture privilegiate nelle classi ginnasiali perché gli scrittori del Trecento *“come parlavano, così scrivevano”* (*Istruzioni e programmi per l’insegnamento nei Licei e nei Ginnasi*, R. D. 16 giugno 1881, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, X, ottobre 1881, p. 786).

È evidente che questa identità tra lingua parlata e scritta, tra uso popolare e letterario, non era più attuale nell'Ottocento, né tanto meno si poteva rinverdire riproponendo una lingua vecchia di secoli. E tuttavia, nonostante il suo anacronismo, questo indirizzo resterà operante nei programmi scolastici fin quasi alla fine del secolo, anche se nel frattempo sia dall'ambiente culturale sia da quello scolastico si levano proteste e proposte alternative. Interessantissimi sono a questo proposito i risultati dell'inchiesta Scialoja (1872-73) mai pubblicati e riportati in parte nel già citato *Questione della lingua e scuola* di M. Raicich. Tra le risposte degli insegnanti ve ne sono alcune che rivelano un dissenso all'indirizzo purista della scuola; in particolare ci sembra interessante quella di Vincenzo Di Paola, titolare di Italiano al liceo di Campobasso: egli auspicava che nei programmi fosse dato il bando ai trecentisti *“perché quelle cose, quelle idee non sono del tempo in cui essi fanciulli sono nati e la lingua non ostante la sua bellezza non è quella della mamma, del babbo, de' compagni ...”*.

I principali oppositori di questo ideale di lingua così arcaico e lontano dall'uso vivo furono il Manzoni e l'Ascoli i quali, sebbene avessero posizioni diverse e contrastanti, erano accomunati dalla *“ricerca di una nuova e moderna unità linguistica nazionale e dalla lotta contro l'eredità del passato e l'impalcatura del bello scrivere e della retorica”* (M. Raicich, *Questione della lingua...*, op. cit., p. 257).

Esaminiamo per prima la posizione del Manzoni e le sue proposte contenute nella già citata relazione al Ministro della Pubblica Istruzione Broglio. Questa relazione è il primo atto dei lavori della commissione istituita dal Broglio col decreto del 14 gennaio 1868 *“per ricercare i modi più facili di diffondere in tutti gli ordini del popolo la notizia della buona lingua viva e della buona pronunzia”*.

Il Manzoni individuava nel *“linguaggio fiorentino vivente”* la lingua che sarebbe dovuta diventare comune a tutta l'Italia e a sostegno della sua tesi portava l'esempio del latino di Roma e del francese di Parigi che, grazie ad una serie di condizioni favorevoli, divennero la lingua nazionale dei due stati e si sostituirono ai vari idiomi locali. Manzoni auspicava che anche in Italia avvenisse lo stesso processo, cioè che il fiorentino cui tutti *“concedono ... qualcosa di speciale, una certa qual preferenza, un certo qual privilegio”* (A. Manzoni, *Dell'unità della lingua*, op. cit., p. 429), soppiantasse nell'uso i dialetti delle singole regioni.

Nella seconda parte della sua relazione sono poi elencati tutti gli strumenti che il Manzoni riteneva idonei alla realizzazione della sua proposta: primo fra tutti il *Novo Vocabolario* in cui egli riponeva molta fiducia ritenendolo “*uno dei mezzi più efficaci e d’un effetto più generale ... per propagare una lingua*”. Si doveva trattare non di “*un Dizionario della lingua ad uso delle persone di lettere ma d’una raccolta ... delle parole e soprattutto dei modi, che presi dalla lingua vivente, servono all’uso giornaliero di tutte le persone civili...*”. Questo è il parere espresso da Raffaello Lambruschini, uno dei componenti la commissione istituita da Broglio, in una sua relazione al Ministro che doveva essere “*compimento alla Proposta dell’Illustre Manzoni*”.

Per quanto concerneva poi i primi gradi dell’istruzione la diffusione della “*buona lingua viva*” doveva essere affidata all’opera di maestri e maestre toscani che, secondo il Manzoni, dovevano essere mandati nelle scuole primarie di tutte le province e dovevano tenere conferenze ai maestri non toscani insegnando loro l’uso corretto della lingua. Una particolare attenzione si doveva avere poi a che anche tutti i libri di testo e di catechismo, tutte le iscrizioni, gli avvisi e le insegne pubbliche fossero riveduti e corretti da toscani.

Questa capillarità di intervento avrebbe avuto senz’altro buoni risultati se avesse potuto essere messa in atto, ma la scuola italiana così com’era configurata in quel periodo rendeva irrealizzabile nei suoi particolari la proposta manzoniana: la massiccia evasione all’obbligo scolastico e la scarsità di insegnanti qualificati rappresentavano due grossi ostacoli difficili da superare.

Bisogna poi sottolineare che questa proposta non teneva nel debito conto la realtà degli idiomi locali, essi infatti erano visti come stadio da superare per permettere la diffusione della lingua comune.

Insieme al “*fiorentinismo*” questo aspetto rappresentava il punto di maggior divergenza della posizione del Manzoni rispetto a quella di Graziadio Isaia Ascoli.

Questi contrapponeva al manzoniano “*uso vivo*” il valore della tradizione scritta (specialmente dove “*milioni di menti agitano o hanno agitato la penna operosa*”) unita all’azione della scienza, della scuola, della stampa e di tutta l’operosità sociale. Egli non poteva accettare che fosse assunta a modello una “*conversazione municipale*”, che sostituisse alla “*purista idolatria della tersità classica*” quella della “*tersità popolana*” (G. I. Ascoli,

Proemio, op. cit., p. XV, p. XXV, p. XXX). Ma senz'altro l'aspetto più interessante della tesi ascoliana (almeno dal punto di vista del rapporto con la scuola) è quello che riguarda il rapporto tra lingua comune e i vari dialetti regionali. L'Ascoli, nel *Proemio*, constatava che la situazione normale degli italiani era il bilinguismo e lungi dal ritenere ciò un danno sosteneva che proprio dal confronto tra i due idiomi poteva nascere una padronanza migliore e più sicura della lingua italiana perché frutto di una più profonda riflessione: “*Così ci parlano del gran danno che sia il mantenere i nostri figliuoli quasi bilingui, lasciando loro cioè il dialetto materno e costringendoli a studiare, al modo che si fa d'un idioma estraneo, la lingua che si dice nostra ... come se la scienza e l'esperienza non dimostrassero in cento maniere che è anzi una condizione privilegiata, nell'ordine dell'intelligenza, questa dei figliuoli bilingui ...*” (Ivi, p. XXVIII). L'Ascoli, nella sua relazione al IX Congresso Pedagogico Italiano, dimostrerà poi concretamente che cosa intendesse per opera comparativa tra i due idiomi.

Egli si rendeva perfettamente conto che per i ragazzi italiani la lingua che si doveva imparare a scuola era realmente una lingua nuova, a loro sconosciuta e si rendeva anche conto che non era possibile sostituirla *'tout court'* al loro dialetto (come forse avrebbe voluto, il Manzoni) ma che era necessario un lavoro lento e sistematico di comparazione coadiuvato da un opportuno insegnamento della grammatica.

Certo è che questo lavoro comparativo tra i due idiomi non ha trovato e non trova tuttora molto spazio nella nostra pedagogia linguistica e più spesso si è insegnata la lingua italiana con la lingua italiana ignorando il pur presente e attivo polo dialettale. Questo è senz'altro uno degli elementi che costantemente ritroviamo nella storia dell'insegnamento linguistico in Italia e che ancora oggi sopravvive insieme alle sue non piccole conseguenze.

Le cause sono da ricercare nella concezione di scuola che si era andata delineando in quegli anni: una scuola ben differenziata al suo interno in modo da dividere sin dalle prime classi coloro che erano destinati a proseguire gli studi e quindi a ricoprire ruoli importanti nella società, da coloro che si sarebbero invece dedicati a lavori manuali. Un esempio estremamente significativo di come questa divisione si ripercuotesse sull'insegnamento della lingua è negli Atti del IX Congresso Pedagogico Italiano. In questa occasione l'Ascoli ebbe il compito di rispondere al II quesito: “*L'insegnamento teorico della lingua mediante la grammatica è opportuno nelle scuole*

elementari? Ammesso che si conosca come tale, non sarebbe più conveniente riservarlo al corso superiore?” La sua relazione s’iniziava con l’esame della posizione di Jacob Grimm il quale sosteneva che l’insegnamento grammaticale “*non poteva non nuocere poiché era superfluo*” e la sua abolizione si rendeva necessaria dal momento che “*ne andava sconvolta quella stupenda istituzione della natura per la quale il discorso ci è immesso col latte e si estrinseca nella sua vera potenza fra’ domestici lari*” (Atti del IX Congresso Pedagogico Italiano e della V Esposizione Scolastica, Bologna, 1875, p. 77).

A questa tesi pur affascinante l’Ascoli oppose la particolarità della situazione italiana e dopo avere chiarito che il Grimm “*non considerava ... se non l’idioma alto*” fece notare agli studiosi lì convenuti che le affermazioni del grammatico tedesco non potevano avere applicazione “*se, discendendo ai fatti nostri, noi ci raffiguriamo i fanciulli che un comune emiliano o un comune lombardo mandi alla scuola elementare, perché vi apprendano la lingua che si scrive in Italia ...*”. Per essi è il caso di fanciulli che sviluppano il loro linguaggio naturale o “*non è piuttosto il caso di fanciulli che si accostano a una lingua nuova, e quindi si prestano a quel lavoro che tanto giova a suscitare la riflessione, a render cosciente il fanciullo di ciò che inconsapevolmente era da lui posseduto ed usato, e a portarlo coscientemente al possesso ed all’uso di ciò ch’eragli estraneo?*” Da queste considerazioni l’Ascoli giungeva alla conclusione che nelle nostre scuole elementari la riflessione grammaticale era quanto mai necessaria se non si voleva che un ragazzo arrivasse a dieci anni “*a studiar di latino o di francese o anche di fisica e d’ogni altra cosa, senz’essersi ancora fermato a discernere tra singolare e plurale o fra aggettivo e sostantivo*”.

Egli non potè essere presente alla discussione sulla sua relazione ed i pedagogisti presenti giunsero alla conclusione di riservare l’insegnamento grammaticale alle sole scuole cittadine e di escluderlo invece da quelle popolari e rurali.

Nella scuola dunque confluivano elementi ed interessi diversi con i quali le posizioni dei protagonisti della ‘querelle’ linguistica dovevano misurarsi e che, di fatto, si sarebbero rivelati gli effettivi arbitri della contesa.

Alla luce di queste considerazioni di carattere generale, è opportuno esaminare ora con maggior precisione i vari elementi che caratterizzano l’insegnamento linguistico nella scuola ottocentesca ed in particolare il modello di lingua proposto e gli strumenti didattici più usati.

La pedagogia linguistica nella scuola ottocentesca

Il modello di lingua che la scuola ottocentesca proponeva aveva fondamentalmente un carattere letterario: scopo dello studio e dell'esercizio di lingua era infatti quello di *“avvicinarsi con l'espressione del proprio pensiero al modo tenuto dagli scrittori nell'esprimere il pensiero loro”* (*Esami di licenza negli Istituti Tecnici e Nautici* per l'A. S. 1883-84, in Boll. Uff. del Min. della P. I., agosto 1885, p. 717) e le qualità cui ogni ragazzo doveva tendere erano *“l'arte viva di riordinare i pensieri e più riposta del colorire”* (*Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei Licei e nei Ginnasi*, R. D. 16 giugno 1881, op. cit., p. 786).

Questa impostazione artistico-letteraria era strettamente legata alla finalità che la scuola secondaria, ed in particolar modo il liceo classico, si proponeva: quello di ricreare un'élite culturalmente omogenea. La lingua che si insegnava a scuola era molto diversa da quella usata nei giornali, negli opuscoli politici, nella vita familiare, era la lingua dei grandi autori grazie alla quale l'Italia *“anche nella sorte più infelice”* ebbe parte alla civiltà e serbò *“dignità di nazione”* (*Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei Ginnasi e nei Licei*, R. D. 23 ottobre 1884, in Boll. Uff. della P. I., appendice al n°12, 1884, p. 33).

Era dunque quanto mai necessario che le nuove classi dirigenti venissero educate all'uso di questa lingua dal così alto valore civile e che questo avesse una funzione discriminante tra coloro che erano destinati a reggere la nazione e coloro che dovevano avere invece nello stato una funzione passiva. All'insegnamento dell'italiano veniva perciò riconosciuto un ruolo centrale nell'economia degli studi secondari. I programmi ministeriali e le relazioni delle Giunte Superiori per gli esami di licenza sono a questo proposito molto espliciti:

“L'insegnamento della lingua italiana è di somma importanza e difficoltà ... soltanto col profitto che ... avrà fatto nella propria lingua può il discepolo dar prova di quello conseguito negli altri studi” (Ibidem).

“Le nostre scuole riusciranno ad ottenere un visibile progresso anche nell'italiano solo quando tutti gli insegnanti si faranno un obbligo di contribuire con ogni sforzo a quello che in sostanza è uno degli scopi principalissimi, se non il principale addirittura, delle scuole classiche” (*Relazione della*

Giunta Superiore per la licenza liceale sugli esami dell'anno 1879, in Boll. Uff. del Min. della P. I. II, 1880, p.125).

Molti erano di conseguenza gli strumenti che dovevano portare gli allievi ad una perfetta padronanza della lingua: primo fra tutti la lettura dei classici a cui doveva seguire l'esercizio del comporre.

“I professori considerino il fine che si prefiggono e i mezzi che a quello menano. Il fine è chiaro: fare acquistare l'abito di parlare e scrivere con proprietà e gentilezza nella propria favella; i mezzi, l'esempio dei sommi scrittori e la pratica del comporre guidata da esperti maestri” (Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e ginnasi, R. D. 16 giugno 1881, op. cit., p. 786).

“La lettura dei classici somministra la materia, l'esercizio del comporre abitua a giovarsene” (Ivi, p. 787).

Gli insegnanti dovevano *“far scrivere molto e molto correggere”* (Insegnamento delle lingue italiana e latina. Raccomandazioni didattiche, Circolare n°536, 26 gennaio 1878, in Boll. Uff. del Min. della P. I., 1878, p. 204) perché nel componimento d'italiano *“l'alunno manifesta la bontà, la sincerità e la finezza della varia coltura col bene pensare e col bene scrivere”* (Modificazioni al Regolamento e ai Programmi dei ginnasi e licei, R. D. 24 ottobre 1888, preceduto dalla relazione di S. E. il Ministro della P. I. a S. M. il Re, Torino, Stamperia Reale di G. B. Paravia e comp., 1884, p. 4). Questo era anche il parere di Giosuè Carducci che, nella relazione sull'insegnamento dell'italiano nel ginnasio e nel liceo unita ai programmi del 1884, affermava che *“per apprendere la lingua niuno esercizio è migliore del comporre, del comporre spesso, regolato, corretto”*, che la composizione deve attingere materia dalla lettura e che *“per sì fatta lettura conviene scegliere gli scrittori di nostra lingua non solo più sicuri, ma più opportuni”* (G. Carducci, *Relazione per l'insegnamento dell'italiano nei ginnasi e nei licei*, in “Regolamento programmi per i ginnasi e licei del Regno”, Boll. Uff. del Min. della P. I., app. al N° 12, 1884, p. 9).

Un ruolo molto meno importante di quello attribuito al componimento era ricoperto dalla riflessione grammaticale, per lo più finalizzata allo studio delle lingue classiche. Si nutrivano nei confronti delle grammatiche notevole sospetto perché esse erano sinonimo di precetti astratti, di regole aprioristiche *“più atte ad accecare che a dar lume”* (Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e ginnasi, R. D. 16 giugno 1881, op. cit., p. 786). Perciò anche quando lo studio grammaticale veniva consigliato nei

programmi assumeva l'aspetto di *“regola pratica del parlare e dello scrivere”* perché i discepoli dovevano *“cercare negli scrittori fondamento delle regole”* (*Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei Ginnasi e nei Licei*, R. D. 23 ottobre 1884, op. cit. p. 33).

Grande importanza era invece attribuita alle traduzioni dal latino, nel ginnasio ritenute *“più utili dell'esercizio stesso del comporre”* perché *“traducendo da un'altra lingua un concetto ben definito che non può scambiare né alterare a sua posta, il discepolo è costretto a cercare e trovare la forma più adatta ad esprimerlo tanto che egli impara a conoscere con questo esercizio la ricchezza e la varietà della lingua che adopera”* (*Regolamenti e programmi per i ginnasi e i licei del regno. Relazione sul nuovo regolamento. Relazione della giunta del Consiglio Superiore a S. E. il Ministro della P. I.*, in Boll. Uff. del Min. della P. I., app. al n°12, 1884, p. 5).

È possibile riconoscere nella pedagogia linguistica ottocentesca alcuni elementi (l'imitazione dei buoni scrittori, l'importanza attribuita alla composizione scritta, la stretta connessione con lo studio delle lingue classiche) che sono poi sopravvissuti nella scuola fino quasi ai nostri giorni anche se molto spesso sono stati oggetto di discussioni e revisioni. Infatti quasi contemporaneamente alla loro definizione e puntualizzazione nei programmi, ne emergevano i limiti e si evidenziavano le difficoltà della loro applicazione.

Nelle relazioni delle Giunte per gli esami di licenza, che si sono rivelate un ottimo strumento per verificare quale dislivello esistesse tra le prescrizioni dei programmi ministeriali e la realtà della scuola, si parlava già di *“doloroso progresso di decadenza”* negli studi, e in particolare di *“scadimento di quella parte dell'insegnamento secondario che riguarda la lingua e la letteratura nazionale”* uno scadimento che *“è doloroso pensare come vada crescendo di anno in anno”* (*Relazione della Giunta Centrale sugli esami di licenza liceale dell'anno 1883*, in Boll. Uff. del Min. della P. I., maggio 1884, p. 201).

Più specificamente lasciavano insoddisfatti proprio quei componenti di italiano cui si attribuiva tanta importanza e validità pedagogica per l'apprendimento della lingua nazionale. Nelle relazioni sugli esami già dal 1879 i commissari lamentavano nei componenti *“le sgrammaticature, le improprietà di linguaggio, le sconessioni di pensiero, le frequenti divagazioni, le ineguaglianze ed oscillazioni di stile, ora tronfio ed ampolloso, ora basso e plebeo”* (*Relazione della Giunta Superiore per la licenza liceale sugli*

esami dell'anno 1879, op. cit., p. 124) e la “mancanza di pensiero ed arte del comporre, strafalcioni di storia civile e letteraria antica e moderna e forme di scrivere ambiziose, fantastiche e scorrettissime nella lingua e spesso anche nell'ortografia” (Relazione della Giunta Centrale sugli esami di licenza liceale dell'anno 1883, op. cit., p. 201).

Spesso i commissari giungevano alla conclusione che le cause di questi risultati così miseri erano rintracciabili nel fatto che *“la cultura classica dei giovani è circoscritta nella sola scuola. Al di fuori di essa il giornale e l'opuscolo politico sono il nutrimento quotidiano ... i lavori degli alunni mostrano quasi sempre le tracce di una continua lettura dei giornali e molto di rado di una meditata lettura dei classici” (Relazione della Giunta Superiore per la licenza liceale sugli esami dell'anno 1879, op. cit., p. 124) ed ancora la scarsità di risultati nella composizione era ritenuta segno evidente che questi giovani piuttosto che prendere ad esempio i buoni scrittori “traggono dai giornali quotidiani i pensieri e le forme delle loro scritture” (Relazione della Giunta Centrale sugli esami di licenza liceale dell'anno 1883, op. cit., p. 201).*

La riforma Gentile

Le relazioni che abbiamo sopra esaminato, lamentando lo scarso profitto degli allievi, mettevano in evidenza i primi sintomi di crisi della ormai quarantenne struttura scolastica della riforma Casati. Negli ultimi anni dell'Ottocento prende infatti le mosse un dibattito ampio ed articolato che, studiando i problemi e le insufficienze della scuola ottocentesca, ne mette in discussione i metodi e le finalità.

Nel corso di questo dibattito si discuterà a lungo sugli strumenti della didattica linguistica, ma non verrà mai messo in discussione il ruolo centrale che alla lingua era stato affidato dai programmi ministeriali ottocenteschi; ne verrà ancor più sottolineato, invece, il valore patriottico: *“il culto della lingua nazionale deve essere il fondamento di ogni scuola”* dirà in un discorso nella prima seduta della Commissione Reale il Presidente On. Boselli (Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, 1909, vol. II, p. 3).

I lavori della Commissione Reale non giunsero però alla sospirata riforma; occorrerà attendere il primo dopoguerra per vedere mutato l'assetto della scuola.

Nell'elaborare la sua riforma, il ministro Gentile si pose in una linea di continuità rispetto alla tradizione precedente; non a caso la sua opera è stata definita innovatrice e insieme restauratrice, dal momento che non andava ad intaccare la sostanza del sistema scolastico ideato dal Casati. La scuola secondaria manteneva nella riforma Gentile il carattere elitario ed aristocratico e la cultura umanistica conservava ed aumentava il suo ruolo dominante nel processo formativo dei giovani. Non cambiava neppure lo spirito di cui era informato l'insegnamento della lingua e della letteratura nazionale anche se veniva assunta un'altra metodologia: l'estetismo. Le avvertenze didattiche che accompagnano i programmi di Gentile ripetono all'infinito la necessità di fare crescere nei ragazzi il *“vivo senso della bellezza”* come *“risultato raggiunto dalla ripetuta ammirazione del bello”*. Per raggiungere un simile scopo il Gentile indica alcuni strumenti didattici fondamentali: la lettura diretta di opere dei maggiori autori, che doveva impedire allo studio storico-letterario di diventare *“ammobiliamento della memoria”*; il tema di *“analisi estetica”*, che andava a sostituire l'antico componimento retorico; e la recitazione a memoria di brani *“di segnalato valore artistico”* (*Approvazione degli orari e dei programmi per regie scuole medie*, R. D. 14 ottobre 1923, n° 2345, in Boll. Uff. del Min. della P. I., nov. 1923, p. 4435 e 4451). Il Gentile affidava alla lettura e recitazione dei brani d'autore anche il compito di educare all'arte dello scrivere. Egli aveva infatti abolito l'insegnamento dei precetti di stilistica, e aveva affidato agli insegnanti il compito di dare le principali norme di metrica e retorica, prendendo spunto dalle occasioni fornite dalla lettura degli autori.

La perfetta conoscenza della lingua nazionale era quindi ritenuta uno strumento indispensabile perchè *“il senso della bellezza ... non può venire se non dall'intendere ciò che si è letto”*. La prima cosa che si doveva richiedere allo scolaro era che si sapesse *“esprimere bene”* perchè *“l'uomo è personalità in quanto si esprime ed intende l'espressione e, quindi, comunica e comunicando si accomuna con gli altri uomini”* (Ivi, p. 4435).

Diretta conseguenza della metodologia estetica era un forte incremento della connotazione letterario-artistica della lingua insegnata a scuola.

La capacità di comprendere “*le opere ... nelle quali l’umanità s’è svelata realmente*” era ritenuta necessaria per essere “*figlio, padre, fratello, cittadino, compagno*”. Veniva quindi richiesta anche a coloro che non erano destinati a proseguire gli studi, come era il caso degli allievi della scuola complementare a cui erano dirette queste parole.

“Il legislatore volle dare un carattere di suprema importanza allo studio della lingua e delle lettere italiane, nulla parendogli più fondamentale e necessario nella nuova scuola della conoscenza piena e sicura della lingua nazionale e delle opere immortali che in essa lingua hanno diffuso nel mondo da secoli la luce della civiltà italiana”.

Se si considera che, salvo alcuni interventi messi in atto durante il periodo fascista ed immediatamente rimossi dopo la caduta del regime, la scuola italiana è rimasta sostanzialmente inalterata nella struttura e nei suoi programmi di insegnamento fino quasi ai giorni nostri, non si fatica a comprendere come anche il modello di lingua proposto abbia continuato ad essere quello ricalcato sugli esempi dei nostri grandi autori del Trecento che possono a ragione essere avvertiti dagli allievi così tanto vicini a loro.