

SPIGOLATURE

Corsi e ricorsi. Da quando l'Italia si è costituita in Stato unitario e un unico centro governativo ha cominciato a unificare l'organizzazione e gli orientamenti dell'istruzione pubblica (a cominciare dalla fondamentale obbligatorietà dell'insegnamento primario), la secolare questione della lingua, che si agitava negli ambienti letterari e nelle scuole ecclesiastiche e private, è inevitabilmente penetrata nella scuola statale. In essa hanno tenuto il campo due principali opposte correnti: la manzoniana, tendente a superare la fiorentina varietà dialettale connessa col prevalente analfabetismo, rivolgendosi a un modello di lingua viva comune, reperito nel fiorentino civilmente parlato cioè non vernacolare; e quella di tradizione letteraria, fondata su un purismo temperato. Alle due correnti corrispondevano due diverse glottodidattiche: la manzoniana, che operava, con l'aiuto di dizionari e di manuali nomenclatori registranti l'uso vivo fiorentino o più latamente toscano, riferendosi direttamente al modello, l'altra addestrando gli scolari con letture di esempi scelti secondo i generi letterari e con diverso intento puristico, o verso gli scrittori del fiorentino "classico", dal Trecento al Cinquecento, o verso gli scrittori di una più vasta e più moderna letteratura. Dove prevaleva l'indirizzo manzoniano i *Promessi sposi* divenivano, come ha detto argutamente Maria Catricalà, un testo *bon à tout faire*. È appunto al ricco libro di questa studiosa, *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario* (Firenze, presso l'Accademia della Crusca, 1995) che rinviamo i lettori desiderosi di rimpolpare lo scheletrico schema sopra tracciato.

Era inevitabile che di tante varietà e contrasti risentisse l'insegnamento della grammatica e che di essa si contrastassero nella scuola le più diverse concezioni, da quella fondata sugli esempi degli scrittori a quella logicizzante. Su tutto ciò rinviamo ancora una volta al citato libro della Catricalà. Qui importa soprattutto rilevare che l'importanza della grammatica e la sua presenza nell'insegnamento diminuivano nelle scuole dove si mirava a un modello di lingua parlata; e i dialetti, allora vivissimi negli scolari provenienti da famiglie analfabete, subivano sorte ancora peggiore, perché l'insegnamento di una lingua comune all'intera nazione, parlata o scritta che fosse, li superava e svalutava inducendo a dimenticarli. Una svolta geniale in tali oscillazioni teoriche e metodologiche fu portata dal linguista Graziadio Isaia Ascoli, professore nell'Accademia Scientifico-letteraria di Milano, con la comunicazione fatta al congresso che l'Associazione Pedagogica Italiana promosse a Bologna nel 1874. In quel congresso l'Ascoli fece due proposte importanti e apparentemente contraddittorie: di fondarsi sul dialetto degli alunni per un insegnamento comparativo (contrastivo oggi si direbbe) della lingua italiana e di attuare al tempo stesso, fin dalla scuola elementare, tale comparazione mediante lo strumento cognitivo della grammatica, contro il parere di coloro che volevano rinviare la conoscenza e l'uso di tale strumento alle scuole superiori.

Dopo aver motivata la posizione antigrammaticale di Iacopo Grimm, preoccupato di difendere la spontanea vitalità del proprio alto-tedesco contro le pedanterie di certa pratica grammaticale, Ascoli ne dimostrò ai congressisti, contro il parere dei fautori cisalpini, la inapplicabilità alla situazione italiana.

Ma coteste sue massime, finalmente, quali applicazioni potranno esse mai avere, 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? E egli ancora il caso di lasciar che si sviluppi liberamente quella particolar facoltà di linguaggio che è immessa col latte, e si dispiega, con nazionale potenza, nell'ambito della

casa paterna? O non è piuttosto il caso di fanciulli che si accostano a una lingua nuova, e quindi si prestano, in eminente grado, a quel lavoro di comparazione continua, che tanto giova, secondo i più cauti pedagoghi, a suscitare la riflessione, a render cosciente il fanciullo di ciò che inconsapevolmente già era da lui posseduto ed usato, e a portarlo coscientemente al possesso ed all'uso di ciò eh'era gli estraneo? Ora, quest'opera comparativa non si dovrà ella risolvere in un vero studio grammaticale, tanto meno arduo quanto più efficace; in uno studio, vale a dire, che non implichi dall'una parte alcun procedimento astratto o meramente razionale; e unito, in giusta misura, alle esercitazioni meramente pratiche, giovi, dall'altra, non meno all'apprendimento della lingua, che al sano sviluppo e all'esercizio energico, ma non punto precoce e non punto soverchio, d'ogni facoltà della mente?

Chi immagina sbandita la grammatica dalle nostre scuole elementari, immagina un fanciullo lombardo o emiliano, al quale per quattr'anni di séguito il maestro tenti d'istillare la lingua dei libri in modo non guari dissimile da quello per cui gli si è istillato il vernacolo materno; e così egli arrivi, intorno ai 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. Questo vorrebbe dire, che la scuola si desse, dall'un canto, a tentar l'impossibile, e dall'altro conseguisse di mantenere ben torpide le menti dei fanciulli, per poi esporle, d'improvviso, a un lavoro tumultuario ed immane.

Ma come immagineremmo noi, dal canto nostro, che l'insegnamento grammaticale avesse a procedere nel caso a cui si allude? Una risposta, più o meno compiuta, a questa così giusta domanda, non ci sta veramente in queste rapide linee, che un grammatico di assai scarsa competenza è costretto a improvvisare. Tuttavolta, un qualche esempio, che chiarisca alla meglio il nostro pensiero, bisogna pur che si adduca.

Siamo a Milano; e il maestro, nel punto che entriamo in iscuola, fa notare a un discepolo, che la proposizione milanese el fioeu el dis, sarebbe in italiano, tradotta parola per parola: il figlio egli dice; ma che quest'egli nell'italiano sarebbe di troppo, e si deve omettere; come del resto è d'avanzo pur l'el della proposizione milanese che si tradusse per egli; e nulla infatti più si ha in vece sua, pure nel milanese, quando si parli di più d'un figlio, dicendosi in questo caso: i fioeu disen, che esattamente risponde all'italiano: i figli dicono. Qui, trattandosi di più d'un figlio, abbiamo inoltre: disen (dicono), e non più: dis (dice); ma il milanese ha tal quale: fioeu, ora che dobbiamo tradurlo per figli, come l'aveva prima, quando ci occorre di tradurlo per figlio. Una differenza, come l'italiano ci mostra tra figlio e figli, padre e padri ecc., una differenza, cioè, tra il caso in cui la parola è adoperata a nominare un maschio solo, e quello in cui è adoperata a nominare più d'uno manca dunque al milanese quando siamo a fioeu, e così in tantissimi altri esempi. Ma possiamo però incontrarla anche nel milanese stesso; e così diciamo: l'om l'è brutt (l'uomo è brutto), ma: i ómen î n brutt (gli uomini son brutti). Vuol dire che la differenza si fa sentir continuamente nell'italiano, laddove nel milanese non si fa sentire se non alle volte. Ma: Tom l'è brutt si traduce: l'uomo è brutto, laddove: i ómen î n brutt si traduce: gli uomini son brutti; perché anche la parola con la quale esprimiamo che la figura del dato uomo o dei dati uomini è tale che spiace (e così se fosse la parola con la quale esprimiamo che è tale che piace, ecc.), pur questa parola finisce sempre diversamente nell'italiano secondo che si tratti di un solo maschio o di più maschi (brutto, brutti), laddove nel milanese diciamo brutt, allo stesso modo, in tutti e due i casi, e così per moltissimi altri esempi. Ma si può incontrare anche nel milanese che pure una simil parola finisca diversamente secondo che si riferisca a un solo maschio od a più d'uno; e così diciamo: l'om l'è beli (l'uomo è bello), ma: i ómen î n bej (gli uomini son belli). Nell'ultima unione di parole si ha quindi ómen anziché om, e bej anziché bell, per la ragione stessa che nell'italiane si ha: uomini anziché uomo, e belli anziché bello, cioè per la ragione che si tratta di più d'uno anziché d'uno solo, o vogliam dire del plurale anziché del singolare. All'incontro, quando diciamo: i fioeu î n brutt (i figli son brutti), non

facciamo sentire che sieno in più, ossia non facciam sentire il plurale, né in fioeu, né in brutt. Ma rimane che il plurale si senta nell'ì e nell'în. Ecc. ecc.

Orbene, nessuno vorrà dire che sia impossibile, o assai difficile, il condurre l'allievo di una scuola rurale, o di una elementare qualsiasi, a far di queste distinzioni, in modo che egli se ne renda compiutamente capace. Ma il giorno ch'egli incominci a farsene capace davvero, è il giorno in cui insieme si determina una nuova fase nelle facoltà della sua mente.

Corsi e ricorsi, abbiamo premesso. Abbiamo infatti assistito anche noi, non molti anni fa, allo scontro, nelle nostre scuole pubbliche, di due opposte correnti pedagogiche. La spontaneistica e antigrammaticale (anche nella scuola media), e la corrente grammaticale, questa - a dir vero - saggiamente temperata e produttrice di grammatiche adeguate ai livelli scolastici. Ma chi risalga più indietro, incontra, negli anni immediatamente successivi alla prima guerra mondiale, la collanina di opuscoli "Dal dialetto alla lingua", di ispirazione ascoliana, diretta dalla Società Filologica Romana, contenente presentazioni semplici e garbate dei singoli dialetti con antologia di testi dialettali di poesia e prosa affrontati con la traduzione italiana; opuscoli volti a mostrare, agli alunni delle elementari parlanti un dato dialetto, le differenze e le corrispondenze con la lingua nazionale. Ne erano autori linguisti ed esperti di grande competenza, come Fausto Nicolini per il dialetto napoletano, Benvenuto Terracini per il torinese, Carlo Tagliavini per il bolognese ecc. È quasi superfluo ricordare che il nazionalismo fascista, con l'introduzione dei manuali elementari di stato, puntò esclusivamente sulla lingua nazionale, trascurando i problemi metodologici affrontati dall'Ascoli, e ripetendo, a distanza di oltre un secolo, la mortificazione inflitta ai dialetti dal nazionalismo della Rivoluzione francese.

G.N.