

QUADERNI DEL CIRSIL  
3 - 2004



## **CIRSIL**

Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia  
degli Insegnamenti Linguistici

[www.lingue.unibo.it/cirsil](http://www.lingue.unibo.it/cirsil)

Carla Pellandra

**Le radici del nostro mestiere**  
Storia e storie degli insegnamenti linguistici

Carla Pellandra - Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici  
152 p.; 14,8 cm. Quaderni del CIRSIL 3 (2004) (Alma-DL. Quaderni di ricerca)

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.cib.unibo.it/>

## INDICE

<i>Premessa</i>	7
<i>Introduzione</i>	9
<i>L'insegnamento delle lingue: il passato remoto</i>	15
<i>La grammatica</i>	19
<i>Glossari e colloqui</i>	22
<i>Le lingue di Francia in Europa</i>	26
In Inghilterra	27
...e in Italia	29
<i>Colloqui, dizionari bilingui e plurilingui</i>	31
<i>La codificazione delle lingue volgari</i>	37
<i>I primi testi linguistici per stranieri</i>	
L'italiano in Europa	40
La lingua del <i>Imperio</i>	42
L'insegnamento delle lingue nei paesi protestanti	42
<i>Il modello francese: gallomania e gallofobia</i>	47
<i>Il modello inglese: l'anglomania</i>	49
<i>L'insegnamento del francese e dell'inglese in Italia (1625-1860)</i>	50
Chi imparava le lingue straniere?	
<i>Mercanti</i>	52
<i>Cavalieri</i>	52
... e dame	55
I maestri di lingue	57
Metodi e contenuti	57
I metodi per le dame	62
Lingue moderne e scienze per l'educazione del cittadino	64
La diffusione del francese durante la Rivoluzione e l'Impero napoleonico	66
<i>Le discipline scolastiche</i>	67
Il processo di disciplinarizzazione delle lingue straniere	70

<i>Metodi e metodologie</i>	
Le metodologie sintetiche “pratiche”	73
I metodi analitici	75
Fra metodi analitici e sintetici	79
Berlitz et Gouin	80
E in Italia?	82
Le fanciulle e gli insegnamenti linguistici	85
La riforma e il metodo diretto	90
<i>Le lingue nella scuola italiana</i>	
La legge Casati, le circolari e le leggine	93
Lo statuto degli insegnamenti linguistici nell’età liberale	96
La didattica del legislatore	97
Il metodo filologico-comparativo di Candido Ghiotti	98
E il lessico?	103
Le letture: i contenuti	104
Il dibattito italiano sul metodo diretto	105
Classicisti e modernisti	106
L’insegnamento della “civiltà”	109
La letteratura	110
Lingue straniere per le signorine dell’Italia unita	112
<i>Il primo dopoguerra in Europa e negli Stati Uniti</i>	113
La riforma Gentile e gli insegnamenti linguistici	114
La Carta Bottai	117
L’insegnamento delle lingue nel ventennio fascista	118
<i>La seconda guerra mondiale e il dopoguerra</i>	122
<i>La scuola media unica</i>	124
<i>La formazione degli insegnanti di lingue</i>	130
<i>Congedo</i>	138
<i>Bibliografia</i>	139

## *Premessa*

Dedico questo lavoro ai miei allievi della Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario per le classi di abilitazione di francese e di inglese. Alcuni anni fa, con Paola Nobili, decidemmo che una breve sintesi della storia dell’insegnamento delle lingue straniere in Italia precedesse il corso bolognese di glottodidattica: una decina di ore di lezioni per una “storia” che si sarebbe arrestata agli anni Sessanta per poi lasciare a Paola la presentazione delle opzioni didattiche che si sono succedute da quegli anni in poi. Sulla storia degli insegnamenti linguistici, soprattutto del francese, lingua straniera dominante nella scuola italiana fino a non moltissimi anni fa, molto è stato scritto, ma le pubblicazioni sono disseminate in numerosi volumi e riviste di difficile reperimento per gli allievi che fin dal mio primo corso mi avevano chiesto testi e indicazioni bibliografiche. Decisi allora di trascrivere i miei appunti. I corsi si sono susseguiti e, ad ogni intervento, riprendevo le vecchie note, modificavo, aggiungevo, integravo con le notizie attinte alle pubblicazioni che via via apparivano o che via via scoprivo... Con le numerosissime referenze bibliografiche che ho ora aggiunto, le dieci lezioni sono diventate un volumetto al quale ho voluto lasciare modi, forma, andatura delle lezioni per raccontare una storia che ho cominciato con la mia.

Queste lezioni non avrebbero mai visto la luce senza le sollecitazioni e l’aiuto determinante di Nadia Minerva, di Michela Mengoli e di Maria Colombo, amiche carissime che mi hanno donato il loro prezioso tempo. Tempo che da sempre hanno regalato a me e ai miei libri Giuliano e Benedetta.



## *Introduzione*

Ho cominciato ad insegnare nel 1963, primo anno di attivazione della scuola media unica: fu un momento difficile per la scuola italiana, soprattutto per gli insegnanti abituati ad operare in un'istituzione fino ad allora ben protetta da selezioni severe. Fu certo più facile per noi giovani, in genere ben decisi a cambiare rotta, a non ripetere l'insegnamento che ci era stato dispensato nella scuola e all'università e che si era rivelato così inadeguato alle competenze che richiedeva l'insegnamento di una lingua moderna.

Fu a causa della creazione della scuola media che, soprattutto noi giovani, cominciammo ad essere "aggiornati" (termine quanto mai improprio vista l'assoluta mancanza di formazione didattica durante gli studi per il conseguimento della laurea) in corsi organizzati dal Provveditorato agli Studi o da istituzioni italiane e straniere: per il francese, il B.E.L.C. (Bureau d'Étude de Liaison et de Civilisation) che aveva sede a Parigi; il C.I.E.P. (Centre International d'Études Pédagogiques) che ancora organizza a Sèvres stages per insegnanti e formatori; la F.I.P.F. (Fédération Internationale des Professeurs de Français), l'Associazione Italo-Francese, il Bureau Linguistique dell'Ambasciata di Francia, l'Alliance Française; erano offerte anche borse di studio estive alle università francesi, corsi di cui molti di noi approfittarono anche per colmare le nostre lacune linguistiche. Per gli insegnanti di inglese il British Council ebbe anch'esso un ruolo importante nella formazione degli insegnanti e nella diffusione dell'insegnamento dell'inglese. La BBC aveva iniziato a trasmettere corsi di inglese via radio fin dal 1943. In Italia corsi di lingua inglese e francese cominciarono ad essere diffusi dalla RAI in ore mattutine fin dal 1949.

Nei corsi di aggiornamento didattico, ci venne soprattutto dispensato il verbo strutturalista che era alla base delle metodologie audio-orale e strutturo-globale audio-visiva di quel tempo. Il metodo audio-orale era stato messo a punto negli Stati Uniti, negli anni Cinquanta, da specialisti

di linguistica applicata, come Lado e Fries, partendo dalle indicazioni date, durante la seconda guerra mondiale, da un celebre linguista del tempo, Leonard Bloomfield su sollecitazione dell'esercito, per organizzare corsi che mettessero rapidamente i militari statunitensi, dislocati su moltissimi fronti, in grado di comunicare con i nativi: si tratta del celebre *Army Specialized Training Program*, chiamato anche *Army Method*. Questa metodologia non influenzò molto, a mio avviso, l'insegnamento dell'inglese – qui a Bologna ho l'impressione che siano stati adottati quasi soltanto nei corsi per italiani dell'Università John Hopkins. Gli insegnanti di inglese erano orientati soprattutto verso i cosiddetti metodi situazionali le cui origini si fanno risalire agli anni Venti e Trenta del Novecento, quando i “linguisti applicati” Palmer e Hornby vollero dare basi scientifiche ad un insegnamento che si voleva basato soprattutto sull'approccio orale.

Negli anni Sessanta nella scuola italiana il francese era largamente dominante e l'innovazione partì soprattutto dal metodo strutturo-globale audio-visivo (SGAV) messo a punto per l'insegnamento del francese. Questa metodologia nasce dopo la seconda guerra mondiale quando insegnare il francese agli stranieri diventa una sorta di affare di stato per la Francia che, a causa della crescente diffusione dell'inglese, avverte il pericolo di una perdita di prestigio della propria lingua e della propria cultura e sente l'urgenza di rafforzare il suo peso, anche linguistico, sia nelle colonie sia nella Metropoli in cui doveva far fronte ad una forte immigrazione. Per questa ragione il Ministero dell'Educazione Nazionale creò una commissione incaricata di selezionare un “francese elementare” – che poi verrà chiamato “francese fondamentale” – a partire dalla lingua parlata “raccolta” attraverso interviste, per facilitare l'apprendimento di un francese autentico. L'impresa, affidata ad un linguista, Georges Gougenheim e a un pedagogo, Paul Rivenc, mise a punto un “lessico fondamentale” basato su enunciati orali<sup>1</sup>. Il *Français fondamental* costituirà il contenuto linguistico della metodologia SGAV che

---

<sup>1</sup> L'idea di un lessico di base non era originale: per il francese ne erano stati messi a punto due negli Stati Uniti nel 1924 e nel 1935, ma erano nati da indagini condotte su testi scritti. Il *français fondamental* invece si basa su testi registrati ai quali si ritenne necessario aggiungere una serie di nomi concreti di uso non frequente, ma ben presenti ai parlanti (come il termine “forchetta”), termini dunque che dovevano essere “disponibili” e che furono reperiti attraverso un'indagine condotta presso allievi di alcuni licei francesi ai quali era stato chiesto di indicare termini relativi a sedici “centri di interesse”, come le parti del corpo, gli abiti, la casa ecc. Alle voci più frequenti della lingua orale fu dunque aggiunto un lessico tematico individuato empiricamente attraverso l'intuizione linguistica di giovani nativi.

---

ha prodotto diverse generazioni di materiali per l'insegnamento del francese, a partire dal celebre metodo audio-visivo *Voix et Images de France* lanciato nel 1962 da due centri di ricerca, l'Istituto di fonetica dell'Università di Zagabria diretto da Petar Guberina e il *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF), dell'École Normale Supérieure di Saint-Cloud diretto da Paul Rivenc, al quale nel 1960 – Guberina e Rivenc lavoravano insieme fin dal 1954 – si aggiunse un gruppo di ricerca del Centre Universitaire di Mons (Belgio) diretto da Raymond Renard.

In Italia la metodologia audio-visiva non penetrò in modo massiccio nella scuola che non disponeva della strumentazione necessaria che oggi ci appare molto povera (un registratore a nastro, un proiettore di filmine), ma improponibile allora nella maggior parte delle nostre strutture. Noi giovani cercammo di rimediare a queste carenze con i giradischi e i dischi a 45 giri in vinile leggero e con le immagini che certi manuali proponevano in sequenze analoghe a quelle delle filmine. In genere eravamo tutti sedotti da pratiche avallate dalla scientificità di una linguistica e di una psicologia dell'apprendimento scientifiche che scoprivamo allora, e da una strumentazione che ci pareva avveniristica. I principi della metodologia audiovisiva, spesso applicati in modo più o meno approssimativo dagli autori dei manuali che si pretendevano innovativi, furono seguiti spesso in modo acritico. D'altra parte, i risultati di queste nuove pratiche erano brillanti (i nostri allievi – un miracolo per quei tempi! – riuscivano rapidamente a parlare), soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, anche se col tempo gli esercizi rischiavano di venire a noia; gli allievi imparavano a manipolare strutture linguistiche, ma stentavano a passare all'espressione libera. Insomma sorsero quei problemi che portarono alla crisi degli anni Settanta e poi all'imporsi dell'approccio comunicativo, al passaggio da una linguistica di sistemi focalizzata sulla frase ad una linguistica dell'enunciazione orientata sul discorso.

La mancanza di una solida formazione didattica può spiegare l'acquiescenza acritica a proposte che scendevano dall'alto. Le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario sono nate proprio per dare una formazione tale che le scelte metodologiche che farete nelle vostre classi non siano applicazioni di ricerche altrui, ma scelte fatte con "cognizione di causa", avendo cioè le cognizioni necessarie per giudicare e scegliere con intelligenza critica. Dalle SSIS vorremmo che uscissero insegnanti-ricercatori, cioè persone che cercano e sperimentano, si

informano e si formano, inizialmente in questi corsi, ma che continueranno a formarsi e ad informarsi, a cercare e a sperimentare per fare al meglio il mestiere che hanno scelto.

All'origine delle SSIS vi è stata una lunga gestazione. A partire dagli anni Ottanta, su iniziativa di un gruppo di studiosi delle università di Genova (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica – CIRD) e di Bologna (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Educativa – CI-RE), studiosi-insegnanti delle diverse materie in programma nelle scuole secondarie si sono incontrati in numerosi seminari e convegni e hanno elaborato i piani di studio, individuando le discipline che si collocano, come ben sapete, nelle seguenti aree: scienze dell'educazione, discipline storico-epistemologiche riguardanti le materie insegnate nelle scuole secondarie, didattiche disciplinari, tirocinio didattico. Gli insegnamenti storico-epistemologici dovevano far acquisire “conoscenze riguardanti lo sviluppo storico delle singole discipline” e far riflettere sulla “natura dei problemi affrontati e sulle metodologie di ricerca utilizzate”. Il futuro insegnante doveva essere consapevole del carattere storico-evolutivo del sapere e quindi della “relatività delle sue sistemazioni nell'ambito delle singole discipline” (Pellandra 1992: 25-29). Fra le discipline che potevano fornire questa competenza vi era dunque la storia di quella che si intendeva insegnare e in questi nostri incontri dovrei farvi scoprire quel che sappiamo della diffusione del francese e dell'inglese in Italia e delle radici dei nostri insegnamenti linguistici.

Nei corsi di aggiornamento che ho seguito negli anni Sessanta, il passato, tutto il passato, veniva condannato in blocco: un passato che veniva identificato con quel deprecabile metodo grammatical-traduttivo di cui del resto noi eravamo il prodotto, forniti come eravamo, in genere, di quella che si chiamava opportunamente “conoscenza scolastica” di una lingua che permetteva di tradurre, armati di dizionari e di grammatiche, una pagina di letteratura, una conoscenza che dava anche eccellenti competenze grammaticali, ma scarsissime competenze comunicative, che ci forniva una buona cultura letteraria, ma ben povere conoscenze della realtà del paese di cui si imparava/insegnava la lingua. Con queste lezioni vedrete invece quanto è complessa, ricca, variegata la storia dell'insegnamento delle lingue, come fosse fuorviante e falso raggruppare sotto l'etichetta “insegnamento tradizionale” cinque millenni di insegnamenti linguistici.

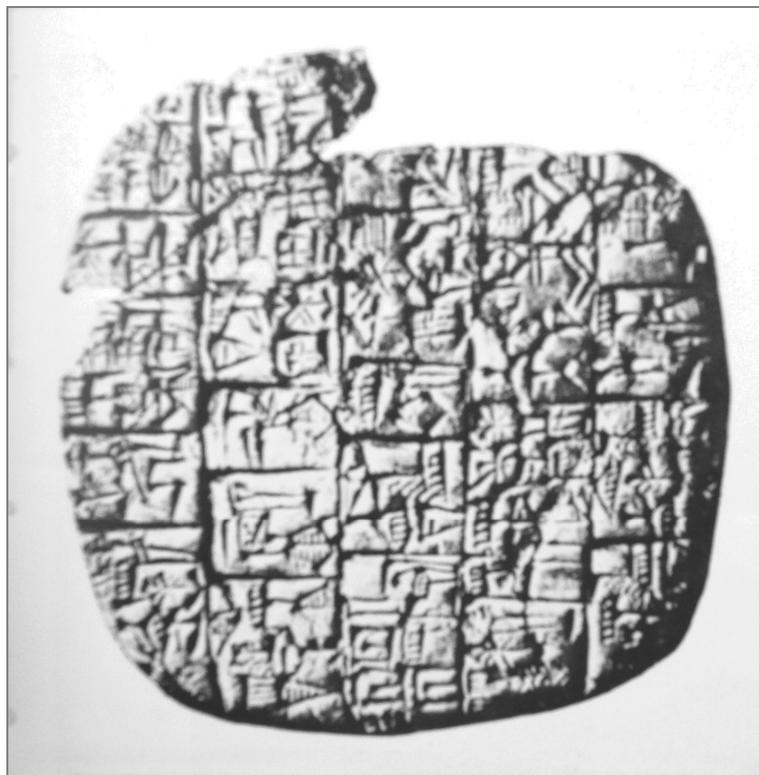
Credo fermamente che la conoscenza delle opzioni didattiche che si sono succedute nel tempo, opzioni determinate da fattori sociali, economici, religiosi, morali, politici, contribuisca alla formazione di quella intelligenza critica e quindi di quella disponibilità all'innovazione, a mettersi in discussione – consapevoli di essere collocati in una storia che cambia e ci cambia – che mi pare il risultato maggiormente auspicabile da un corso per la formazione degli insegnanti. La storia facendoci conoscere e verificare le teorizzazioni e le scelte metodologiche del passato, ci insegna a smitizzare, a relativizzare, a prendere quella sana distanza critica – tanto invocata – indispensabile per praticare con consapevolezza e dignità il nostro mestiere.

All'inizio del Novecento, l'esigenza di affidarsi alla storia per formare i futuri insegnanti ispirò ad uno dei padri della sociologia, Émile Durkheim<sup>2</sup>, una serie di lezioni sulla storia dell'insegnamento in Francia che saranno pubblicate soltanto postume nel 1938 col titolo *L'évolution pédagogique en France*. Nella prima lezione Durkheim sentì il bisogno di giustificare la scelta di raccontare il passato di una scuola che si voleva, anche allora, tutta proiettata verso il futuro<sup>3</sup>. Durkheim sottolinea anzitutto la particolare necessità di una formazione pedagogica per gli insegnanti della scuola secondaria in cui discipline diverse debbono tutte concorrere alla formazione, come lui scrive, non di un matematico, di un letterato, di un fisico, ma di una persona per mezzo della matematica, delle lettere e della fisica. Le sue argomentazioni, ad un secolo di distanza, mi paiono ancora oggi quanto mai pertinenti se si tien conto dei ritardi e delle resistenze incontrate dalle SSIS durante la sua lunga gestazione e il suo percorso. E “la miglior scuola pedagogica” è, secondo Durkheim, la storia dell'insegnamento che ci mette al riparo sia dai pregiudizi misoneisti di chi vede il bene solo nel passato sia dalle tendenze dei novatori ad oltranza che vedono metodi e pratiche antiche quasi come effetti di una debolezza dell'intelligenza umana che ha conquistato faticosamente i metodi e le pratiche opportune, novatori che di conse-

<sup>2</sup> Émile Durkheim (1858-1917), insegnò alla Sorbona la scienza dell'educazione a partire dal 1904. In quegli anni di profonda trasformazione per la scuola secondaria in Francia, fu incaricato di tenere una serie di lezioni per tutti i candidati all'*agrégation*, cioè al concorso per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

<sup>3</sup> L'Abbé Fleury, autore di un celebre *Traité du choix et de la méthode des études*, apparso nel 1686, aveva sentito la stessa esigenza. Nelle prime pagine del suo trattato scriveva: “Pour bien connaître cet ordre de nos études publiques, il est bon, ce me semble, de remonter jusqu'à la source, de voir d'où chaque partie nous est venue, et comment le corps entier s'est formé dans la suite de plusieurs siècles” (p. 2).

guenza vogliono spazzar via ogni residuo di un passato condannato dis-sennatamente in blocco. Dobbiamo studiare la storia – ci invita Durkheim – non per fare “dell’erudizione” o “dell’archeologia pedagogica”: ci si allontana dal presente solo per permetterci di vederlo e comprenderlo meglio. “Che cosa è mai la storia – conclude – se non un’analisi del presente, dal momento che è nel passato che si trovano gli elementi che formano il presente?” (2006: *passim*).



*Figura 1*

Testo cuneiforme con esercizio scolastico, ca 2500 a. C.  
(in P. Matthiae, *I tesori di Ebla*, Bari, Laterza 1984, foto 56)

## L'insegnamento delle lingue: il passato remoto

Renzo Titone ha dedicato due libri alla storia della glottodidattica, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* e *Glottodidattica: un profilo storico*, testi entrambi utili, soprattutto per conoscere l'insegnamento dispensato nel passato remoto e, più vicino a noi, quello in uso nei paesi germanici e anglosassoni<sup>1</sup>. Manca invece qualsiasi riferimento alla storia della glottodidattica italiana, storia del resto alla quale stiamo lavorando soltanto da una ventina di anni, a partire dai contributi del gruppo di ricerca bolognese aderente alla SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde), gruppo che ha reclutato negli anni molti collaboratori e che nel 1999 ha creato il CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici) che riunisce ricercatori di una dozzina di università italiane, da Torino a Palermo e che attualmente sta creando una preziosa rete di collegamento con istituzioni analoghe esistenti in diversi paesi europei.

Titone scriveva nel 1986: "I tentativi di indagine storica sui metodi glottodidattici sono pochi e imperfetti" e invitava gli studiosi ad avventurarsi in un campo di indagini "foriero di scoperte entusiasmanti e insospettate" (*Preambolo*). Sono passati vent'anni e gli studiosi impegnati nelle ricerche sulla storia degli insegnamenti linguistici formano ora un gruppo nutrito; tuttavia non oserei dire che abbiamo oggi un quadro esauriente della storia della nostra disciplina. Conosciamo abbastanza bene la storia della diffusione e dell'insegnamento del francese fino ai primi anni del Novecento. Anna Mandich ha cominciato a lavorare sul periodo fascista, ma molto resta ancora da fare. D'altra parte ricostruire la storia della diffusione e dell'insegnamento di una lingua richiede studi complessi, il ricorso a molte "storie": storia politica e culturale, storia delle politiche linguistiche ed educative, storia delle istituzioni scolastiche e delle diverse "agenzie" educative, dunque, per quanto riguarda l'Ancien Régime, la storia delle congregazioni religiose che in ambiente cattolico hanno avuto pressoché il monopolio della formazione delle élites. L'avvento dello "Stato insegnante", che spesso ha dettato contenuti e metodi, provoca un diluvio di leggi, leggine e circolari che se non ci

---

<sup>1</sup> Del resto Titone aveva pubblicato il suo primo saggio storico sull'insegnamento delle lingue negli Stati Uniti (*Teaching foreign Languages, an historical Sketch*, Washington, D.C, Georgetown University Press, 1968).

dicono quel che succedeva effettivamente in classe, ci informano almeno su quello che in classe si doveva fare secondo il legislatore. Per ricostruire la storia di una disciplina scolastica non si può prescindere da quelle di riferimento; la grammatica del FLE (cioè del francese insegnato come lingua straniera) dipende dalla grammatica francese scritta per i nativi? Se sì, in che misura? La storia della didattica del FLE non può neppure ignorare la storia della lingua, delle trasformazioni, modificazioni, innovazioni nei diversi ambiti: fonetica, ortografia, morfologia, sintassi, lessico e delle ricadute, più o meno tardive del “nuovo” sulle didattiche che si sviluppano negli altri paesi. Queste conoscenze costituiscono lo sfondo, la tela su cui scrivere la nostra storia che si tenta di ricostruire attraverso le testimonianze che ci sono rimaste: testi scolastici, riviste per gli insegnanti, ma anche i “ricordi di scuola”... L’itinerario che ci dovrebbe permettere di penetrare in qualche modo nelle classi di un tempo è certamente faticoso e complesso, ma appassionante.

Sulla storia dell’insegnamento dell’inglese in Italia abbiamo per il momento alcuni contributi sugli inizi settecenteschi della diffusione e dell’insegnamento di questa lingua in Italia, ma fortunatamente diversi giovani del CIRSIL sono al lavoro ed altri arriveranno.

Titone non poteva dunque conoscere la storia dell’insegnamento delle lingue in Italia, ma neppure – per restare nel passato remoto – gli esiti di una spedizione archeologica italiana che ha operato dal 1964 in Siria portando fra l’altro alla luce, nel 1975, gli archivi dell’antica Ebla (v. *Figura 1*) in cui sono stati trovati, fra le oltre quindicimila tavolette reperite, i più antichi vocabolari bilingui della storia, scritti in caratteri cuneiformi con la traduzione di parole sumeriche in eblaitico, la più antica lingua semitica conosciuta, anteriore al paleoaccadico di cui si trova cenno nel libro di Titone. Si sono trovate tavolette con esercizi lessicali usati per istruire gli scribi in quelle antichissime “scuole interpreti” che testimoniano l’esistenza di insegnamenti linguistici già alla metà del terzo millennio avanti Cristo (Marello 1989: 6).

Rinvio gli allievi curiosi al testo di Titone per l’insegnamento dell’aramaico e dell’egizio e mi limito a qualche cenno sugli insegnamenti linguistici nell’impero romano che deduco dall’*Institutio Oratoria* di Quintiliano, il celebre trattato sulla formazione del futuro oratore, *vir bonus dicendi peritus*, secondo la definizione di Catone<sup>2</sup>. A partire dal II secolo a. C., Roma domina anche le coste orientali del Mediterraneo, di

---

<sup>2</sup> Nato verso il 35 d.C. nella Spagna Tarraconese, Quintiliano fu il primo retore stipendiato dallo stato. Tenne la cattedra per venti anni circa, a lui fu affidata l’educazione dei nipoti di Domiziano.

lingua e cultura greca, e l'amministrazione romana, che aveva ignorato le lingue "barbare" con le quali era venuta in contatto, ha ben presto adottato lingua, cultura e metodi educativi del mondo greco. Roma diventa uno stato bilingue e tale resterà per tutta la sua storia repubblicana e imperiale; bilingui erano le persone colte, anche molte nobili matrone. Come i gentiluomini del Sei-Settecento che coronavano la loro educazione con il *Grand Tour*, anche i giovani aristocratici latini completavano la loro educazione recandosi in Grecia per frequentarvi le scuole di retori e filosofi nelle celebri scuole di Atene o di Rodi (Marrou 1950: *passim*).

Come leggiamo in Quintiliano, il giovane cittadino romano, appartenente beninteso alla classe dominante, doveva ricevere un'istruzione bilingue precocissima: il padre doveva far sì che il bambino fosse circondato da nutrici che si esprimessero in linguaggio corretto (*Ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus*, I, 1, 3). "Preferirei – scrive Quintiliano – che il bambino cominciasse con l'apprendere la lingua greca, perché la latina – che del resto è la più usata – anche se non vogliamo l'assorbirà da sé; e anche perché egli dovrà essere istruito prima nelle discipline greche, donde sono derivate le nostre." (I, 1, 15). Il metodo per le due lingue era identico: *utrique eadem via est* (I, 4,1). L'apprendimento, in questa prima fase, avveniva dunque naturalmente, per contatto, esattamente come, attraverso costanti interazioni con la miss inglese o la demoiselle francese le lingue straniere venivano e ancora vengono apprese dai figli delle famiglie abbienti: un apprendimento naturale estremamente efficace per il quale in genere all'insegnante si richiedeva di essere nativo, di avere una buona educazione e di parlare quindi in modo corretto<sup>3</sup>. Quintiliano raccomanda tuttavia di evitare, come spesso accadeva, che si protraesse a lungo un apprendimento esclusivo del greco per evitare che si acquisisse un accento straniero e difetti di pronuncia difficili da sradicare (I, 1, 15-18). Il bambino dell'antico impero, destinato dal padre alla carriera forense o politica, una volta uscito dalle mani delle nutrici, doveva frequentare una scuola e Quintiliano, dopo avere lungamente dibattuto su vantaggi e inconvenienti dell'educazione pubblica

<sup>3</sup> Anche le matrone romane conoscevano il greco e Giovenale ha messo in ridicolo con la sua abituale *verve* le "belle" grecizzanti del tempo: si sentono belle – dice Giovenale – solo se, da toscane o da sulmonesi come sono, si fanno passare per greche puro sangue. Parlano greco quando hanno paura, quando s'arrabbiano, quando vogliono mostrar piacere o affanno: *Quid ultra? Concumbunt graece*. "Che vuoi di più? Anche a letto parlano greco. E passi per le più giovani; ma tu che hai già ottantasei anni, ancora grecheggi?" (VI, 185-193, cito la traduzione di E. Barelli: 1992).

e privata, opta per una scuola pubblica, utile a chi doveva abituarsi a “non essere timido in pubblico”, una scuola che doveva frequentare accompagnato eventualmente dal precettore privato (I. 2, 17). Dopo aver imparato a leggere, scrivere e far di conto nelle due lingue, il futuro *orator* seguiva gli insegnamenti paralleli del *grammatikos* greco e del *ludi magister* romano per addestrarsi a declamare discorsi in pubblico, difendendo o contestando argomenti fittizi. Gli allievi appartenevano a comunità urbane che già parlavano greco e latino e avevano ricevuto un’istruzione elementare: a scuola dal “grammatico” greco o latino che fosse, si imparava essenzialmente l’uso letterario di due lingue note. Seguiva poi la scuola di retorica dove ci si addestrava all’eloquenza giudiziaria o politica.

Nelle scuole di retorica si formarono anche padri della Chiesa come Sant’Agostino e Sant’Ambrogio. Certo, se leggiamo le esperienze di apprendimento linguistico vissute da Agostino, siamo ben lontani dalle teorizzazioni di Quintiliano. Sono del resto passati due secoli e siamo nella Numidia proconsolare. La bella unità della cultura ellenistico-romana ormai è rotta e il declino del greco in Occidente già si nota dopo il terzo secolo. Agostino impara il latino – come scrive nelle *Confessioni* – con la sola attenzione, senza il timore di punizioni, fra le carezze delle nutrici, gli scherzi, il sorriso, l’allegria dei compagni di gioco: questo clima affettuoso e giocoso è all’origine del suo amore appassionato per il latino, alimentato poi dai *grammatici* che lo hanno iniziato alla letteratura (I, XIII). Agostino non apprenderà il greco in modo spontaneo, attraverso il contatto come indicava Quintiliano, con la conseguenza che avrà sempre in odio le *graecae litterae* nonostante la loro grande letteratura, perché al greco era stato addestrato fin da fanciullo sotto la minaccia delle verghe. Lo stesso odio che avranno – osserva ancora Agostino – i fanciulli greci obbligati con gli stessi mezzi a studiare la lingua di Virgilio (I, XIV: 83).

Il *grammaticus* di cui parlano Quintiliano e Agostino insegnava dunque ad allievi che già sapevano leggere e scrivere, era, diremmo oggi, un maestro di scuola secondaria che li iniziava a quella grammatica che costituisce il più noto retaggio dell’insegnamento linguistico del passato e sulla quale varrà la pena di soffermarci.

## La grammatica

La grammatica nasce in quello straordinario momento creativo della storia della scienza che è il periodo ellenistico in cui, dopo la morte di Alessandro Magno, si assiste a grandi progressi scientifici. Ad Alessandria d'Egitto, sotto la dinastia dei Tolomei, gravitano i migliori intelletti del tempo: Euclide, Archimede, Eratostene, Aristarco di Samo. È il momento in cui si sviluppano discipline particolari dal divorzio fra filosofia e scienza che va in quei secoli specializzandosi in numerose branche: l'astronomia, la matematica e la geometria, la meccanica, la medicina e la filologia da cui nasce la grammatica<sup>4</sup>.

La grammatica trae le sue origini da un testo – la *Techné Grammatiké* – tradizionalmente attribuito a Dionisio Trace (ca 170-ca 90 a.C), una delle glorie della scuola di Rodi – che raccoglie le riflessioni linguistiche di molti secoli (Protagora, Platone, Aristotele, gli Stoici...). Se il testo di Dionisio Trace è autentico, la descrizione grammaticale, così come noi la conosciamo, sarebbe stata fissata prima della fine del II secolo a.C.

La codificazione grammaticale avviene in ambiente erudito per fissare la forma dei grandi testi canonici greci; la norma viene desunta dunque dalla lingua scritta, dalla lingua letteraria. Dionisio Trace dà questa definizione della grammatica: “una conoscenza pratica delle forme usate nella maggior parte dei casi dai poeti e dagli scrittori in prosa”. Varrone, un secolo più tardi, non dirà diversamente: la grammatica “è la conoscenza delle forme usate per lo più dai poeti, gli storici e gli oratori”. Nel corso del periodo ellenistico l'ambito della grammatica si allargò e comprese non soltanto i testi letterari, ma anche l'uso del linguaggio: un ampliarsi della disciplina che fa sì che, come dice Matthews, il grammatico non considerò più soltanto l'edizione dei testi, ma l'intero problema della “grecità” e del greco corretto (1990: I, 195), problema quanto mai cogente in un mondo in cui la “grecità” toccava ormai tutta la sponda orientale del Mediterraneo. La definizione di Quintiliano riunirà i due

<sup>4</sup> È evidente l'influenza di Euclide sulla cultura del tempo: il concetto di analogia (tradotto in latino col termine *proportio*, ma anche *ratio*, *regula*) per indicare rapporto di similarità e di uguaglianza a cui ricorrono i filologi alessandrini per fissare il testo omerico è di origine matematica. Anche la definizione di “comparativo” che si trova in Dionisio Trace sembra formulata sul modello della definizione geometrica di rapporto fra due grandezze omogenee (Matthews 1990: 250). Le discussioni fra analogisti e animalisti (questi ultimi mettevano in evidenza le irregolarità dell'uso) sono quanto mai familiari a chi studia la storia dell'insegnamento delle lingue. Quintiliano dirà che l'analogia non è una *lex*, ma un uso generalmente accettato. Problemi su cui si dibatterà per secoli.

aspetti: la grammatica è “scienza del parlare correttamente e commento ai testi poetici” (I, 4, 113).

La grammatica nasce quindi come sussidio per comprendere la lingua letteraria e successivamente come norma per insegnare una lingua scritta corretta. Lo schema della grammatica che ci ha trasmesso la *Techné Grammatiké* ha imposto una progressione diventata canonica: le lettere, le sillabe, le parti del discorso (nome, verbo, participio, articolo, pronome, preposizione, avverbio, congiunzione)<sup>5</sup> e le variazioni in genere, numero e caso per nomi e aggettivi, in tempi e modi per i verbi.

L'ordine dell'esposizione, la chiarezza, la brevità hanno fatto dell'opera attribuita a Dionisio Trace un testo che, continuamente ricopiato e arricchito di appendici e di scoli per tredici secoli, ha attraversato il periodo romano fino all'epoca bizantina: è stato trasposto persino in siriano e in armeno (Marrou 1950: 232). Varrone e Quintiliano hanno adattato al latino lo schema di Dionisio Trace, schema che ritroviamo nelle grammatiche dell'età imperiale che ci sono pervenute, come quelle, celeberrime, di Donato e di Prisciano che avranno un'influenza immensa sugli insegnamenti sia delle lingue classiche sia delle lingue moderne.

Non mi pare che i contenuti di questo insegnamento differiscano sostanzialmente da quelli degli insegnamenti linguistici, per l'italiano, il latino e il francese, che la mia generazione ha sperimentato. “I ragazzi imparino in primo luogo a declinare i nomi e a coniugare i verbi” (I, 4, 22): la raccomandazione di Quintiliano è stata seguita puntualmente per secoli, fino ad arrivare ai miei insegnanti di latino e di francese del secondo dopoguerra.

Donato (Aelius Donatus), grammatico e letterato vissuto a Roma nel IV secolo d.C., è autore di un'*Ars minor* e di un'*Ars Maior*. Nella prima, scritta in forma dialogica – strategia didattica antichissima e quanto mai opportuna per un apprendimento affidato soltanto alla memoria – il maestro chiede all'allievo di elencare le parti del discorso, di dare definizioni e “proprietà” di ciascuna (nome, pronome, verbo, avverbio, participio, congiunzione, preposizione, interiezione). L'allunno è invitato a declinare i nomi che esemplificano le diverse declinazioni. L'*Ars minor* insegna essenzialmente una classificazione della lingua latina, in modo che l'allievo sia in grado di analizzare le varie parti del discorso presenti in un verso o in un passo di prosa. Lo stesso tipo di analisi che troviamo, più sviluppato, anche nell'*Ars Maior* che comprende molti paradigmi ed esempi. L'opera di Donato, che diventerà la base della grammatica scola-

---

<sup>5</sup> Varierà nel tempo il numero delle parti del discorso: otto, nove, fino a undici.

stica per secoli, ha avuto una diffusione analoga a quella che la grammatica di Dionisio Trace ebbe nel mondo greco, a partire da Isidoro di Siviglia (ca. 560-636) e via via da Beda ad Alcuino agli Umanisti. La si trova ancora in uso nella nostra regione alla fine de Cinquecento per impartire i rudimenti del latino<sup>6</sup>. Nella scuola di grammatica che, come scrive Lucchi, “continuava attraverso la scuola monastica altomedievale i metodi di quella romana e ellenistica, s’imparava a leggere e scrivere, lo studio dell’abbicci non era separato da quello del latino: imparare le lettere (*γραμματα*) significava già apprendere le prime nozioni grammaticali”.

Prisciano (Priscianus Caesariensis) ha insegnato grammatica latina all’inizio del VI secolo a Costantinopoli, in una struttura pubblica per la formazione dei funzionari dell’Impero simile dunque alla nostra università che comprendeva cattedre di grammatica e di retorica latina e greca, di giurisprudenza e di filosofia. Ci ha lasciato celeberrime *Institutiones grammaticae*, ricchissime di citazioni letterarie di autori greci e latini. La sua opera ha avuto, come quelle di Donato, un’influenza determinante sullo sviluppo della grammatica in Occidente.

Donato diventerà ben presto sinonimo di grammatica, verranno così chiamati “Donato” i primi testi composti per insegnare le lingue volgari come il *Donait françois*.

Mi pare sia opportuno riflettere sulla grammatica che offre uno strumento di analisi di una lingua che si suppone nota, lingua viva, come del resto per secoli sarà il latino che nella scuola, almeno fino al Settecento, resterà lingua d’insegnamento ovunque in Europa e che nella chiesa cattolica sarà lingua della liturgia fino al Concilio Vaticano II. Come ricorda opportunamente Maria Colombo Timelli, un’opera come l’*Ars minor*, opera elementare per le prime fasi dell’apprendimento, “avait pour but d’introduire les élèves à l’étude *non* de la langue, mais de l’analyse grammaticale et à celle de la métalangue propre de cette analyse” (1996: 8). Questa terminologia e questa analisi saranno utilizzate nelle grammatiche dei vernacoli che a loro volta ispireranno quelle per insegnare le lingue moderne agli stranieri: un sistema per analizzare una lingua nota influenzerà di conseguenza pesantemente i metodi per apprendere lingue ignote.

<sup>6</sup> Nel 1580 la piccola comunità di Dozza, in Romagna affida la sua scuola ad un sacerdote al quale viene indicata l’organizzazione del corso di studi in questi termini: “prima li putti che imparano la tolella (cioè la tavola dell’alfabeto), [...] quelli che imparano Salterio [...], quelli che imparano il Donato e Regolle [...] e poi i latinanti “che faranno le concordanze et latini per sino all’impersonali e quelli che faranno l’epistole” (Lucchi, 1982: 104-105).

## Glossari e colloqui

Dall'Antichità ci sono pervenuti anche altri materiali per l'insegnamento del latino e del greco. Si tratta di strumenti che rivelano un insegnamento scolastico ben lontano da quello "naturale" in uso a Roma all'epoca dei Gracchi o di Cicerone. Redatti probabilmente per insegnare il latino ai piccoli Greci, potevano servire anche ai giovani latini che non avevano avuto in sorte il pedagogo di madrelingua. Di questi manuali bilingui che circolarono in Occidente per tutta l'Antichità fino al Medio Evo, si hanno redazioni diverse. Quello chiamato *Hermeneumata Pseudodositheana*, opera dunque dello pseudo "Maestro Dositeo", non è molto diverso dai manuali pratici che vedremo diffondersi per l'apprendimento delle lingue moderne. Gli *Hermeneumata* contengono – il testo greco e quello latino su due colonne – un *Glossarium verborum* che, dopo un elenco di avverbi, presenta una serie di verbi in parte coniugati. Seguono trentotto *Capitula rerum*: un lessico organizzato tematicamente iniziando dai nomi degli dèi celesti, terrestri, marini e inferi e poi via via il cielo, i templi, i giorni festivi, gli spettacoli, i venti, e poi le membra, la natura, gli alimenti, le bevande, gli animali: pesci, uccelli, quadrupedi, serpenti e le suppellettili, gli studi, le magistrature, i segni zodiacali... Il terzo libro contiene testi semplicissimi: massime e aneddoti esemplari riguardanti l'imperatore Adriano (*Divi Adriani sententiae et epistulae*), alcune favole di Esopo, un trattato giuridico (*De manumissionibus*), un manuale di mitologia (*Hygini genealogia*<sup>7</sup>), un breve riassunto della guerra di Troia (*De bello Troiano epitome*) e infine una conversazione (*Cotidiana conversatio*) molto interessante perché ci presenta la giornata di un giovinetto: dal momento del risveglio fino al bagno pomeridiano alle terme. Il ragazzo chiede allo schiavo di vestirlo e calzarlo, di portargli un bacile perché si possa lavare mani e faccia, poi ecco il nostro fanciullo che si reca a scuola, saluta il maestro, irritato chiede ai condiscipoli di liberare il suo scanno (*locum mihi date meum!*), si siede, e si mette al lavoro: impara la lezione, scrive, ma la cera della tavoletta si è indurita, dovrebbe essere molle (*mollis debuit esse!*)... e infine rientra a casa per il pranzo... Come in una lezione, il maestro si sofferma su un termine, ne dà i sinonimi, le forme diverse di un verbo...

---

<sup>7</sup> I testi riguardanti gli eroi mitici venivano chiamati "genealogie" perché, come spiega Marrou, le discendenze mitiche vi avevano una parte determinante (1950: 229).

17. Ψ. Ἐν τούτῳ οἱ Τρώες ἐπέμβουν Ἐκτοῦσ φημίως καὶ οἱ Ἑλλήνες Πάτροκλον. Ἀναπαιόμενῳ οὖν Ἀχιλλεὶ κατ' ὄναρ φαίνεται Πάτροκλος λέγων, ἵνα ἐν ἰάξει αὐτῷ τύμβον ποιήσῃ· καὶ Ἀχιλλεὺς ἐποίησεν, καὶ τὰς κόμιας ἐπέλεν 3040 καὶ ἐν τῇ πυγῇ ἐβάλεν συλλεγέντων δὲ τῶν δοτῶν καὶ συντεθέντων ἐπιτάφιον ἀγῶνα ἐποίησεν, ἐν ᾧ ἐνίκησαν ἴππων τάξει Διομήδης, πάλη Ἐπειός, Ὀδυσσεύς δὲ καὶ Αἴας Τελαμόνης συνεξήλαδον. Τότε καὶ Νέστορ διὰ τὸ γῆρας πλουστίως τιμήθη· ὄπλους πάλιν Διομήδης, Αἴας Οὐλέως καὶ Τελαμόνης ἴσους δόφοις τιμῆντες ἀπεχώρισαν δισκῶ Πολυπότης, τόξω Τευκρός καὶ ἀκοντίω Ἀγαμέμνων, καὶ ἐπιπέθη ὑπ' Ἀχιλλεύς.

17. <XXIII>. In hoc Troiani lugebant Hectorem similiter et Graeci Patroclum. Quiescenti ergo Achilli per somnium apparuit Patroclus dicens, ut quam celerissime ei tumulum faceret; et Achilles fecit, et comas lanxavit et in ignem misit; collectis ergo ossibus et compositis, funebre certamen fecit, in quo vicerunt equorum velocitate Diomedes, luctatione Epeus, Ulixes autem et Ajax Telamonius stantes fuerunt. Tunc et Nestor propter senectutem honeste honoratus est, armis iterum Diomedes, <Ajax> Oilei et Telamonius aequalibus praemiis honorati sunt <et> discesserunt; disco Poly-poeta, sagitta Teucrus, et iaculo Agamemnon et laudatus est ab Achille.

3038 ἀναπαιόμενου L || 3040 τύμβον ποιήσῃ bis scripti L || 3042 ἐπιπέθη Boeck-Rose : ἐπιπέθη L || 3044 Τελαμόνης Rose (ἑνοχος L) : ἑνοχος Boeck : συνεξήλαδον Boeck (ἡλάτων L) : ἡλάτων Rose || 3045 ὄπλους L Boeck : ὄπλων Rose | οἰάτως L || 3046 τελαμονίως L | ἀπεχώρισαν L || 3049 post hoc cetera L : exp. Boeck || 3050 grecos L | quiescenti Boeck. (qui sequente L) | apparuit scripti : apparebit L -rebat Boeck || 3053 collectis Boeck : -ta L | ossibus Boeck : -sa L || 3054 velocitatem L || 3055 Epeus Boeck. (saeplus L) | aie L | ex telamonius L || 3057 Ajax suppl. Boeck. ex Gr. interp. | telamonius L | aequalis L || 3058 sunt L : exp. Boeck. | et suppl. || 3059 sagitta teucrus L || 3060 ab Boeck. ex Gr. interp. : et L

18. Ω. Καὶ τότε Ἀχιλλεὺς τὸ τοῦ Ἐκτοῦσ πτώμα περὶ τὸν τοῦ Πατρόκλου τάφον τρεῖς περιέσφεν, καὶ τότε Ἀπόλλων παρὰ τοῖς Λοιποῖς θεοῖς Ἦσον ἐμήμεντο, ὅτι τούτῳ αὐτῇ ἤρσεν· ἤρσεν δὲ τοῖς Λοιποῖς, ἵνα δι' Ἐρμούδ τὸ τοῦ Ἐκτοῦσ φῶς σῶμα ἀφελύσσων \*\*\*

18. <XXIV>. Et tunc Achilles Hectoris corpus circum Patrocli tumulum \*\*\*

VI. Περὶ συναναστροφῆς.  
Καθημερινῇ συναναστροφῇ.  
Cotidiana conversatio.

I. dies.

solis ortus est.

lux.

lumen.

iam lucet.

aurora.

ante lucem.

mane surgo.

surrexit de lecto.

lectum.

vigilavit heri diu.

vesti me.

da mihi calciamenta

et udones

3070 I. ημέρα.

ἥλιος ἀνέτελεν.

ἥλιου ἀνατολή.

φῶς.

φῶς.

ἤδη φορτίζει.

ἡδὺς.

πρὸ φάους.

πρὸ ἐγχομαι.

ἠγέσθη ἐκ τῆς κλίνης.

3080 κλίνη.

ἐγρηγόρησεν ἐχθρὸς ἐπὶ πολὺ.

ἐνδύσον με.

δός μοι ὑποδήματα

καὶ τοὺς πέλους

#### VI. I. HS 3, 376, 46-60.

3061 πτώμα L || 3062 καὶ τότε L Boeck : καίτοι Rose || 3064-5 τὸ - ἀφελύσσων Rose (το τοῦ εἰκτο ἀφελύσσων φασσάμα L) : τ. τ. E. σ. ἀφελύσσθη Boeck || 3065 post ἀφελύσσων lac. postui Rose || 3066 achil- lis L || 3067 post tumulum lac. novem lineolarum exhibet L || 3068 ante Πεγὴ συναναστροφῆς incipit hermeneumata id est libri XII L (de qua inscr. cf. Flammini 27 sq.) || 3071 ἔλαος ἀνετέλεν L || 3077 φάους Boeck : φάους L || 3078 πέλας L || 3081 πόλοι L || 3082 με Goetz : μετ L Boeck || 3084 κατὰ τοὺς πέλους L

Questa raccolta di testi piuttosto eterogenei ci restituisce la “cultura” che dispensava la scuola con l’epitome della guerra di Troia, testo base del classicismo ellenistico, le favole di Esopo, la mitologia: una scuola che comunque dava spazio anche a norme di diritto civile e ai riti della vita quotidiana..

Nel IX e nel X secolo, i dialoghi degli *Hermeneumatha* verranno copiati dai monaci delle isole britanniche e del continente per insegnare il latino: lo testimoniano numerosi manoscritti conservati a Montpellier, Monaco, Leyda, San Gallo... (Riché 1982: 418). Questi dialoghi erano destinati ai ragazzi che, al momento del loro ingresso nel monastero, parlavano soltanto la loro lingua materna e dovevano essere messi in condizione non solo di conoscere le strutture del latino, ma anche di parlarlo: di qui il ricorso a *Colloquia* fra maestro e allievo su temi concernenti la vita e le attività che si svolgevano nel monastero. Particolarmente interessanti sono i dialoghi, alcuni dei quali appaiono nelle isole britanniche in terre celtiche e anglosassoni, come i *Colloquia* dell’Abate Aelfric e del suo discepolo Aelfric Bata, composti prima della conquista normanna dell’Inghilterra. L’abate Aelfric è autore anche di una grammatica tradotta in anglo-sassone e di un glossario; i suoi colloqui furono noti anche come *Libro dei mestieri* perché il maestro immaginava che ogni allievo impersonasse uno dei diversi mestieri che si esercitavano all’interno e attorno al monastero, il contadino, il bovaro, il cacciatore... in modo da apprendere i termini latini degli attrezzi legati alle diverse attività. Come si vede, le tecniche di *role play* hanno radici antichissime... Uno dei dialoghi è dedicato alla vita del monachino che si alza di notte per cantare le lodi notturne, mattutine, i salmi, vespri, compieta... e poi le lezioni del maestro che in fine di giornata vuol sapere se è stato punito: niente verghe per oggi... Ancora più interessante il lungo dialogo di Aelfric Bata che ci accompagna in tutti i momenti della giornata del ragazzo: il risveglio, la toilette, le lezioni, la ricreazione, un allegro picnic, le attività dello scriba, lezioni di canto; non mancano neppure i preparativi per il bagno settimanale e per la tonsura, e per finire la punizione di un fanciullo che ha rubato alcuni frutti, il che provoca un colorito repertorio di imprecazioni, gemiti e lamenti (*ibid.*: 419-426).

Nel Cinquecento, dialoghi scolastici per insegnare il latino della comunicazione utile agli studenti si moltiplicheranno; furono celeberrimi i *Colloquia puerilia* di Erasmo da Rotterdam, anch’essi fra l’altro con le formule di saluto adatte alle diverse circostanze, con le interazioni concernenti le diverse attività della giornata di uno scolaro. Molto diffusi

---

anche i *Colloquia* dell'umanista spagnolo Juan Luis Vives che raccomanda il ricorso alla conversazione per l'apprendimento linguistico e la presentazione del lessico sempre in una situazione comunicativa (*Linguae latinae exercitatio* – 1539) e i *Colloquia selecta* di Mathurin Cordier (1564). Raccolte di dialoghi analoghe erano state composte a partire, come vedremo, dal Trecento per l'insegnamento del francese.

La lessicografia medievale è molto articolata: nel tempo si è passati dalle glosse interlineari o marginali che fornivano la spiegazione di termini difficili in latino e nella lingua vernacolare quando non si riusciva a trovare l'equivalente in latino, a glossari che, a fini didattici e partendo dalle glosse puntuali, riunivano in liste i termini rari o difficili che circolavano nelle scuole. Alcuni manoscritti contengono glosse in liste continue, spesso organizzate alfabeticamente, che accompagnano un testo. Una documentazione molto interessante ci viene dai *Nominalia*, raccolte lessicali tematiche su un determinato campo nozionale (piante, pesci, armi, utensili, vesti ecc.) che spesso costituiscono delle vere e proprie enciclopedie. I *Nominalia* vengono costituiti in un primo tempo per insegnare il latino: si facevano apprendere a memoria queste liste di termini raggruppati per centri di interesse; quelli nati in ambiente francese contengono la traduzione del termine latino in francese accompagnata spesso da glosse esplicative. In ambito inglese abbiamo dei *Nominalia* per insegnare il francese, come il trattato di Walter de Bibbesworth scritto probabilmente fra il 1180 e il 1190 per l'educazione di una bambina, ma che ha avuto ampia diffusione testimoniata da numerosi manoscritti. Le raccolte tematiche hanno chiari fini didattici; molto spesso per facilitare l'apprendimento, le si mettono anche in versi. Le raccolte lessicali semasiologiche, dunque presentate in ordine alfabetico, sono, contrariamente a quelle onomasiologiche, strumenti comodi per la consultazione, ma non memorabilizzabili. I primi lessici alfabetici sono in latino (il termine difficile è "interpretato" con voci più facili). Più tardi appariranno dizionari bilingui: è, come segnala Buridant, una tappa importante nella storia della lessicografia medievale: l'apparizione del vernacolo a fini esplicativi, segnala che ormai la lingua volgare può essere assunta come "langue de référence". Nella lessicografia inglese si segnala l'ampio vocabolario inglese-latino composto – siamo nel 1440 – da un frate domenicano, Geoffroy Grammaticus contenente circa diecimila termini con i loro equivalenti in latino (Buridant 1986: *passim*).

La lessicografia medievale, come del resto, tutta la letteratura di quel tempo ha caratteristiche sopra-nazionali e circola in tutta Europa poiché si fonda su una cultura comune: quella religiosa e quella retorica eredita-

ta dall'Antichità (Buridant 1986: 26). Le frontiere erano forse ancora più permeabili di oggi e la cultura, sia pure essenzialmente nell'ambito ristretto dei *clerici*, circolava con incredibile facilità: lo dimostrano i rimaneggiamenti, le compilazioni e ricompilazioni presenti nelle biblioteche di numerosi monasteri.

### **Le lingue di Francia in Europa**

La tradizione letteraria dell'Europa moderna nasce, com'è noto, da due grandi movimenti, sorti verso la metà dell'XI secolo nella Francia del Nord e in Provenza, che si sono rapidamente diffusi nelle corti dell'Inghilterra, nelle corti danubiane e renane della Germania, in Austria e in Baviera, in Catalogna, in Portogallo, nelle corti italiane degli Este, dei Savoia, dei Monferrato e dei Malaspina e nella *Magna Curia* di Federico II. Le canzoni di gesta, le liriche dei trovatori, la materia di Bretagna (*Le donne, i cavalieri, l'armi, gli amori / Le cortesie, le audaci imprese...*) corrono in tutta Europa diffondendo ideali di vita, forme letterarie e anche le lingue di Francia. È il primo Rinascimento della Francia<sup>8</sup>.

Se la lingua d'oc è essenzialmente lingua letteraria, lingua della lirica, la lingua d'oïl, la *parlure de France*, è la lingua della narrazione e della prosa didascalica, ed è quest'ultima che diventerà in Europa, nel Duecento e nel Trecento, la lingua più diffusa dopo il latino. È del resto dall'epoca carolingia che viene riconosciuto il prestigio culturale della Francia, prestigio che aumenterà ancora quando alla Sorbona affluiranno eserciti di scolari da tutta Europa: nel Duecento Parigi ne accoglierà fino a seimila. Il francese, lingua del commercio – le grandi fiere di Champagne costituiscono il più importante mercato di scambio fra il Mediterraneo e i paesi nordici – diventerà lingua della diplomazia, lingua delle relazioni mondane, lingua dei crociati e dei mercanti sulle rotte mediterranee, lingua veicolare per chi vuole assicurare maggiore diffusione alle proprie opere. Roncaglia nota addirittura che la lingua ufficiale dell'Impero latino del Levante mediterraneo poteva apparire quasi lingua ufficiale dell'Occidente (1965: II, 730). Sono notissimi, per restare in ambito italiano, i casi di Brunetto Latini, di Martino da Canale, di Filippo da Novara, di Marco Polo che si affidano al francese, la “*parleure*” “*plus*

---

<sup>8</sup> Nel prologo del *Cligès*, Chrétien de Troyes descrive questo passaggio dell'asse culturale, una *translatio*, verso la Francia. Cito la traduzione di Folena: “I libri ci dicono che in Grecia fu il primo fiore della cavalleria e di sapienza. E poi venne la cavalleria a Roma e la somma della sapienza, e ora è venuta in Francia. Dio faccia che vi si possa mantenere e che il luogo sia gradito, sì che mai di Francia non esca l'onore che vi si è fermato” (1990: 383-4).

delitable et plus commune a tous langages”, come scrive Brunetto Latini per giustificare la scelta linguistica fatta per il suo *Trésor*. Giustificazione con cui concorda il veneziano Martino da Canale autore, delle *Estoi-res de Venise* in quella lingua che “cort parmi le monde et est la plus delitable a lire et a oïr que nulle autre”. Dante non dice altrimenti: “la lingua d’oïl adduce a proprio favore che, per essere un volgare più facile e più piacevole...”<sup>9</sup>: ed è curioso che tutti e tre usino lo stesso aggettivo: lingua *delitable* per Brunetto e Martino, lingua *delectabilis* per Dante (ed è “per diletto” che Paolo e Francesca leggono “di Lancillotto come amor lo strinse”), lingua seduttiva e “più facile”, dunque accessibile, come è avvenuto in Italia, a nobili, a borghesi e anche a popolani<sup>10</sup>.

### *Il francese in Inghilterra*

Le relazioni fra Francia ed Inghilterra, spesso tormentate, ma continue, risalivano al 1066, quando Guglielmo il Conquistatore, figlio naturale di Roberto, duca di Normandia, rivendicò il suo diritto alla successione al trono, dopo la morte senza discendenti di Edoardo il Confessore, suo parente attraverso una prozia. Il francese, o meglio l’anglo-normanno, uno dei principali dialetti della lingua d’oïl che subirà influenze meridionali con l’arrivo a corte di Eleonora d’Aquitania, diventa così la lingua del potere e dell’amministrazione fino alla metà del Trecento. L’anglo-normanno sarà, in concorrenza con il latino, anche lingua della cultura: basti ricordare l’apporto di Eleonora d’Aquitania, che in-

<sup>9</sup> “Allegat ergo pro se lingua oil quod propter sui faciliorem ac delectabiliorem vulgaritatem...” (81-82).

<sup>10</sup> Se la scelta del francese per Brunetto Latini, per Filippo da Novara e per Aldobrandino da Siena è stata determinata da ragioni anche contingenti (Brunetto e Aldobrandino da Siena scrivono le loro opere in Francia, Filippo da Novara trascorre gran parte della sua vita in Terrasanta al servizio di signori francesi), Rustichello da Pisa che ha messo “en escript” i viaggi avventurosi di Marco Polo e Martino da Canale scelgono la “lingua di Francia” proprio per la sua diffusione internazionale. Re Enzo, prigioniero a Bologna, commissiona ad un cremonese, Daniele Deloc, la volgarizzazione in francese di due trattati di falconeria arabi e persiani che già erano stati fatti tradurre in latino dal padre, Federico II. Folena nota che la cultura francese si afferma particolarmente in area veneta, lombarda, emiliana e in Toscana nell’area pisana, che erano “direttamente interessate e coinvolte nelle imprese militari-commerciali d’Oriente [...]. Il francese si è affermato in Italia – a suo avviso – non tanto per contiguità, come adstrato (così più tardi in Piemonte), né per sovrapposizione come superstrato (come nel caso di Normanni o Angioini), ma piuttosto per scelta culturale, per il suo volto internazionale, come metastrato.” (1990: 272-73)

trodusse alla brillante corte d'Inghilterra<sup>11</sup> la poesia dei trovatori provenzali. Re e corte d'Inghilterra si spostano continuamente di qua e di là dalla Manica dove l'élite parla e scrive la stessa lingua. I rapporti fra i due paesi sono intensi anche a causa dei matrimoni regali: per tre secoli, da Enrico II fino ad Edoardo IV, tutti i sovrani inglesi sposano principesse francesi. Fiorisce la letteratura anglo-normanna. Innumerevoli le opere letterarie di carattere didattico, religioso, storico, narrativo, drammatico, poetico, scritte nella lingua richiesta da una committenza costituita essenzialmente dalla nobiltà.

L'anglonormanno è un "volgare" in uso a corte che, soprattutto dopo la perdita della Normandia (1204), come lingua parlata a poco a poco decade; permane più a lungo come lingua scritta in ambito politico e amministrativo perché è più comprensibile del latino ed è una "lingua sovranazionale" più omogenea dell'inglese, a quel tempo suddiviso in molti dialetti. Solo nel 1362, a quasi tre secoli dalla battaglia di Hastings, il Parlamento verrà aperto in inglese e in tale lingua sarà amministrata la giustizia, anche se le leggi saranno redatte in francese e in latino fino al 1487. L'uso dell'inglese sarà reso obbligatorio nei tribunali soltanto nel 1731 (Picoche / Marchello-Nizia 1994: 144). Il primo re d'Inghilterra che avrà come lingua materna l'inglese sarà Enrico IV, incoronato nel 1399.

Il francese diventerà quindi ben presto in Inghilterra una lingua che si deve imparare: lo dimostra il proliferare di testi per insegnare il francese di Parigi che, dalla fine del XII secolo si afferma come lingua di prestigio e anche come lingua di insegnamento del latino (lo sarà fino alla fine del Trecento); la terminologia grammaticale inglese deriva sì dal latino, ma attraverso l'intermediazione del francese (Colombo 1996: 13).

Il francese è secondo Walter of Bibbesworth – che già abbiamo incontrato – "la lingua che ogni gentiluomo deve conoscere"; anche la borghesia ha del resto la necessità di imparare questa "lingua di comodo" per viaggiatori, commercianti e militari. Per loro si pubblicano, nella seconda metà del XIV secolo, quelle che venivano chiamate *Manières de langage*: dialoghi pratici (al mercato, all'osteria...) e le ormai note liste di vocaboli organizzati per temi<sup>12</sup>. (Walter 2001 e Chevalier 1994) Nel 1483 il primo stampatore inglese, William Caxton, pubblicherà *Dialogues in French and English*, adattando un *Livre des Métiers*, apparso a

---

<sup>11</sup> Eleonora d'Aquitania, ripudiata dal re di Francia, Luigi VII, era andata sposa a Enrico Plantageneto, portandogli in dote tutto il centro e il sud-ovest della Francia.

<sup>12</sup> Basti pensare ai bisogni linguistici dei numerosi soldati inglesi che furono impegnati nella Guerra dei Cent'Anni fra Francia e Inghilterra.

Bruges attorno al 1340, libro noto anche come *A Book for travellers, Instructions for travellers* e *A vocabulary in French and English* con lunghi elenchi, fra l'altro, di formule di saluto e di congedo da utilizzarsi in diverse situazioni sociali: insomma si insegnavano formule linguistiche e norme di comportamento: oggi diremmo "la lingua in contesto" (Chevalier 1994: 19; Di Martino 1999: 24).

*...e in Italia*

La diffusione della lingua d'oïl in Italia fu favorita da ragioni politiche: a partire dalla seconda metà dell'XI secolo una dinastia normanna si installa dapprima in Puglia e in Calabria e poi in Sicilia. Si tratta di territori plurilingui e culturalmente compositi: il greco è presente nella Sicilia nord-orientale e in Calabria dove è anche lingua liturgica, d'altra parte l'arabo ha mantenuto a lungo un suo ruolo come lingua scritta. Alla corte normanna, che continua ad avere rapporti con la madrepatria – Guglielmo II sposerà Giovanna, figlia di Eleonora d'Aquitania e di Enrico II d'Inghilterra – si pratica un dialetto normanno almeno fino alla morte di Costanza d'Altavilla, madre di Federico II, con il quale arretra l'uso del francese, ma è indubbia la circolazione della letteratura francese, soprattutto quella di lingua d'oc, che ha lasciato segni evidenti nella produzione dei rimatori della scuola siciliana. Il *Donats proensals* – testo didattico che comprende una morfologia, una lista dei verbi principali e un rimario, insomma uno strumento per lo studio di una lingua letteraria e poetica<sup>13</sup> – è composto intorno al 1240 da Uc Faidit per due signori italiani della corte di Federico II, ma alla Magna Curia federiciana si opererà, com'è noto, per un "siciliano illustre".

Nel 1266, il fratello di Luigi IX re di Francia, Carlo d'Angiò acquisterà il titolo di re di Sicilia dando origine alla dinastia degli Angioini di Napoli e di Sicilia che fra alterne vicende regnerà fino al 1381. Carlo d'Angiò, che si diletta anch'egli di comporre versi, attirò a Napoli una parte del mondo letterario dell'Artois da cui proveniva: ad esempio, sembra che Adam de la Halle abbia composto proprio per la corte napoletana, verso il 1280, *Le jeu de Robin et de Marion*.

Se in Sicilia, come nei paesi germanici, iberici e inglesi, la poesia provenzale ispirò movimenti poetici che si espressero sostanzialmente nei volgari locali, nell'Italia settentrionale l'imitazione si spinse fino all'adozione della lingua d'oc; uso che s'impose, come scrive Malato qua-

<sup>13</sup> La presenza di questo "Donato" provenzale dimostra l'assunzione dell'occitano alla dignità della lingua latina e di conseguenza alla possibilità di una sua "grammaticalizzazione" poiché la si cala negli schemi morfologici della lingua latina.

si come fosse “lingua esclusiva e in certo senso obbligatoria della poesia lirica” (2005: 277). Nel corso del Duecento un’intensa produzione poetica in lingua d’oc si svilupperà sia ad opera di autori provenzali – che, dopo la crociata contro gli Albigesesi, emigrano in Italia – sia da parte di autori locali. Le Università di Bologna e di Padova erano frequentate anche da studenti francesi che avranno contribuito anch’essi ad acclimatare in Italia le forme poetiche e musicali d’Oltralpe. Nell’Italia padana in cui si parlavano dialetti gallo-italici, strettamente affini agli idiomi d’Oltralpe, l’occitanico, come del resto la lingua d’oïl, doveva apparire particolarmente familiare ai trovatori italiani, al bolognese Rambertino Buvaelli, al gruppo nutrito dei poeti genovesi come Lanfranco Cigala o ai poeti padani e veneti come Sordello da Goito e Bartolomè Zorzi. Nell’Italia Nord-orientale, nella pianura padana, la “Lombardia” del Due-Trecento, si ha veramente l’impressione che circoli un solo idioma, l’*ydiuma tripharium* dantesco suddiviso nella lingua del sì, nella lingua d’oc e nella lingua d’oïl.

Nelle corti dei signori del tempo, da Verona a Treviso, a Este, Mantova, Ferrara il provenzale e il francese sono letti e praticati. I giullari diffondono la letteratura epico-romanzesca nella lingua d’origine. È nota la descrizione pittoresca fatta da Lovato de’ Lovati – siamo nel 1287 o nel 1288 – di un giullare che racconta ad una folla di popolani estatici le gesta di Carlo Magno in un francese barbaro, ma gradito e soprattutto comprensibile al pubblico.

Molte trascrizioni dei cicli carolingi sono presenti nel Veneto – che ha avuto una funzione mediatrice importante per la diffusione dei poemi epici – e dove appare una produzione autoctona come l’*Entrée d’Espagne* di un anonimo padovano che sarà continuata con *La Prise de Pampelune* da Niccolò da Verona a cui dobbiamo anche un poema, la *Pharsale* e una *Passion*, scritte in una *koiné* franco-veneta in cui il francese è contaminato da ibridismi veneti o toscani dovuti o ai copisti o ai giullari per rendersi comprensibili al pubblico locale.

Nella seconda metà del Trecento cresce la domanda delle fluviali prose di romanzi francesi<sup>14</sup> che narrano le belle avventure dei cavalieri di re Artù e della lirica musicale francese: mottetti del repertorio d’Oltralpe vengono in Italia copiati o rielaborati. La conoscenza della lingua

<sup>14</sup> L’unico romanzo “francese” prodotto in Italia è *Aquilon de Bavièra*. “Et por caver malanconie et doner delit e giogie a ceus che unt giantil corage – scrive l’autore, Raffaele Marmora, nel suo mostruoso impasto linguistico franco-veneto – l’ai redute in lingue che posa esre intandue da home e da dames literés et non litères” (cit. da Folena 1990: 389).

d'oïl – scrive Gianfranco Folena – è un segno di distinzione per la classe aristocratica; il francese è la “lingua di cultura delle dame che non sapevano il latino, fin dai tempi di Francesca da Rimini”. Non manca chi grida allo scandalo, come Benvenuto de' Rambaldi da Imola (1338 ca-1390), indignato per la moda che si va diffondendo fra i nobili che imitano i francesi e vogliono imparare la loro lingua ritenendo che non ve ne siano delle più belle. Non sanno – lamenta il nostro buon frate forte della sua cultura linguistica (ha insegnato grammatica a Bologna e a Ferrara) – che la “lingua gallica” è “bastarda linguae latinae”, che non vi è in Italia lingua più bella del fiorentino<sup>15</sup> (Folena 1990: 387-389). Sembrano già prefigurarsi quelle battaglie sulla preminenza dell'una o dell'altra lingua che scandiranno la storia linguistica dell'Europa.

### Colloqui, dizionari bilingui e plurilingui

A partire dalla seconda metà del Quattrocento si intensifica la diffusione di opere composite, vademecum bilingui e plurilingui per insegnare volgari, in genere romanzi o germanici, a mercanti e viaggiatori che si pubblicano in fiorenti centri di traffico, come le Fiandre e Venezia, opere per lo più di insegnanti, che saranno sfruttate ben presto da editori avveduti. Si tratta di opere pratiche anche nel formato, spesso tascabile, che hanno antecedenti lontani in raccolte lessicali come le Glosse di Kassel del X secolo che accostavano neolatino e bavarese.

Dobbiamo ad un maestro di tedesco, Giorgio da Norimberga, che operava “apresso el fontego di Thodeschi” a Venezia, due “manuali”, “quasi appunti di lezioni, per l'apprendimento della lingua parlata” a mercanti destinati a commerciare con zone di lingua tedesca. I codici che ci hanno conservato queste lezioni “costituiscono la fonte, sia pure non immediata” del *Solenissimo Vocabulista*, pubblicato per la prima volta a Venezia nel 1477 da Adam von Rotwill dapprima con il titolo *Introito e Porta* (Rossebastiano Bart 1984: 25-28). Questo dizionario veneto-bavarese, che avrà numerosi rifacimenti, oltre a liste lessicali, presenta frasi fatte, dialoghi utili a quelli che vogliono “imparare e comprendere” per quelli che vanno “pratichando per el mundo el sia todescho o italiano”. Ne appariranno una novantina di edizioni, ora in forma

<sup>15</sup> “Unde multum miror ed indignor animo, quando video Italicos et precipue nobiles, qui conantur imitari vestigia eorum (dei Francesi) et discunt linguam gallicam, asserentes quod nulla est pulchrior lingua gallica; quod nescio videre: nam lingua gallica est bastarda linguae latinae, sicut experientia docet.” Per Benvenuto “nullum loqui est pulchrius aut proprius in Italia quam Florentinum”.

bilingue, ora in forma plurilingue; l'ultima impressione reperita è del 1636. Si veda il frontespizio di un'edizione romana del 1510 (Figura 3), destinata – come si legge nella carta seguente – “a imparare legere per quelli che desiderassen senza andare a schola: come artesani & donne”: è interessante la destinazione di questo plurilingue – il primo della serie – che promette di insegnare latino, francese, tedesco e italiano ad illetterati che non avevano una formazione scolastica, dunque che non conoscevano la “grammatica” che si imparava, come abbiamo visto, a scuola, illetterati (ben specificati: l'italiano può imparare latino, francese e tedesco, e francesi e tedeschi potranno imparare l'italiano), grazie a questo



Figura 3: prima edizione plurilingue dell'*Utilissimo Vocabulista* (1510)



Figura 4: Edizione in otto lingue dell'*Utilissimo Vocabulista*, Lione 1573

“utilissimo” repertorio che contiene – leggiamo – “tutti i nomi, vocaboli e parole che si possono dire in più modi”, potranno imparare, attraverso l'apprendimento di termini, locuzioni, fraseologie, non solo le lingue volgari, ma anche il latino che è qui la prima lingua incolonnata; imparare una lingua, significa dunque memorizzare un lessico qui organizzato per campi semantici (le verità di fede, Dio, i santi, le preghiere, la scansione del tempo, la vita dell'uomo e l'ordinamento familiare e civile...) che – come rileva Anna Maria Finoli – “è prevalentemente concre-

to, realistico, talvolta, ma raramente, triviale” e che comunque riflette la lingua parlata dei ceti destinatari (2006: 116-120).

Nelle Fiandre, che fin dal Medio Evo avevano fitti rapporti con la Francia, i ricchi mercanti inviavano i loro figli nelle città valloni o francesi perché imparassero una lingua indispensabile per i loro commerci, un uso che si è mantenuto fino a tutto il Cinquecento. Ben presto si creano – se ne ha notizia già nel Quattrocento – “scuole francesi” in cui si insegna, oltre al francese – spesso usato come lingua d’insegnamento – altre materie “commerciali”: il calcolo, la tenuta dei libri contabili, la corrispondenza commerciale ed anche l’inglese e il tedesco (Frijhoff 1998: 11). Ad un maestro di Anversa, Noël de Berlaimont, dobbiamo un *Vocabulaire* che divenne ben presto noto come *Berlaimont* ed ebbe una fortuna straordinaria: sono state individuate almeno 150 edizioni e l’ultima è del 1759. Il *Berlaimont* è un’opera complessa che comprende dialoghi, modelli di lettere, di contratti e quietanze e un lessico fiammingo-francese in ordine alfabetico. Editori accorti rielaborano il testo, lo integrano con trattati di ortografia e di fonetica, coniugazioni verbali, preghiere; viene soprattutto aumentato il numero delle lingue: abbiamo dei *Berlaimont* di otto lingue, disposte su otto colonne: latino, francese, fiammingo, tedesco, spagnolo, italiano, inglese, portoghese. Si pubblicano *Berlaimont* un po’ ovunque in Europa: in Svizzera, Germania, Italia, Polonia, Inghilterra. Maria Colombo osserva quanto sia fuorviante considerare il *Berlaimont* un dizionario: in effetti esso prefigura i manuali del Sei-Settecento con una parte dedicata all’uso della lingua orale (dialoghi) e scritta (modelli di lettere, fatture, ricevute ecc.), e una parte “normativa” rappresentata da un lessico in ordine alfabetico che segue un criterio grammaticale presentando dapprima i verbi, poi le parti invariabili, quindi i sostantivi accompagnati dall’articolo e dal partitivo (Colombo Timelli 1998, 2006: *passim*).

Accanto a questi strumenti rivolti a mercanti e viaggiatori, appaiono dizionari bilingui e plurilingui destinati ad un pubblico colto: il più celebre è il *Dictionarium* di Ambrogio Calepino, pubblicato a Reggio Emilia nel 1502. Creato come dizionario monolingue latino, anche se la prima edizione già contiene alcuni termini greci, diverrà poi bilingue latino-italiano e in seguito si arricchirà progressivamente per giungere fino ad undici lingue. Se ne conoscono 211 edizioni, pubblicate in tutta Europa nel corso di 250 anni circa (Labarre 1975)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Il *Dictionarium* prenderà ben presto il nome del suo autore. Calepino diventerà in italiano nome comune per indicare un “qualunque grosso volume”, mentre in francese un *calepin* è un quadernetto tascabile per appunti.

Ελληνική.	Latinum.	Duytsch.	François.
καίνιφ	stannum	ten	estain
λιθαργύριον	lithargyrium	spiaure	espiautre
ἤλεκτρον	electrum	latten	lettron
σιδηρίς	ferrum	yser	fer
χάλυξ	chalybs	stel	acier
καλκίον	a hænum	eenen ketel	chauderon
ἄλλ	clausus	een naghel	clou
ῥοφίς	acus	nælde	aiguille
δεντυλάβρα	digitale	vingerbast	vn deau

Κεφ. η. πηλι Cap. 15. de Aromatibus. Le 15. chap. des especeries.

πίπερα	Piper	Peper	Poyure
ζινγίβερ	gingiber	gheperbeber	gingembre
καβουρ	nux myristica	noet muscal	noix muscade
γαρίφουλλον	gariophyllum	goffels nagelem	clou de girofle
πίπερι μαρίν	piper longum	lanekpeper	poyure long
κιννάμωμον	cinnamomū	canneel	canelle
θύσιν	thus	wierroock	encens
μύρρα	myrrha	myrthe	myrthe
σακκαρι	saccarum	suycer	sucre
κρόκος	crocus	saffran	saffran
αλοεπαθικόν	aloepathicum	aloepathicum	aloepathique
σινεγμα	sinigma	zeepe	du saumon
βομβύξ	bombyx	cattien	cotton
αμύγδαλον	amygdalum	amandel	amandre
			estaño

Español.	Italiano.	English.	Hochdeutsch.
estaño	stagno	rynne	χίν
pelre	vassi di stagno	scóme of syl-	
laton	lottonne	latton	(uer mesing
hierro	ferro	yron	eisen
azero	azχαιο	stete	stabel
calderon	caldaia	a kettel	kessel
claus	chiodi	a nayle	nigel
aguias	aghi	a nedle	nadel
dedal	ditale	a thymble	fingerhuot

El 15. cap. es Il 15. cap. de The 15. cha. Das 15. cap. de la espezia. la specie. is ofspyces. von gewurtz.

Pimenta	Pepe	Pepper	Pfeffer
gingibe	χενζερο	gynger	ingber imber
nuex musca-	noχe moscata	nutmegge	muscat musz
claus	(da gacofani	clowes	negelin
pimétra luéga	pepe longo	longe peper	langer pfeffer
canela	canella	cynamom	zymetring
encienfo	incenso	incense	weyrauch
mirra	mirra	myrre	myrtha
accucar	zuccaro	suget	zucker
acafran	zaffarane	safron	seffran
aloepatriquo	aloepatico	aloepaticum	alepatic
xabon	sapone	sope	seiff
algodon	bombaχo	cotton sylze	baum wol
almendra	mandole	almondes	mandel
			E 2

Figura 5 De aromatibus, in Dictionaire des huit langages, Lione 1573



È appassionante inseguire il gioco di influenze esercitate, ad esempio, dal Calepino sul *Dittionario volgare & Latino e Latino-volgare* di Filippo Venuti (1561-1592) che a sua volta ha ispirato il dizionario italiano-spagnolo di Las Casas (1570), quello italiano francese di Canal (1598), quello italiano-tedesco di Hulsius (1605) e quello italiano-inglese *A World of Words* di Florio (1598 e 1611): ancora una dimostrazione della circolazione europea degli strumenti per insegnare le lingue.

Il proliferare di opere plurilingui se da un lato rivela l'emancipazione delle lingue vernacolari, dall'altro segnala la volontà di superare la confusione linguistica di Babele; ormai non si cerca più la *lingua humana*, la fantomatica lingua di Adamo: si "conquistano" come nota Buridant – le lingue esistenti: di qui il diluvio di opere poliglote (1986: 33).

La produzione poliglotta continuerà per secoli; ancora oggi manuali spiccioli di conversazioni e vocabolarietti plurilingui, quasi sempre in formato tascabile, affollano i reparti "Turismo" delle nostre librerie e i chioschi dei giornalai.

Se ritorniamo al passato, esattamente nel 1800, Madame de Genlis pubblica una raccolta di dialoghi destinati "aux fugitifs – chiara l'allusione agli emigrati in fuga dalla Francia – et aux personnes qui voyagent pour s'instruire". L'opera ebbe gran successo: ne abbiamo edizioni in sei lingue: inglese, tedesco, francese, italiano, spagnolo e russo. Oltre ai dialoghi molto pratici e particolarmente adatti agli eventi del tempo (come trovare un impiego, come creare un'attività commerciale, come curarsi in un paese straniero, come procurarsi una vettura solida, ma anche come affrontare un parto di fortuna alla... posta, fra un cambio e l'altro dei cavalli; cfr. *Figura 6*), non mancano, come nei *Berlaimont*, "lettres et billets d'affaires" (De Gregorio Cirillo 1994: 102-109).

( 170 )			
midwife, or midwife in this place!	Accoucheur (Hebarzt) oder die beste Hebamme dieses Orts!	accoucheur ou la meilleure sage-femme de cette ville ou de ce lieu?	coglitore ( Chirurgo di ostetricia, Ostetrico), la miglior mammanna o levatrice di questa città, o di questo luogo?
He must be sent for immediately.	Man muss sie auf der Stelle holen lassen.	Il faut l'aller chercher sur-le-champ.	Надобно послать за нею сей часъ.
Tell him ( her ), that the case is very pressing, and that he must make great haste.	Sagen Sie ihm ( ihr ), dass es sehr eilt, und dass er ( sie ) geschwind kommen muss.	Dites-lui que cela est très-pressé, et qu'il ( qu'elle ) vienne en diligence.	Решите чтобоь онъ поспоро паша, и чпобь (она) скорбе пришесть ( пришла ).
I want a good nurse.	Ich möchte gern eine gute Amme haben.	Je voudrais bien avoir une bonne nourrice.	Я хощьла бы имьшь Кормилцу.
I want one that is young, large and robust, who has a good complexion, good teeth, and is a brunette. I could like her to have weaned a child already.	Ich wollte, dass sie jung, gross und stark wäre, dass sie eine schöne Farbe, schöne Zähne hätte, und eine Brunette wäre. Ich schon ein Kind gut gestillt.	Je voudrais qu'elle fût jeune, grande et robuste, qu'elle eût de belles couleurs, de belles dents et qu'elle fût brune. Je desirerois qu'elle eût déjà fait une bonne nourriture.	Я бы желала, чтобоь она была молода, высока и здорова, чпобь имьла хорошаго цвета лица, хорошаго зуба, и чпобь она была черноволося. Я бы желала, чпобь она уже Кормила грудью дитя.
I think I can procure you one to your mind.	Ich glaube Ihnen eine verschaffen zu können, die Ihnen anstehen wird.	Je crois que je puis vous en procurer une qui vous conviendra.	Я надьюсь, сыскаю вамъ Кормилцу, которая важь понравится.
How long is it since she was brought to bed!	Seit wie lange ist sie niedergelommen!	Combien y a-t-il de temps qu'elle est accouchée!	Давно ли она родила? ( саяовь. Тому ужь пашь мь- Я желала бы молодаго Корморого бы може было.
Five months.	Seit fünf Monaten.	Cinq mois.	Сударына, божь-акушерь.
I should prefer a newer milk.	Ich wünschte eine frischere Milch.	Je desirerois un lait plus nouveau.	Desearia una de leche mas reciente.
Madam, here is the midwife.	Madame, hier ist der Accoucheur.	Madame, ecco il Raccoltore, o l'Ostetrico.	Madama, helo el partero.

Figure 6  
Madame de Genlis, Manuel du voyageur, Firenze 1829: "Per una viaggiatrice costretta di partorire in un albergo"

Anche testi letterari prenderanno forme poliglote, come le celeberrime *Aventures de Télémaque*, modello di eleganza e purezza di stile utilizzato per secoli in tutta Europa per imparare il francese, viene utilizzato per insegnare più lingue: ne abbiamo un'edizione in sei lingue del 1852: francese, inglese, tedesco, italiano, spagnolo, portoghese. Anche le commedie di Molière verranno proposte per insegnare “lo stile familiare de' quattro principali idiomi della moderna Europa” (*Dialoghi francesi, italiani, tedeschi ed inglesi tratti dalle commedie di Molière ad uso degli studiosi delle lingue moderne*, Milano, Giusti, 1818).

### La codificazione delle lingue volgari

Fra la seconda metà del Quattrocento e il Cinquecento si assiste in Europa ad una accelerazione del processo di emancipazione delle lingue volgari che rivendicano una loro dignità di lingue “illustri” e di conseguenza “grammaticabili”. Nel Medio Evo, si considerava che le lingue vernacolari fossero a-grammaticali a differenza del latino che veniva addirittura identificato con la grammatica. Dante, nel *De vulgari eloquentia*, definisce il volgare: “quel parlare che facciamo nostro imitando la nutrice, senza riguardo a regole”, contrariamente al latino “un altro tipo di lingua, – dice ancora – cui i Romani dettero il nome di grammatica”, una lingua al cui possesso si perviene attraverso lo studio delle sue regole e della sua arte<sup>17</sup>. Mai forse come nel tempo in cui il volgare viene raramente trasferito sulla carta si è avuto il senso della volatilità di una lingua che muta passando di bocca in bocca.

L’“ondata normativa” che investe le lingue volgari è dovuta a diversi fattori: la crisi della produzione letteraria in latino che comincia a manifestare la sua insufficienza e i problemi posti dal libro a stampa che impone l'adozione di una norma, anzitutto in ambito ortografico, di un uso ampio su cui si potesse convergere per un mezzo che aveva un potere di diffusione mai fino ad allora sperimentato. Sono proprio tipografi-stampatori come Geoffroy Tory o William Caxton che sentono l'esigenza di scegliere e di conseguenza di “mettere in regole” un uso linguistico. Chevalier scrive che: “l'édification d'une grammaire française est fondée d'abord sur les progrès de la graphie” (1994: 16). Il Cinquecento vede inoltre un po' ovunque in Europa lo sviluppo delle letterature nazionali e di conseguenza la nascita di movimenti che rivendicano le capacità comunicative ed espressive dei diversi vernacoli.

<sup>17</sup> Cfr. *Est et inde alia locutio secundaria nobis, quam Romani gramaticam vocaverunt....* (1998: 42).

Viene codificata per prima la lingua italiana, lingua che ha una tradizione prestigiosa, consolidata, grazie ai nostri “classici” del Trecento. Petrarca e Boccaccio diventano i modelli della poesia e della prosa: additandoli come tali, il Bembo prende atto del fatto che, se in Francia, in Spagna e in Inghilterra era presente la forza centripeta rappresentata dalla corte, in un paese come l’Italia né unificato né indipendente, le sole forze che potevano agire nel senso dell’unificazione linguistica erano quelle espresse dalla società letteraria. In quanto alla Germania, politicamente divisa, sarà la lingua “protestante”, cioè la lingua della cancelleria di Sassonia, indicata da Lutero come lingua comune da lui stesso utilizzata per la traduzione del Nuovo Testamento (1522), che la unificherà linguisticamente (Tavoni 1990: 185).

Leon Battista Alberti è il primo che rivendica la “grammaticalità” del nostro volgare nella sua *Grammatichetta*, composta fra il 1439 e il 1441, di cui la Biblioteca Vaticana possiede la sola copia manoscritta esistente. È una grammatica dell’uso del toscano, quindi di una lingua viva di cui si dimostra una “pressoché totale omologia di strutture” con il latino per cui può essere analizzato secondo le stesse categorie usate dai grammatici latini, e in particolare da Prisciano (Tavoni 1990: 201).

La prima grammatica a stampa di un volgare sarà pubblicata a Salamanca nel 1492: si tratta della *Gramática de la lengua castellana* di un erudito, Antonio Nebrija, composta sul modello del Donato. Nel 1492 Nebrija pubblica anche il *Diccionario latino-español*: tre anni dopo otterrà il *Vocabulario español-latino* invertendo il primo. È quanto farà, come vedremo, Robert Estienne alcuni anni più tardi con i suoi dizionari bilingui latino-francese (Buridant 1986: 21).

Nel 1516 viene stampata la prima grammatica del nostro volgare: si tratta delle *Regole grammaticali della volgar lingua* del Fortunio che, contrariamente all’Alberti, “deduce” le sue regole dalla lettura dei “classici” del volgare, dalle “Tre Corone”: Dante, Petrarca e Boccaccio. Nel 1525 appariranno le *Prose della volgar lingua* del Bembo in cui viene legittimato l’uso del volgare di cui si traccia la storia linguistica strettamente collegata alla storia letteraria. Nel 1612 appare la prima “impressione” del *Vocabolario degli Accademici della Crusca* che accoglierà, oltre alla lingua delle Tre Corone anche materiali linguistici minori del Trecento. Il Vocabolario – che sarà ampliato e arricchito nelle successive quattro edizioni – getterà le basi del metodo della lessicografia delle lingue moderne diventando così il capostipite dei grandi dizionari europei.

La prima grammatica francese<sup>18</sup>, *Lesclarcissement de la langue francoyse*, è stata scritta ad uso degli inglesi e pubblicata a Londra nel 1530 da John Palsgrave, che dedica la sua opera al re Enrico VIII e alla principessa Mary che era stata sua allieva. Sotto forma manoscritta, quest'opera imponente per la sua grande ricchezza di esempi, di forme e di costruzioni, circolava già da una quindicina di anni. Che il francese venga "messo in regole" da un inglese non ci stupisce dati gli stretti interessi che da secoli univano i due paesi. L'anno dopo apparirà in Francia *In linguam gallicam Isagoge*, che precede la *Grammatica latino-gallica* di Jacques Dubois detto Sylvius, umanista, medico, che abbandona l'anatomia umana per analizzare i suoni e le trascrizioni dei suoni di una lingua di cui scopre la capacità di essere "messa in regole" come il latino e che, come il latino viene presentata seguendo il modello del Donato (Chevalier 1994: 16-17). Del 1549 è la *Défense et illustration de la langue française* di Du Bellay; dall'affermazione risoluta della propria identità si passerà, nel 1565, alla rivendicazione della nobiltà del francese accostato al greco da parte di Henri Estienne (*Conformité du langage français avec le grec*, 1565) che, nel 1579, proclamerà il primato del francese sull'italiano con la *Précélence du langage français*. Si veniva così ribadendo, anche dal punto di vista linguistico, la *translatio studii*, corrispettiva della *translatio imperii*, dalla Grecia a Roma e quindi alla Francia, quella teoria sviluppata dai grandi giureconsulti francesi del Quattrocento e che abbiamo visto già costatata nel prologo del *Cligès*.

Nel 1538, l'erudito, umanista e stampatore Robert Estienne, interprete di ebraico e di latino per Francesco I, pubblica il *Dictionarium latino-gallicum*, l'anno successivo – l'anno dell'editto di Villers-Cotterêts che impone l'obbligo dell'uso soltanto del "langage maternel françois" per gli atti amministrativi e ufficiali, sancendo una situazione di fatto – apparirà il *Dictionnaire françois latin*, il primo che presenta lemmi francesi, costruito dal "ribaltamento" del dizionario precedente.

Nel 1635 verrà creata l'Académie Française con il compito essenziale di redigere un dizionario della lingua nazionale analogo al *Vocabolario della Crusca*; nel 1647 Vaugelas pubblicherà le sue celebri *Remarques sur la langue française* in cui si propone *le bon usage*, quello della *plus saine partie de la cour et des écrivains du temps*. Nel 1680 appare il primo dizionario francese monolingue: il *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses* di Pierre Richelet, pubblicato in Olanda perché l'Académie godeva di un privilegio regale di esclusiva per la pubblicazione

<sup>18</sup> Del *Donat françois*, dell'inizio del Quattrocento, opera destinata agli inglesi, ci è pervenuto solo un testo frammentario in un solo manoscritto.

del suo dizionario, che vedrà la luce soltanto nel 1694, preceduto anche dal *Dictionnaire universel* di Furetière (1690), pubblicato quest'ultimo a Ginevra e diffuso, come quello di Richelet, clandestinamente in Francia. Il *Dictionnaire de l'Académie* fu concepito con chiari intenti didattici con esempi creati dagli stessi accademici per garantire un'effettiva lingua d'uso corrente, utile agli stranieri e ai francesi spesso incerti sul significato e sul *bel usage* di un termine (Pruvost 2002: 36-37).

La prima grammatica portoghese, di Fernao de Oliveira (*Gramática da lingua portuguesa*), è del 1536.

Fra il 1573 e il 1596, sono pubblicate in Germania quattro grammatiche del tedesco, tutte scritte in latino. Di queste la *Grammatica germanicae linguae ex Bibliis Lutheri germanicis et aliis eius libris collecta* di Johannes Clajus (1578) ha avuto un "ruolo effettivo nel consolidamento e nella definizione della lingua comune" (Tavoni 1990: 215).

In Inghilterra nel Cinquecento appaiono due sole grammatiche dell'inglese: nel 1586, William Bullokar pubblica una *Bref Grammar for English* in inglese e nel 1594 appare la *Grammatica anglicana* di Paul Greaves in latino. Anche in Inghilterra, all'ammirazione per l'italiano subentra ben presto la fiera affermazione di una propria supremazia, anche linguistica. Mulcaster – siamo nel 1582 – afferma orgogliosamente: *J loue Rome, but London better, J favour Italie, but England more, J Honor Latin, but J worship the English* (cit. da Gamberini 1970: 13). L'idea di creare un'Accademia analoga a quelle italiana e francese non sarà attuata, la sua funzione sarà ugualmente assolta da numerosi dizionari e grammatiche, opere fra le quali spiccano *A Dictionary of the English Language* di Samuel Johnson apparso nel 1755 e la *Short Introduction to English Grammar* del vescovo Lowth,, pubblicata anonima nel 1762 (Del Lungo 1984: 163).

Nel corso del Seicento e del Settecento, si assisterà da un lato al lento venir meno del latino come mezzo di comunicazione internazionale e dall'altro al pieno riconoscimento delle lingue nazionali come lingue colte in grado di assolvere tutte le funzioni fino a quel momento esplicitate dal latino.

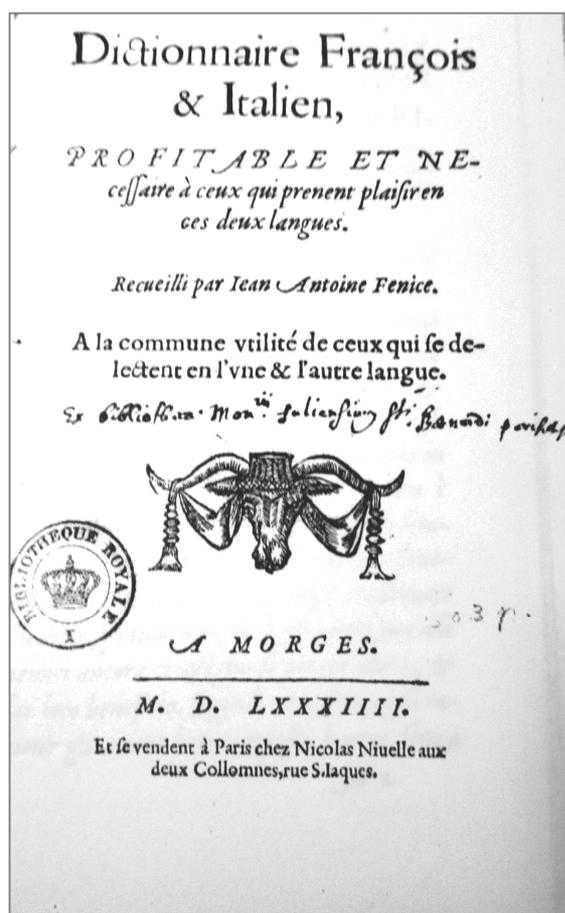
## I primi testi linguistici per stranieri

### *L'italiano in Europa*

Fra il Quattrocento e il primo Seicento si impone il modello culturale italiano: tutta l'Europa guarda abbagliata al nostro Rinascimento: arte, letteratura, stile di vita, lingua. Petrarca insegna a comporre poesie d'amore a tutto l'Occidente al quale Baldassar Castiglione offre, con il *Cor-*

tegianno, il modello della vita di corte. La moda dell'italiano si diffonde alla corte di Caterina de' Medici che si circonda di compatrioti che impongono i loro usi e le loro abitudini linguistiche e dà luogo ad ibridazioni del francese che susciteranno le caricature dei cortigiani protagonisti dei *Dialogues du nouveau langage français* di Henri Estienne. Con la Riforma e poi le guerre di religione si accentuerà ancora l'anti-italianismo, vivace del resto in tutto il mondo protestante.

Appaiono nel Cinquecento i primi manuali per insegnare l'italiano agli stranieri: nel 1548, in Francia, la prima grammatica d'italiano destinata ai francesi di Jean-Pierre de Mesmes; nel 1584, il primo dizionario bilingue francese-italiano, *Dictionnaire François & Italien profitable et necessaire à ceux qui prennent plaisir en ces deux langues* di Jean-Antoine Fenice, pubblicato a Morges, in Svizzera (Figura 7); nel 1550 *Principal Rules of the Italian Grammar* di William Thomas, per insegnare



l'italiano agli inglesi. Nel 1598 esce a Londra il dizionario italiano-inglese (*A World of Words*) di John Florio che aveva composto nel 1578 *First Fruits*, un manuale per l'apprendimento dell'italiano, contenente una grammatica e quarantaquattro dialoghi, alcuni di valore decisamente letterario che rivelano, fra l'altro, una grande sensibilità per i diversi registri linguistici e i livelli diafasici nei modelli di "parlar familiare", "parlar con gentiluomo", "parlar con donzella", "parlare amoroso", "parlar con mercante", "con servitore"... Nel 1591 Florio pubblica il *Giardino di Ricreatione*, un'imponente raccolta di 6150 proverbi italiani<sup>19</sup> (Gamberini 1970: *passim*; Della Valle 1993: 42).

Figura 7: Il dizionario bilingue di Fenice

<sup>19</sup> John Florio nacque (forse nel 1553) a Londra dove il padre Michelangelo, pastore della Chiesa Valdese italiana si era trasferito durante il regno di Edoardo VI. Insegnò l'inglese, ma soprattutto l'italiano, al Magdalen College di Oxford. Shakespeare ha conosciuto Florio e le espressioni italiane che appaiono in *The Taming of the Shrew* vengono da *First Fruits* e da *Second Fruits*.

### *La lingua del Imperio*

A partire dalla metà del Cinquecento, la lingua e la cultura spagnola si diffondono in tutta Europa grazie all'immenso impero di Carlo V: la Spagna diventa la principale potenza politica europea e risplende la letteratura del *siglo de oro*. Lo spagnolo si diffonde soprattutto nelle regioni poste sotto il dominio imperiale degli Asburgo, come l'Italia, i Paesi Bassi e la Germania: la prima grammatica spagnola ad uso degli italiani appare a Napoli, nel 1560, un anno dopo il trattato di Cateau Cambresis con cui inizia il predominio spagnolo in Italia: il *Paragone della lingua castigliana e toscana* di Giovan Maria Alessandri di Urbino, opera "bidirezionale" per insegnare l'italiano agli spagnoli e lo spagnolo agli italiani.

### *L'insegnamento delle lingue nei paesi protestanti*

La "domanda" di apprendimento delle lingue e in particolare del francese si va intensificando ovunque in Europa nel corso del Cinquecento e sarà soddisfatta, in ambito protestante, proprio dai protestanti francesi, gli Ugonotti, in fuga dalle guerre di religione che infuriavano nei paesi cattolici; protestanti che costituirono quello che viene chiamato il primo "Rifugio".

Il più celebre di questi maestri è Claude de Sainliens, alias Claudius Hollyband, che nel 1575 pubblica *The Pretie and wittie Historie of Arnalt & Lucenda*, racconto di uno scrittore spagnolo qui presentato in italiano con la traduzione a fronte in inglese, l'opera ebbe un grande successo e fu poi ristampata col titolo *The Italian Schoole-maister*. Hollyband a Londra insegnava, oltre all'italiano, il francese che era la sua lingua materna. Questo "gentilhomme bourbonnais" aveva trovato rifugio (nel 1565 o 1566) in Inghilterra dove aveva aperto diverse scuole, in una delle quali – a St. Paul Churchyard – insegnò con gran successo francese, italiano e latino e pubblicò una decina di opere per l'insegnamento del francese e dell'italiano; le più celebri, *The French Schoolmaster* e *The French Littleton*, entrambe utilizzabili sia per l'insegnamento del francese ad anglofoni sia per insegnare l'inglese a francofoni, ebbero una quindicina di edizioni, la prima tra il 1573 e il 1668 e la seconda dal 1576 al 1639. Entrambe in forma dialogica, offrono ricchi spunti sulla lingua e sulla vita quotidiana del tempo, ma anche sulla pratica didattica di Hollyband, che prevede ascolto, lettura e memorizzazione dei dialoghi, suggerisce che lo studente esegua la doppia traduzione, dal francese in inglese e viceversa, e solo in una fase finale sia aiutato a dedurre le regole di pronuncia e di grammatica; insomma, come suggerisce Gabriella Di Martino, un metodo diretto *ante litteram* (Di Martino 1999: 44-72).

---

Le opere pedagogiche e i manuali del moravo Comenio (Jam Amos Komensky, 1592-1670), hanno influenzato profondamente l'insegnamento delle lingue nei paesi protestanti.

Comenio ha diffuso le sue idee nei diversi paesi (Olanda, Polonia, Inghilterra, Svezia, Ungheria) dove si è rifugiato dalla nativa Moravia, dopo la battaglia della Montagna Bianca, in cui boemi e moravi furono sconfitti da Ferdinando II d'Austria. Influenzato dall'opera di Tommaso Campanella, Comenio redige progetti di riforma scolastica che prevedono l'istruzione per tutti, sogna una riforma generale dell'umanità legata ad un radicale rinnovamento del sistema educativo. Scrive opere come *Didactica magna*, *Janua linguarum reserata*, *Orbis sensualium pictus* che hanno avuto una diffusione enorme. Comenio ha il merito di aver messo il bambino alla scuola delle cose, all'osservazione, come lui stesso scrive, "del cielo, della terra, degli alberi, delle cose reali". Tutti debbono essere iniziati alle scienze delle cose reali per essere nel mondo, ancora parole sue, "non solo spettatori, ma attori, protagonisti". Si deve dunque partire dalle cose per giungere alle parole: di qui la necessità di servirsi di immagini come potete vedere dalle pagine riprodotte del suo celeberrimo *Orbis sensualium pictus* del 1658: "testo scolastico", sul quale anche Goethe ha imparato a leggere, che avrà innumerevoli edizioni: ancora nel 1883 se ne pubblicherà una, naturalmente con immagini e testo adattati a tempi nuovi. Le cose si imprimono dapprima sui sensi e in seguito nell'intelligenza: impossibile dunque separare intelletto e percezione, il mentale dal manuale, il sapere dal saper fare, le cose dalle parole che debbono di conseguenza essere insegnate/apprese sempre all'interno di un contesto significativo.

Contro l'insegnamento della Scolastica medievale che riempiva la testa degli allievi di nozioni astratte, di parole vuote, Comenio propone la scuola delle cose, una scuola in cui viene favorito il continuo passaggio fra teoria e pratica. Questo spiega il ricorso all'immagine per gli insegnamenti linguistici, problema centrale nella pedagogia di Comenio. Anzitutto bisognerà insegnare bene il vernacolo, la lingua materna (grande novità in tempi in cui si insegnava, e si insegnerà ancora a lungo, a leggere e scrivere esclusivamente il latino e in latino), privilegiando la relazione parole-cose, poi si insegneranno le lingue dei paesi vicini e infine il latino, lingua universale dei dotti. Le pareti della classe saranno tappezzate da tutto quanto può, sollecitando i sensi, servire alle lezioni: immagini, emblemi, iscrizioni. Comenio proclama la necessità che in classe venga usato un solo libro – anche questa una novità per quel tempo – per uniformare e armonizzare l'insegnamento, libro scola-

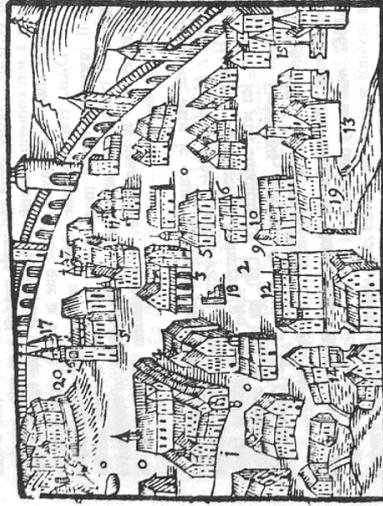
stico di cui viene particolarmente curata la grafica dei titoli, dei paragrafi, delle immagini. Esistevano già libri illustrati, ma l'*Orbis pictus* è il primo libro scolastico in cui l'immagine non è decorativa, ma funzionale all'apprendimento di cose e parole, anche perché motiva l'allievo rendendogli gradevole la lettura e stimolando nuovi interessi. La pedagogia comeniana vuol suscitare piacere e desiderio di imparare. Il maestro deve "insegnare ad essere felice di imparare". In tempi in cui le scuole erano rare, Comenio vuole scuole ovunque e per tutti, maschi e femmine, scuole egualitarie che ignorano la fatalità delle condizioni socio-economiche.

La *Janua Linguarum Reserata* – tradotta immediatamente in Inghilterra in forma trilingue (latino, inglese e francese) e l'*Orbis sensualium pictus* costituiranno la base didattica per rinnovare la metodologia dell'insegnamento del latino in molti paesi protestanti (Prévot 1981, *passim*, Cagnolati 2005: *passim*, Miraglia 2003: 42-43).

Johann-Bernhard Basedow (1724-1790), influenzato molto probabilmente dalle idee di Comenio che ben conosceva, creerà nella città tedesca di Dessau una scuola ispirata agli stessi principi: il *Philanthropinum* (1774). Come Comenio, propone delle immagini utili per l'insegnamento di tutte le materie: scienze, lingua materna, latino e francese... (*Figura 9*). Le lingue venivano insegnate a partire dalle immagini attraverso la conversazione, con un procedimento imitativo, senza passare attraverso l'apprendimento delle regole grammaticali e delle liste lessicali; gli allievi erano invitati a comunicare fra di loro in francese e in latino anche al di fuori delle ore di lezione. Persino le preghiere venivano recitate in tedesco, francese e latino. Questa metodologia fu oggetto di dure critiche da parte della pedagogia tedesca neo-umanista dell'inizio dell'Ottocento: il metodo intuitivo con le immagini non sembrava né serio né profondo, nocivo alla cultura dell'intelletto che doveva sviluppare nell'alunno soprattutto capacità di astrazione (Reinfried 1990: 127-128).

CXXIII.

Das Inwendige der Stadt.



Interióra urbis.

In der Stadt  
sind Gassen (Strassen) 1  
die gepflastert/  
Märkte/ 2  
(an etlichen Orten  
mitbedeckten Gänge) 3  
und Gäßlein. 4  
Gemeinshausen sind/  
mitren in der Stadt/  
die Kirche/ 5  
die Schul/ 6  
das Rathhaus/ 7  
das Kaufhaus; 8

Intra urbem  
sunt plateæ (vici) 1  
Lapidibus stratae,  
fora, 2  
(alicubi  
cum portibus) 3  
& angustius. 4 m. 4  
Publica aedificia  
(sunt,  
in medio urbis,  
Templum, 5 n. 2.  
Schola, 6 f. 1.  
Curia; 7 f. 1.  
domus f. 2. & 4. mer-  
catinae; f. 1. 8

Platea, f. 1. (Vicus, m. 2.)  
die Gasse (Strasse)  
Lapis, m. 3. der Stein.  
Stemere, a. 3. betegen.  
Forum, n. 2. der Markt.  
Porticus, f. 4. der bedeck-  
te Gang.  
Publicus, a. um. gemein-  
sch. Aedificium, n. 2. die  
Schule (Schule).  
Medium, n. 2. die Mitte

CXXIII.

plalm CXXVII. Vers. 2.

Woder Herr nicht die Stadt behütet / so  
wachet der Wächter umsonst.

Nisi Dominus custodierit civitatem, frustra  
vigilat, qui custodit eam.

Se'l Signóre non guárda la città, in vano  
véggiano le guardie.

Si l' Eternel ne garde la ville, celuy qui la  
garde, fait le guét en vain.

Le Parti interiori della città.

Le dedans de la ville.

Per dentro uia della città  
hauvi de le strade, contrade ) 1  
Dedans, en une ville  
il y a des rues, 1  
lastricate, ò ricciata di piétre, ò pauées de pierres, parquées  
piazze pubbliche, mercati 2 (mattóni  
(en maints lieux  
avec les portiques, galleries à l'en-  
tour 3  
& de ruelles. 4  
Les bastimens publics, sont  
au beau milieu de la uille,  
l' Eglise cathedrale, (le Montfieri 5)  
l' Escole, College 6  
la Maison de uille, Cour 7  
la dogana. 8

Figura 8 – Orbis sensualium pictus, Norimberga 1662



*Figura 9*

Illustrazione di scene di giochi infantili per l'*Elementarwerk* di J. B Basedow, 1774

A questi autori che non avevano avuto fino ad allora diffusione nel mondo cattolico, ci si rifarà quando, verso la fine dell'Ottocento, i fautori del metodo diretto si batteranno, come vedremo, per rinnovare l'insegnamento delle lingue in Europa.

### Il “modello francese”: gallomania e gallofobia

Il francese, lingua degli scambi commerciali, diventerà di nuovo, dopo la grande fioritura medievale, lingua di cultura soprattutto con l'avvento di Luigi XIV nel 1660 e della grande letteratura del suo tempo. Paradossalmente, diverranno potenti fattori di diffusione della lingua e della cultura francese proprio quelle centinaia di migliaia di Ugonotti che avevano trovato asilo nei paesi protestanti formando il secondo Rifugio dopo che Luigi XIV ebbe revocato l'Editto di Nantes nel 1685<sup>20</sup>. Quella che è stata chiamata “l'internazionale ugonotta della francofonia” si diffonde in Inghilterra, Olanda, Scandinavia, Svizzera, America del Nord e fornisce maestri, precettori e governanti che hanno disseminato il francese e la sua cultura fra le élites nobili e borghesi.

A partire dalla seconda metà del Seicento si impone in Europa, grazie anche al suo peso politico ed economico, il modello d'uomo che viene dalla Francia: l'*honnête homme*, colto senza pedanteria, perfettamente integrato nella società, questa variante del “cortigiano” di Baldassar Castiglione determinerà il comportamento di tutta l'aristocrazia europea. Inizia l'epoca dell' “Europa francese” che durerà per tutto il Settecento, epoca in cui nobili e ricchi borghesi, in Italia come in tutti i paesi europei, dal Portogallo alla Russia, si abbigliano alla francese, ammobiliano i loro palazzi e le loro ville alla francese, disegnano i loro giardini alla francese e imparano il francese. Il marchese Caraccioli scriverà, nel 1774, *Paris, capitale de l'Europe, ou l'Europe française*. È del 1784 il *Discours sur l'universalité de la langue française*, saggio presentato da Rivarol ad un concorso lanciato dall'Accademia delle Scienze di Berlino che aveva proposto di spiegare le cause dell'universalità della lingua francese – da nessuno messa in discussione – e di giustificare le sue prerogative<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Luigi IV revocò ai protestanti il diritto di praticare la loro religione, diritto che Enrico IV aveva concesso nel 1598 ai suoi ex correligionari. La revoca dell'Editto di Nantes provocò l'emigrazione nei paesi protestanti di un gran numero di protestanti che avevano costituito una parte particolarmente attiva e laboriosa della nazione.

<sup>21</sup> Nella dedica del suo dizionario (1680), Richelet così descriveva il francese: “*C'est aujourd'hui l'amour des Nations les plus polies, & elle dispute de la beauté avec toutes les langues mortes*”.

Vi è anche in Italia fin dalla seconda metà del Seicento un'intensa circolazione di libri francesi, anche di quelli proibiti<sup>22</sup>. Molti editori francesi si installano a Napoli, a Roma, a Torino, a Parma, a Livorno e pubblicano testi in lingua originale, spesso con versione italiana a fronte. A Lucca, fra il 1758 e il 1771 e a Livorno, fra il 1770 e il 1779 si ristampa l'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert in lingua originale, con note e aggiunte sempre in francese: è chiaro che imprese editoriali del genere supponevano l'esistenza di una numerosa clientela disposta ad assumere le spese ingenti che comportava l'acquisto di un'opera di dimensioni imponenti.

Con il diffondersi dei Lumi e del francese, in Italia declina inevitabilmente l'autorità morale della Crusca. L'attacco più virulento giunse dalla cerchia della rivista *Il Caffè* con prese di posizione famose da parte dei fratelli Verri. Alessandro, nel *Caffè* del luglio 1764 dichiarava solennemente di rinunciare "alla pretesa purezza della toscana favella".

La gallomania susciterà un po' ovunque in Europa anche inevitabili reazioni: si contesterà il primato della lingua francese, si lotterà per la salvaguardia della purezza dei diversi idiomi nazionali contaminati dai gallicismi. Queste reazioni di eruditi si trasformeranno spesso in gallofobia diffusa, con la Rivoluzione francese, quando le guerre della Repubblica, da crociata per la liberazione dei popoli, degenereranno in guerra di conquista con spoliazioni, imposizioni, requisizioni, violenze. Col verbo della rivoluzione si tenterà di imporre anche la "lingua della libertà": nell'Impero napoleonico gli atti pubblici sono redatti in francese, si cerca di introdurre l'organizzazione scolastica francese. Questo "imperialismo linguistico" incontra inevitabili resistenze in tutti i paesi conquistati; d'altra parte, la Repubblica francese aveva diffuso ovunque, con le parole d'ordine della Rivoluzione, proprio quei principi del nazionalismo che contribuiranno anch'essi a coalizzare tutta l'Europa contro la Francia.

---

<sup>22</sup> Naturalmente i libri francesi erano anch'essi oggetti alla moda: Parini così, nel *Giorno*, si rivolge al Giovin Signore, che conserva davanti allo specchio della toeletta i libri degli empî filosofi d'Oltralpe ("i Nuovi Sofî che la Gallia e l'Alpe / esecrando persegue"), entrati clandestinamente in Italia: "I lor volumi famosi a te verranno / Dalle fiamme fuggendo a gran giornate / Per calle obliquo, e compri a gran tesoro / O da cortese man prestati, fieno / lungo ornamento a lo tuo specchio innanzi." (*Il Mezzogiorno*, vv. 949-953).

## Il modello inglese: l'anglomania

L'influenza della cultura inglese, meno intensa di quella francese, fu tuttavia considerevole anche in Italia nel Settecento. La scienza inglese gode di grande prestigio: Algarotti volgarizzerà le teorie di Newton ad uso del bel sesso col *Neutonianismo per le Dame* (1737). Si apprezzano le applicazioni della scienza all'agricoltura, al commercio, alla medicina, diffuse dall'editoria italiana del tempo. Dell'Inghilterra si ammirano le istituzioni politiche alle quali si attribuisce la prosperità e la potenza della nazione, la filosofia, la letteratura (quest'ultima nota dapprima soprattutto attraverso le traduzioni francesi<sup>23</sup>), se ne vuole imparare la lingua. Scrive Arturo Graf, che all'anglomania ha dedicato un libro ancor oggi utile: "chi aspira al nome di letterato o sa l'inglese, o finge di saperlo o si vergogna di non saperlo". Nella seconda metà del Settecento l'inglese doveva essere praticato da molti intellettuali visto anche il numero di anglicismi, concernenti essenzialmente il lessico politico, che in quel periodo entrano nella lingua italiana.

L'inglese diventa anch'esso una moda: ci si veste all'inglese, si moltiplicano i giardini all'inglese. Suscitano la curiosità per l'Inghilterra anche in Italia le *Lettres anglaises* di Voltaire, così come i numerosi viaggiatori inglesi, in Italia per il *Grand Tour*, e i viaggiatori italiani in Inghilterra (Lorenzo Magalotti, Scipione Maffei, Algarotti, Alessandro Verri, e poi Alfieri, Pindemonte...). Grande fu l'influenza esercitata dal Baretti che visse a lungo in Inghilterra dove pubblicò nel 1760 un dizionario italiano-inglese e nel 1762 *The Grammar of the Italian Language, with a copious Praxis of Moral Sentences. To which is added an English Grammar for the Use of the Italians*. Nel 1775 pubblicherà una raccolta di dialoghi curiosi, scritti per insegnare l'italiano e per divertire una sua giovanissima e amatissima allieva di cui avremo modo di parlare nella parte dedicata all'educazione delle fanciulle. Si traducono molti autori: Pope, Addison, Defoe, Richardson, Swift, Sterne, Young. La *Pamela* di Samuel Richardson fa le delizie anche degli italiani e Goldoni sfrutta questa moda con la *Pamela nubile* e la *Pamela Maritata*, del 1750, commedie di successo che scatenarono la polemica del Baretti che nella sua *Frusta letteraria* accuserà Goldoni di conoscere "i costumi degl'Inglesi quanto quelli degli abitanti della luna..." (Graf 1911: *passim*).

<sup>23</sup> Il francese ha certamente mediato l'incontro fra la cultura inglese e quella italiana. Il Torriano per il suo dizionario inglese-italiano del 1659 si servì di un vocabolario inglese-francese (Graziano 1984: 376).

## **L'insegnamento del francese e dell'inglese in Italia nel periodo 1625-1860**

Fino ad ora gli studi si sono concentrati soprattutto sulla storia dell'insegnamento del francese, lingua straniera dominante nei curricula scolastici in Italia fino agli anni 70 del Novecento. Per ricostruirla, abbiamo attinto anzitutto ai manuali che abbiamo reperito nei ricchi fondi delle numerose biblioteche italiane: le "grammatiche" che in realtà sono sempre testi compositi, un po' come i dizionari poliglotti cinquecenteschi, con una parte grammaticale contenente le "regole" di pronuncia (con descrizioni spesso fantasiose dei suoni che differiscono da quelli dell'italiano), le parti del discorso (articoli, nomi, aggettivi e pronomi vengono regolarmente declinati secondo i casi latini), un lessico organizzato in ordine alfabetico o tematico<sup>24</sup>, dialoghi, brani per la lettura (storielle amene, aneddoti), modelli di lettere familiari e commerciali, massime e proverbi, piccoli trattati di versificazione. Per il periodo 1625-1860 ne sono stati reperiti più di ottocento; fino agli anni 70 e 80 del Seicento vengono pubblicati anche diversi manuali trilingui, italiano, francese e spagnolo; quest'ultima lingua presente soprattutto per ragioni politiche, visto il predominio esercitato dalla Spagna direttamente o indirettamente su tutta la penisola per tutto il Seicento (cfr. Minerva-Pelandra 1997). La prima grammatica francese pubblicata in Italia appare dunque con gran ritardo rispetto a *Lesclarcissement* di Palsgrave del 1530; anche la Spagna si è aperta alla cultura francese molto prima dell'Italia: la *Gramática con reglas muy provechosas para aprender a leer y escribir la lengua francesa* di Baltasar Sotomayor è pubblicata a Alcalá nel 1565. Questo ritardo – rilevato da Brunot nella sua monumentale *Histoire de la langue française* – non è certo percepito come tale da un'Italia che, almeno fino alla prima metà del Seicento, è ancora quel grande modello che inonda l'Europa con uno straordinario patrimonio di bellezza e cultura. Comunque già verso il 1660 sale in Italia il prestigio culturale della Francia; il francese diventa "ornamento" d'obbligo per dame e cavalieri e a partire dal 1670, in quasi tutti i collegi gesuitici italiani, si introduce l'insegnamento del francese.

La prima grammatica per l'insegnamento del francese pubblicata in Italia, a Roma, risale al 1625 (*Figura 10*), la prima grammatica per l'inse-

---

<sup>24</sup> Conformemente all'antica tradizione, il lessico era presentato quasi sempre gerarchicamente: si partiva dalla divinità con il suo corteo di angeli, arcangeli, cherubini e serafini, si passava all'universo, alla terra, ai regni minerale, vegetale e animale, all'uomo e alle sue varie attività, alle arti e ai mestieri.

gnamento dell'inglese edita in Italia, a Livorno, è del 1701. Nel 1688 era apparsa a Londra quella che, secondo Gamberini, è fino agli anni 70 e 80 del Seicento la prima grammatica scritta da un italiano per insegnare l'inglese ai mercanti italiani residenti a Londra: il *Nuovo Trismegiste*<sup>25</sup> di Francesco Gaspare Colsoni, una grammatica poliglotta per insegnare l'italiano, il francese e l'inglese; la parte inglese occupa appena 26 pagine con una morfologia presentata in modo schematico (1970: 158-160).

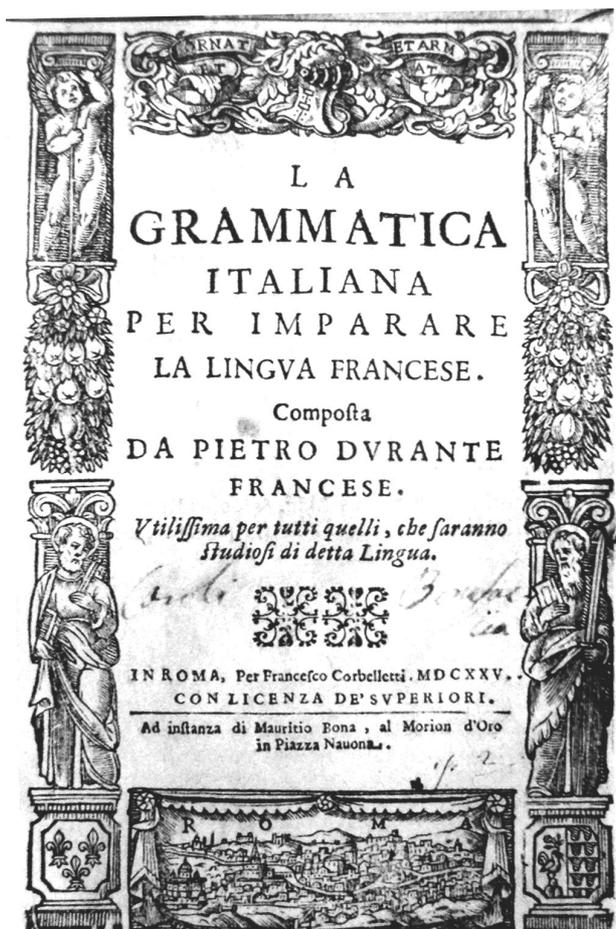


Figura 10

P. Durante, *La grammatica italiana per imparare la lingua francese*, Roma 1625

<sup>25</sup> Il titolo può apparire curioso: generalmente Ermete Trismegisto (cioè tre volte grandissimo) rinvia agli scritti ermetici, alla scienza occulta, all'astrologia. Ma Ermete – che i Greci identificarono con il dio egizio Toth, inventore della scrittura – era il messaggero, l'interprete degli dei, esperto nell'uso della parola. Questa sua caratteristica e quella di inventore e protettore di tutte le arti dipendenti dalla scrittura, sono forse all'origine del titolo di questa e probabilmente di altre grammatiche del tempo. James Harris, nel 1751, userà il nome di Ermete per quello che è considerato il più celebre trattato di linguistica inglese del suo tempo: *Hermes or Inquiry concerning Language and Universal Grammar*.

L'autore della grammatica livornese, Arrigo Pleunus, dedica la sua *Nuova e perfetta grammatica inglese* al Granduca di Toscana Cosimo III, che aveva stimolato lo sviluppo dei commerci attirando anche comunità straniere a Livorno, divenuto un porto e un centro importante di traffici di derrate e di libri. L'ambiente toscano fu del resto il primo ad aprirsi all'influsso inglese, grazie anche ad una colonia di residenti inglesi a Firenze attorno alla quale, a partire dagli anni Trenta del Settecento, si sviluppò un'intensa vita sociale e artistica.

Per il Settecento (su cui fino ad ora si è concentrata la ricerca in Italia) sono stati reperiti sei manuali per l'insegnamento dell'inglese, alcuni pubblicati in Italia, altri a Londra: il primo testo livornese è rivolto ad un pubblico di mercanti ai quali serve una lingua utile per il commercio, gli altri sono in genere di impianto più scolastico. I manuali settecenteschi per l'insegnamento dell'inglese sono strutturati come quelli utilizzati per il francese: una parte di morfologia con le parti del discorso e una parte "pratica" che presenta dialoghi, "istoriette piacevoli", fraseologia di uso comune, modelli di lettere (Del Lungo: 1983, Vicentini: 2005).

### *Chi imparava le lingue straniere?*

**Mercanti** – Abbiamo accennato alle "scuole francesi", sorte nelle Fiandre fin dal Quattrocento per addestrare al commercio i figli della borghesia che anche in Italia venivano formati al commercio internazionale: a Venezia, già verso la fine del Quattrocento si impara il tedesco "per amor del fondacho" (cit. da Finoli 2006: 113), qui a Bologna nel collegio gesuitico San Luigi, collegio "civico" o dei "cittadini", si offrivano, "nelle ore libere dagli studj principali", "lezioni di buon carattere, di conti, di carteggio mercantile, di lingua francese o altra..." oltre a "lezioni di suono di strumento musicale o di ballo sotto valenti maestri" (Piozza 1989: 40). Nelle lezioni, in genere individuali, il maestro di francese o di altra lingua, si doveva adattare alle esigenze del suo allievo; del resto alcuni manuali della seconda metà del Settecento offrono anche modelli di corrispondenza commerciale. D'altra parte, come abbiamo visto, è continuata ancora per tutto il Seicento e oltre la pubblicazione di quei manuali plurilingui, colloqui e dialoghi, fraseologie, modelli di lettere e contratti che circolavano in Europa fin dal Trecento.

**Cavalieri** – In Italia, come ovunque in Europa, la nobiltà ricorreva in genere a precettori individuali per imparare le lingue moderne. Locke raccomandava: appena il bambino saprà parlare la sua lingua, subito gli venga insegnato il francese col "modo giusto" – scrive – al quale "ci siamo

abituati”, cioè parlando al bambino in costante conversazione e non attraverso le regole grammaticali e siccome il francese è una lingua viva e da usarsi più frequentemente nella conversazione, esso dovrebbe essere imparato per primo affinché “gli organi vocali ancor flessibili si abituino all’esatta formazione di quei suoni” (1932: 214). In Italia ho l’impressione che l’insegnamento del francese, almeno fino a tutto il Settecento, non avvenisse precocemente, salvo casi sporadici. Il Parini ci ha lasciato un ritratto saporoso delle aristocratiche lezioni di francese nel *Giorno* dove è un giovin signore che riceve, dopo i maestri di ballo, di canto e di violino, il maestro francese, “il precettor del tenero idioma / Che da la Senna, de le Grazie alunna, / Or ora a sparger di celeste ambrosia / Venne all’Italia nauseata i labbri.” Ed ecco che si avvia – fra un sorso e l’altro del caffè del mattino – una conversazione in francese (“All’apparir di lui l’itale voci / Tronche cedano il campo al lor tiranno”) sulle ultime imprese di una bella cortigiana, sui successi di un cantante e sul temuto ritorno di un ballerino gran seduttore (*Mattino*: vv.185-191).

Qui a Bologna, il padre di Mozart – ospite del conte Pallavicini col figlio allora quindicenne – racconta in una lettera alla moglie che il contino, che aveva la stessa età di Wolfgang, parlava tedesco, italiano e francese, lingue apprese grazie ai maestri – fino a sei! – che riceveva quotidianamente nel suo palazzo (cit. da Paumgartner 1956:149).

Le lingue, soprattutto il francese, ma anche il tedesco e l’inglese, venivano insegnate nei Collegi dei Nobili e in quelli che accoglievano i figli della ricca borghesia. I più diffusi nell’Europa cattolica erano quelli dei Gesuiti<sup>26</sup> che hanno avuto pressoché il monopolio della formazione delle élites fino al 1773, anno della soppressione dell’ordine. I giovinetti seguivano al mattino le lezioni fissate dalla *Ratio studiorum*, l’organizzazione scolastica gesuitica che prevedeva, per i corsi inferiori, tre classi di grammatica, in cui si apprendevano i rudimenti del latino e del greco, si imparava a leggere gli autori e a comporre; seguivano due classi di umanità e di retorica, che formavano all’eloquenza attraverso esercizi sistematici di imitazione di passi di *auctores*, di composizione di versi, di trasposizione di carmi da un genere ad un altro. I corsi superiori

<sup>26</sup> La Compagnia di Gesù, creata da Ignazio di Loyola nel 1534, grazie all’attività scolastica, fu uno dei più efficaci strumenti della Controriforma cattolica: il primo dei suoi collegi fu aperto a Messina nel 1548; e nel 1626, dunque una settantina di anni dopo se ne contavano, diffusi in tutta l’Europa cattolica, ben 439! L’organizzazione dei collegi gesuitici ha influenzato profondamente la scuola: dalle iscrizioni alla durata dell’anno scolastico e delle vacanze, alle modalità delle lezioni, dello studio, degli esami...(Fornaca 1994: 15-16).

erano di tipo universitario e destinati soprattutto alla formazione di sacerdoti. La lingua d'insegnamento era naturalmente il latino. La lingua materna era usata nella classe inferiore di grammatica nelle traduzioni dal latino; uno degli esercizi proposti per addestrare alla costruzione della frase latina consisteva nel far comporre "brani in lingua materna secondo le regole della sintassi latina". Solo nel 1832 (l'ordine era stato ricostituito nel 1814) fu concessa agli allievo del livello inferiore la possibilità di sostituire il greco con lo studio della lingua nazionale "per acquisirvi più solide fondamenta" (*Ratio* 1979: 119-120). Il pomeriggio era riservato invece a quelle che venivano chiamate "arti cavalleresche", considerate indispensabili alla formazione del perfetto gentiluomo, ma opzionali, come la scherma, l'equitazione, il ballo, la musica, il disegno e, a partire dalla seconda metà del Seicento, le lingue straniere. Nel Collegio dei Nobili, qui a Bologna come altrove, oltre al francese, si insegnavano il tedesco e l'inglese, con lezioni dispensate individualmente da maestri pagati a parte della retta. Gli studenti particolarmente interessati al francese potevano migliorare le loro competenze anche in "Accademie" specifiche: al Collegio dei Nobili di Modena, ad esempio, nel 1827 si creò l'*Académie des Désireux* i cui *Académiciens* erano obbligati a parlare in francese durante le sedute, che si svolgevano sempre alla presenza del maestro di lingua francese del collegio: venivano presentate composizioni e traduzioni degli "accademici" e, sempre allo scopo di migliorare la lingua, alla fine di ogni incontro si leggeva "un Chapitre ou un paragraphe d'une Grammaire raisonnée, ou d'un livre de littérature française, ou un morceau d'un livre classique, dont on [faisait] remarquer les beautés" (Zanettini 1999-2000: 7).

L'accertamento del profitto degli allievi avveniva attraverso saggi privati o pubblici delle varie Accademie; particolarmente fastosi erano quelli che venivano organizzati a fine anno o in occasione di qualche solennità in cui gli allievi recitavano dialoghi in versi o in prosa nelle diverse lingue straniere apprese; si proclamava l'universalità di quel francese che molti "Signori Accademici" imparavano e di cui erano "pronti a darne le prove" (Bologna, Accademia degli Ardenti, 1678). In uno spettacolo messo in scena a Parma nel 1686, alcuni cavalieri fingono di appartenere a diverse nazioni e lodano nelle rispettive lingue – tradotte da solerti interpreti – le virtù del Duca di Parma Ranuccio II di cui si esalta, "in boemo, la tranquillità dello stato; in polacco, la pietà nella religione; in ungherese, l'ampliamento del dominio; in francese, la gentilezza del tratto; in spagnolo la maestà del grado; in italiano, la prudenza del governo; in schiavone, l'università di tutte le virtù." (Piozza 1989: 51).

... e Dame – Anche le fanciulle dell’*élite* ricevevano un’educazione volta a favorire la socialità attraverso “arti di ornamento” come la musica, il canto, il disegno, la danza e le lingue straniere, anche se queste ultime non erano comprese nelle “domestiche qualità” che tradizionalmente doveva possedere una donna a qualunque classe sociale appartenesse. Forse non erano molti i genitori illuminati e tenerissimi come Pietro Verri che, per risparmiare alla bambina la “gran noia” dell’apprendimento delle lingue straniere, la affida, fin dalla nascita, ad una domestica che le parla soltanto in tedesco, mentre il padre le parla sempre in francese. La madre della piccola Teresa, morta precocemente, era stata educata per nove anni in un collegio nel quale aveva imparato un po’ di francese (che timidissima non osava parlare) e di aritmetica, ma scriveva – come racconta Verri – “senza esattezza di ortografia e come scrive chi non ha fatto studio della lingua”. In casa Verri la giovane sposa fece esercizi di calligrafia con un esimio scrivano e di ortografia col marito che correggeva i suoi dettati con affettuose parole di incoraggiamento: Pietro raccolse anche questi esercizi di ortografia nelle “notizie intorno la vita, i costumi e la morte” dell’adorata moglie affinché la piccola Teresa conservasse il ricordo della madre (cfr. Pellandra 2003: 44), lasciandoci così anche una testimonianza dei poveri risultati dell’educazione che le nobili donzelle ricevevano in genere nei monasteri. In effetti in questi educandati l’istruzione concerneva soprattutto la religione e le “arti domestiche”, quelle che richiedeva del resto la funzione sociale della donna del tempo. È quanto ritiene, per citare uno dei più celebrati testi sull’educazione delle fanciulle, Fénelon nei consigli che indirizzò a Madame de Beauvilliers per l’educazione delle sue figlie<sup>27</sup>. L’opera di Fénelon ha avuto una grande diffusione anche in Italia fino alla fine dell’Ottocento: alla donna il prelado riconosce una responsabilità sociale immensa poiché da lei dipende la famiglia di cui può essere “*le soutien*” o “*la ruine*”. Ma il ruolo della donna si svolge tutto all’interno della casa: “*une maison à régler, un mari à rendre heureux, des enfants à bien élever*”, ruolo da cui derivano le istruzioni da darle: impari dunque a leggere e a scrivere; sarebbe utile che conoscesse la grammatica della sua lingua materna, ma “*il n’est pas question de la lui apprendre par règles, comme les écoliers apprennent le latin en classe*”; è sufficiente che impari ad esprimersi in modo chiaro, senza confondere un tempo verbale con un altro. Fénelon sembra non nutrire grandi speranze sul conse-

<sup>27</sup> Fénelon scrisse un primo abbozzo del suo celebre trattato *De l’éducation des filles* nel 1681-83 sotto forma di consigli alla duchessa di Beauvilliers, che aveva otto figlie da educare; il testo fu riveduto nel 1685 e pubblicato poi nel 1687.

guimento di una ortografia corretta: abituiamole almeno – esorta – “à faire leurs lignes droites, à rendre leur caractère net et lisible”. In quanto alle lingue straniere, l’austero vescovo non ne vede l’utilità, salvo per le dame al seguito di qualche principessa straniera. L’italiano e lo spagnolo (le lingue straniere che volevano apprendere le fanciulle d’Oltralpe) “ne servent guère – scrive Fénelon – qu’à lire des livres dangereux et capables d’augmenter les défauts des femmes”.

In Italia il dibattito sull’opportunità di insegnare le lingue straniere alle fanciulle è particolarmente vivace perché il nostro paese, tappa d’obbligo del *Grand Tour*, era percorso da stranieri che affollavano le “conversazioni” delle dame italiane. E infatti nel *Trattato degli studi delle donne*, apparso a Venezia nel 1740, l’autore – pur deplorando quel nuovo “mal francese” che priva la gioventù della “soda istruzione” fornita dalla cultura classica per dotarla “più di parole che di pensieri” – ritiene che non si debba proibire

alle nobili e ricche matrone, alle gentili ed oneste Donzelle, adempiuto che abbiano i loro doveri con Dio e con la Famiglia che poi non son pochi, di apprendere quelle lingue colle quali, oltre il poter utilmente con le gentildonne e con i cavalieri stranieri conversare, possono imparare molte cose, o non sono peranco nel nostro idioma trattate o pure tutto il loro bello o il loro gusto e pregevole hanno nella lingua onde son partorite” (Bandiera 1740: II, 48).

Si dunque alle lingue straniere, ma riservate alle “dame di qualità”: il ruolo sociale della gentildonna si è allargato e di conseguenza si avverte la necessità di arricchire la formazione delle donzelle.

Anche ampi strati della borghesia aspirano a fornire le loro figliole di questo ornamento, aspirazione che attira regolarmente i fulmini di moralisti ed ecclesiastici. Alcuni regolamenti di collegi per fanciulle non appartenenti all’aristocrazia mettono in guardia contro l’influenza pernicioso che il francese può esercitare su giovani “oneste e civili” non appartenenti alla nobiltà. “Alle Giovani che sono in Educazione – leggiamo in alcune regole per un collegio di Forlì, pubblicate a Bologna nel 1779 – dovranno le Maestre insegnare, oltre ai lavori donneschi, di leggere, scrivere e fare anche qualche conto, ma non potrà mai insegnarsi, e molto meno permettersi, che da Persone di fuori sia insegnato il canto, o il suono di qualsiasi strumento, come assolutamente non dovrà insegnarsi, o farsi insegnare lo studio della lingua latina, francese, o altra... (Vignoli 1779: 207). Osservazioni analoghe a quelle che leggiamo in *Dell’educazione delle fanciulle*: l’anonimo autore scrive infatti che il francese e la poesia sono “bei ornamenti [...] nelle Dame le quali debbano trattare nelle Corti, e con Cavalieri d’ogni paese. Ma per certe signorine,

che non abbiano alcuna relazione con corti, né con molte estere persone, sono superfluità, e tali, che possono corrompere il cuore” (1765: 129).

### *I maestri di lingue*

L'insegnamento era affidato molto spesso a maestri di madrelingua. Conosciamo in genere quelli che hanno pubblicato dei manuali in cui troviamo a volte lamenti sulla scarsa competenza dei troppi stranieri affluiti in Italia che si improvvisavano maestri di francese. Villecomte che insegnò a lungo in un Collegio dei Nobili milanese, dà questi consigli ad una “dame de condition” alla ricerca di un buon maestro di lingua francese. Anzitutto, poiché bisogna trasmettere una lingua “dans toute sa politesse”, il maestro non deve essere né “grossier” né ignorante, la dama dovrà ottenere informazioni da fonti sicure sulla sua moralità e sulla sua religione che dovrà essere quella dell'allievo; accertati questi pregi, si dovrà chiedere ad un maestro “la naissance, la politesse, l'usage di grand monde, les voyages”. Solo dopo aver controllato il possesso di queste qualità religiose, morali e sociali, si dovrà verificare che il maestro conosca bene la retorica e la lingua del suo allievo; bisogna soprattutto evitare di affidarsi a francesi di Bordeaux, di Toulouse, di Limoges o di Clermont; il buon maestro deve essere nato “dans ces heureux climats, où la prononciation est douce, nette, & épurée; ou tout au moins qu'il y ait demeuré plusieurs années pour en acquérir l'habitude.” Un ritratto ideale, forse l'autoritratto di Villecomte stesso che, come molti suoi colleghi, coglie l'occasione per lanciare frecciate contro i colleghi incompetenti che spacciavano “le Gasccon, le Limousin, ou le Languedocien” per “du véritable François” (1780: 80-82).

### *Metodi e contenuti*

In alcuni manuali troviamo cenni preziosi sulle pratiche didattiche del tempo. Fra i dialoghi proposti non manca quasi mai quello in cui l'allievo chiede al maestro gli orari, i prezzi delle lezioni, i testi da utilizzare; il manuale è anzitutto un mezzo di autopromozione, spesso arricchito da dediche ad allievi insigni, “ornato” da sonetti scritti da amici compiacenti in lode delle qualità del maestro. Le prefazioni sono l'occasione di esaltare la lingua insegnata e di illustrare la propria metodologia. È il caso, ad esempio, di un maestro che insegna il francese al Collegio dei Nobili di Parma nella seconda metà del Seicento, Charles de Richany che, nella prefazione alla sua *Grammatica francese-italiana*, descrive il suo metodo che – da quanto lui stesso afferma – non si discosta dal “cammino battuto”. Non sono tempi in cui si sbandiera originali-

tà, anche se il nostro maestro ci stupisce per gli accorgimenti a cui ricorrere per esercitare i suoi allievi ad una pronuncia corretta sfruttando quelle che tre secoli più tardi verranno chiamate “paires minimales”, “minimal pairs”, come “Peigne /Peine; Borgne/ Borne; Chaque/Jacques; Cheveux/Je veux...”. Richany, cosciente di stare pericolosamente abbandonando le pratiche consuete, presenta questa bella tavola anticipatrice in sordina, come un “mero [...] capriccio, quale nondimeno – aggiunge – sarà di qualch’utile, a chi si servirà con circospezione, di questa presente Tavola” (1681: 31-32).

Ma ascoltiamo le confidenze di Richany: con i principianti il nostro maestro si serve di un testo autentico (fresco di stampa, venuto da Parigi...) e delle tavole con le regole di pronuncia della sua grammatica: l’allievo procede confrontando testo e tavole di regole finché non riesce a leggere speditamente senza ricorrere alle tavole. Fa poi apprendere a memoria la sua “tavola” dei verbi ausiliari e comincia a far costruire piccole frasi accostando verbi, sostantivi e aggettivi. Passa poi alle “tavole” con le declinazioni degli articoli, dei nomi e alle altre parti del discorso. Richany presenta la morfologia in modo estremamente schematico, senza spiegazioni metalinguistiche dal momento che i suoi allievi ricevevano una formazione grammaticale “forte” nelle classi di grammatica latina.

Per l’insegnamento del francese e dell’inglese del Sette e dell’Ottocento (cfr. *Figura 11*), articoli e nomi (e spesso anche altre parti del discorso come i pronomi relativi, personali ecc.) vengono regolarmente declinati secondo i casi latini. Spesso gli articoli, vengono chiamati *segnacasi* o *vicecasi*: il peso delle teorizzazioni e delle categorizzazioni del latino è schiacciante. Nelle grammatiche secentesche gli articoli indeterminativi sono *de* e *à*, e si declina: *Dieu, de Dieu, à Dieu*. Solo nel Settecento si considereranno preposizioni *de* e *à*, mentre dovremo aspettare l’Ottocento per considerare *un/une* articoli indeterminativi. Gli autori sono in genere perfettamente consapevoli che il francese, come del resto l’italiano, non comporta un sistema flessivo, ma ancora all’inizio del Novecento gli autori di grammatiche spesso non osano discostarsi dalla tradizione e si continua a declinare: *Le Roi, du Roi, au Roi...*, come: *The wise Prince, Of the wise Prince, To the wise Prince...* (cfr. Vergani 1819). Le definizioni delle diverse parti del discorso sono ora formali (è il caso dell’articolo presentato come una parte del discorso che indica genere, numero e caso del nome che accompagna) ora semantiche (il verbo indica essere, agire o patire...). Ancora nel 1962 ho visto proporre declinazioni in un manuale che si presentava come innovativo! Riassumendo,

potremmo dire che la lezione di grammatica consisteva nel far declinare nomi, articoli, aggettivi, pronomi e nel far coniugare verbi: eterna lezione di Quintiliano... Ma la lingua non veniva insegnata soltanto con lezioni di grammatica!

<p>12 <i>Dell' Articolo.</i></p> <p>I casi sono sei,</p> <p>il nominativo. le nominatif.</p> <p>il genitivo. le genitif.</p> <p>il dativo. le datif.</p> <p>l'accusativo. l'accusatif.</p> <p>il vocativo. le vocatif.</p> <p>l'ablativo. l'ablatif.</p> <p>Due sono i generi, il maschile, ed il femminile.</p> <p>Due sono i numeri, il singolare, ed il plurale.</p> <p>Abbiamo noi tre sorte d'articoli nella nostra lingua, e sono questi:</p> <p>l'articolo definito. l'article défini.</p> <p>l'articolo indefinito. l'article indéfini.</p> <p>l'articolo, uno, una. l'article, un' une..</p> <p><i>Articoli definiti, declinarti co' nomi.</i></p> <p>LE, articolo definito maschile, avanti a nome del suo genere, purchè cominci da consonante.</p> <p style="text-align: center;">Singolare.</p> <p>nom. il Re. le Roi.</p> <p>gen. del Re. du Roi.</p> <p>dat. al Re. au Roi.</p> <p>acc. il Re. le Roi.</p> <p>voc. o Re. ô Roi.</p> <p>abl. dal Re. du Roi.</p> <p style="text-align: center;">Plurale.</p> <p>nom. i Re. les Rois.</p> <p>gen. de' Re. des Rois.</p> <p>dat. a' Re. aux Rois.</p> <p>acc. i Re. les Rois.</p> <p>voc. o Re. ô Rois.</p> <p>abl. da' Re. des Rois.</p> <p>LA, articolo definito femminile, avanti a nome del suo genere, purchè cominci da consonante.</p> <p style="text-align: center;">Singolare.</p> <p>nom. la Regina. la Reine.</p> <p>gen. della Regina. de la Reine.</p> <p>dat. alla Regina. à la Reine.</p> <p>acc. la Regina. la Reine.</p> <p>voc. o Regina. ô Reine.</p> <p style="text-align: right;">abl.</p>	<p style="text-align: right;">13 <i>Dell' Articolo.</i></p> <p>abl. dalla Regina. de la Reine.</p> <p style="text-align: center;">Plurale.</p> <p>nom. le Regine. les Reines.</p> <p>gen. delle Regine. des Reines.</p> <p>dat. alle Regine. aux Reines.</p> <p>acc. le Regine. les Reines.</p> <p>voc. o Regine. ô Reines.</p> <p>abl. dalle Regine. des Reines.</p> <p>L' coll' apostrofo, articolo definito maschile, e femminile, avanti a nomi comincianti da vocale.</p> <p style="text-align: center;">Singolare.</p> <p>nom. l' amico. l'ami.</p> <p>gen. dell' amico. de l'ami.</p> <p>dat. all' amico. à l'ami.</p> <p>acc. l' amico. l'amî.</p> <p>voc. o amico. ô ami.</p> <p>abl. dall' amico. de l'ami.</p> <p style="text-align: center;">Plurale.</p> <p>nom. gli amici. les amis.</p> <p>gen. degli amici. des amis.</p> <p>dat. agli amici. aux amis.</p> <p>acc. gli amici. les amis.</p> <p>voc. o amici. ô amis.</p> <p>abl. dagli amici. des amis.</p> <p style="text-align: center;">Singolare.</p> <p>nom. l' anima. l'ame.</p> <p>gen. dell' anima. de l'ame.</p> <p>dat. all' anima. à l'ame.</p> <p>acc. l' anima. l'ame.</p> <p>voc. o anima. ô ame.</p> <p>abl. dall' anima. de l'ame.</p> <p style="text-align: center;">Plurale.</p> <p>nom. le anime. les ames.</p> <p>gen. delle anime. des ames.</p> <p>dat. alle anime. aux ames.</p> <p>acc. le anime. les ames.</p> <p>voc. o anime. ô ames.</p> <p>abl. dalle anime. des ames.</p> <p>LE, articolo definito maschile, avanti a nome cominciante da H aspirata.</p> <p style="text-align: right;">Sin-</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 11

L. Goudar, *Nuova grammatica italiana-francese*, Venezia, 1799

Richany privilegia la lettura e le sue “tavole” fonetiche o grammaticali sono strumenti di supporto, di verifica, di controllo. Quel che appare prioritaria è l’attività dell’allievo che viene sollecitato, fin dalle prime lezioni, a comporre piccole frasi, dialoghetti e, in seguito, vere e proprie dissertazioni e persino, per i più dotati, versi. Un’attività didattica che favoriva la comprensione e la produzione di testi scritti, bisogno primario di allievi curiosi di tutto ciò che veniva dagli splendori della corte di Luigi XIV. La competenza orale non era tuttavia trascurata, dal momento che il maestro cominciava molto presto ad esprimersi in francese col suo allievo. Richany raccomanda di insegnare il francese “come un gioco che ci diverte e non come una scienza che richiede tutta la nostra ap-

plicazione”. Non tutti – aggiunge – hanno le stesse disposizioni per imparare le lingue, ma alla fine ci si riesce se questo insegnamento ci procura piacere” (Pellandra 1989: 22-26).

Ascoltiamo ora il dialogo fra due allievi che parlano delle loro lezioni di francese. Lo leggiamo nella *Nouvelle Méthode* di Michel Feri, in un’edizione veneziana del 1728:

- Quel exercice faites-vous [...]?
- Après quelques observations sur les preceptes & sur la délicatesse de la langue j’explique en François une Geografie Italienne.
- L’exercice est fort bon [...] Il me semble que pour apprendre aisément le François & pour prendre à peu près l’usage de ses phrases, il est bon de lire les Auteurs modernes et d’y faire un recueil exact des façons de parler les plus usitées en les traduisant juste à l’aide du Maître qui doit savoir dans toute son étendue la langue de son Ecolier [...]
- Quel livre lisez-vous?
- Le premier livre est la Grammaire de mon Maître qu’il me fait lire continuellement afin de me regler dans le langage, les autres sont les oeuvres de Monseigneur Flechier, comme ses Panegiriques, son Teodose, son Cardinal Ximenes, en un mot tout ce qui est sorti de son Illustre, & Savante plume, les entretiens d’Ariste & d’Eugene du Pere Bouhours, quelques autres galanteries de ce Pere qui servent a former bien tôt le langage, ses discours de l’Academie Française, les œuvres de Boileau, les Lettres de Bussi Rabutin... (164-165).

Anche Feri si serve dunque di testi moderni da cui apprendere l’“usage de ses phrases”, cioè i modi di dire, le espressioni, l’uso del parlato (*phrase*, ha in quel tempo ancora questo significato), da integrare con le “règles” che gli propone la grammatica del maestro; sembra comunque dominante la lettura di numerosi testi. Del resto, nello stesso manuale la parte teorica rappresentata dalle “parti del discorso” di 112 pagine è sbilanciata a favore della parte per così dire pratica rappresentata da lessico, letture, dialoghi, modelli di lettere di ben 234 pagine.

Il *Maître françois ou le Restaut travesti*, che appare a Bologna nel 1750, annuncia vie nuove con le sue 613 pagine di definizioni, spiegazioni, schemi di declinazioni e di coniugazioni e di esempi. Nell’epistola liminare dedicata a Sulpizia Albergati, sua allieva, l’autore, Jean-Baptiste Du Boccage, scrive che, per soddisfare le esigenze di Sulpizia, eccezionalmente brava ed esigente, ha deciso di farsi guidare – come lui dice – dal celebre Restaut i cui *Principes* avevano del resto avuto un successo immenso in tutta l’Europa del tempo. Restaut – che aveva recepito la lezione della *Grammaire générale et raisonnée* di Arnauld e Lancelot – aveva concepito la sua opera come strumento propedeutico allo studio del

latino, anche se riteneva che poteva rendersi utile anche a chi non intendeva studiare il latino e alle Dame e alle Damigelle “in educazione” nei conventi per “faire réfléchir et raisonner” su quella lingua che conoscevano “sans principes”. Du Boccage è obbligato a trasformare un’opera nata per far riflettere sulla propria lingua, in un metodo per far acquisire una lingua ignota e questo “travestimento” italiano include giunte indispensabili come tutta la parte concernente la pronuncia, liste di nomi di generi diverse nelle due lingue, continui interventi per mettere in guardia da facili errori e la scelta degli esempi utili ad un discente italiano e la loro traduzione. Ma nelle parti d’introduzione teorica alle diverse sezioni sulle parti del discorso, Du Boccage segue invece fedelmente Restaut: gli schemi di declinazioni e di coniugazioni sono precedute da definizioni e riflessioni caratteristiche della grammatica generale sulle “operazioni della mente”, come, ad esempio, questa definizione/distinzione di “Idee o Fantasie” e “Giudizi”:

Co’ Giudizi rappresentiamo l’operazioni della mente, allorché unisce più idee, e quindi s’asserisce che un’idea s’adatta ad un’altra [...] Per esempio allorché ho nella mente l’idea della *Terra* e quella di *rotondo*, assicuro l’una adattarsi all’altra, ed esprimo col mezzo delle parole, *la Terra è rotonda*.

Qui è evidentissima la filiazione fra la *Grammaire générale et raisonnée* di Port Royal, fonte primaria dei *Principes* di Restaut e *Le Maître françois*. Basti ricordare il passo d’origine: “JUGER, c’est affirmer qu’une chose que nous concevons, est telle, ou n’est pas telle. Comme alors qu’ayant conçu ce que c’est que la *terre*, & ce que c’est que *rondeur*, j’affirme de la *terre* qu’elle est *ronde*.” (1660: II, 1).

Per imparare il francese non ci si limita a memorizzare declinazioni e coniugazioni o a chiacchierare amabilmente di bagatelle, come avveniva nella dimora del Giovin Signore, si comincia a far “ragionare” sulle definizioni: l’insegnamento del francese diventa anche l’occasione per fare acquisire un sistema di analisi, il supposto parallelismo fra pensiero e linguaggio fa sì che l’analisi della lingua possa diventare analisi logica. D’altra parte, Du Boccage è un buon insegnante, che attento ai bisogni del suo allievo, offre numerose osservazioni di analisi contrastiva di due lingue da lui perfettamente conosciute; è sensibile ai fattori pragmatici, (quando, in quali occasioni, con chi è possibile usare una determinata espressione?), moltiplica gli esempi di frasi spendibili nella conversazione usuale, ma con questa ipertrofia della parte grammaticale e di una grammatica ragionata, filosofica, si profila l’insegnamento scolastico delle lingue straniere. Con questa grammatica fa un suo primo ingresso in Italia

quella “grammatica ragionata” conforme alla lezione della *Grammaire générale et raisonnée* dei Signori di Port-Royal, della *Logique* di Pierre Nicole<sup>28</sup> che influenzeranno in modo determinante la grammatica scolastica dei secoli successivi. Infatti solo nel 1785 il Padre Soave – lo leggo in una delle numerose riedizioni della sua *Grammatica delle due lingue italiana e latina* stampata a Milano nel 1838 – fu incaricato dall’Imperial Regio Governo asburgico di “compilare una nuova grammatica che servisse al doppio scopo, d’istruire cioè i fanciulli nelle anzidette lingue, e di sviluppare ad un tempo il loro tenero intelletto” (p. III-IV) volgarizzando i principi della “grammaire philosophique” ad uso delle scuole.

### *I metodi per le dame*

Sulpizia Albergati, destinataria della grammatica di Du Boccage riceveva – e richiedeva – un’istruzione eccezionale anche per le dame di qualità del suo tempo<sup>29</sup>. In genere l’ignoranza linguistica delle donne era invece tale da richiedere particolari adattamenti ai manuali. Veneroni, “interprete” di italiano di Luigi XIV e autore di fortunatissime opere per l’insegnamento della nostra lingua, nel suo *Maître italien* (la prima edizione è del 1678) introduce dei *Principes généraux et raisonnés de la grammaire pour servir d’introduction à la langue italienne pour ceux qui ne savent pas le latin et particulièrement aux Dames*; si tratta di “principi” di base come le definizioni delle varie parti del discorso o la differenza esistente fra declinazione e coniugazione, esposti con gran chiarezza e semplicità in cui nulla è dato per scontato. Le dame che pure in Francia erano considerate arbitre della proprietà e della purezza della lingua, erano in genere “illetterate”, perché non conoscevano la grammatica latina.

Nel 1683 appare a Venezia, ad opera di Louis de Lépine, il *Maestro francese in Italia*, un “maestro” che si ispira chiaramente a quello di

---

<sup>28</sup> Come scrive Raffaele Simone “in questi libri originati dall’ambiente cartesiano del convento di Port-Royal si intrecciano in modo strettissimo, se non unico, la tradizione ‘alta’ del pensiero linguistico, operante sul terreno dell’elaborazione teorica generale, e quella ‘bassa’ che inventa materiali, procedure e criteri per la pratica dell’insegnamento.” Simone osserva in nota che “tutta la questione della diffusione della tradizione portorealistica nella scuola europea meriterebbe uno studio a parte” che varrebbe la pena di affrontare (1990: 332)

<sup>29</sup> Si pensi all’atteggiamento del secolo dei Lumi per intellettuali come l’“oracolo settilingue” Maria Gaetana Agnesi, autrice di un celebre trattato di analisi matematica o come Laura Bassi, “dottrice” dello Studio bolognese, che venivano considerate ed esibite ai viaggiatori di passaggio per le loro città come autentiche e rarissime meraviglie.

Veneroni, ma che viene incastonato – invenzione che Lépine ritiene particolarmente “galante” – nella conversazione di due innamorati, Edmond e Rosalinde che decidono di sospendere il commercio amoroso per servire “ce Maître étranger, qui vient offrir ses très humbles respects aux Dames, & aux Cavaliers de ce noble état avec une nouvelle invention pour apprendre facilement une langue qui s’est rendue universelle [...] Ces deux amants revêtus en Grammairiens – spiega Lépine – distribueront leur ouvrage dans un entretien pour rendre leurs préceptes plus familiers, & moins ennuyeux” (*Au Lecteur*). Edmond sgrana regole ed esempi, Rosalinde interviene a confermare e a integrare. Tutte le parti che Veneroni aveva riservato alle dame e ai *non latinantes* sono sulla bocca di Rosalinde. Ascoltiamola:

Mi sono incontrata in conversazione di certe Dame, che voleano tradurre un libro francese, e volendo trovare un nome, o un verbo, nel vocabolario lo cercavano conforme si trovava nel libro, essendo un genitivo, cercavano un genitivo, essendo un preterito semplice, e così ancora lo cercavano, per non essere pratiche delle Scuole [...]. Quando si parlava con esse di coniugazione, di modo, di tempi, di numeri e di persone, era giusto come parlare Tedesco inanzi ad un Francese...” (1683: 163-165).

Questa grammatica dialogata ci offre una bella messa in scena degli aggiustamenti della grammatica per adattarla allo “spirito” delle donne.

In genere si riteneva che alle fanciulle fosse più confacente un apprendimento naturale, dolce, non “per regole” ma per imitazione. Le famiglie abbienti che optavano per un’educazione domestica, le affidavano infatti a governanti di madrelingua, spesso senza nessuna competenza grammaticale, mentre nei collegi le fanciulle nobili erano costrette ad apprendere le lingue, soprattutto il francese, da maestri in lezioni individuali, come i loro fratelli. Fino ad ora non ci risulta che in Italia esistessero maestre di lingua francese nell’Ancien Régime.

Goldoni scelse le tradizionali vie dolci per insegnare l’italiano alle figlie di Luigi XV: ci racconta infatti nei suoi *Mémoires* che a Versailles si era ritrovato maestro e allievo: maestro d’italiano e allievo di francese di *Mesdames de France*. Così rievoca le sue lezioni di italiano: “Le peu de français que je sais, je l’ai acquis au service de Mesdames; elles lisaient les Poètes et les Prosateurs italiens; je begayais une mauvaise traduction en Français, elles la répétaient avec grâce, avec élégance, et le Maître apprenait plus qu’il ne pouvait enseigner” (1935: I, 479). Goldoni, che si serviva per le sue illustri allieve della lettura, avrà proposto anche qualche scena delle sue commedie? Voltaire gli aveva scritto che la nipote di Corneille, sua ospite a Ferney, apprendeva l’italiano leggen-

do le sue commedie e con l'italiano imparava "tous les devoirs de la société". Goldoni cita questa lettera di Voltaire nella prefazione all'edizione Pasquali delle sue opere, edizione che aveva accuratamente "purgato" proprio per "non ingannare i stranieri che di me – scriveva – si fidano [...] quei moltissimi Oltremontani che si [valgono dei suoi] Tomi per imparare la lingua italiana".

Per dame e donzelle l'insegnamento della lingua straniera avveniva dunque generalmente attraverso l' "uso" della conversazione o della lettura-traduzione. Non mi pare casuale che una lettera polemica contro l'"abuso" della grammatica per l'insegnamento del francese, apparsa a Göttingen nel 1797, sia indirizzata ad una *Demoiselle*: "Apprenez le français Mademoiselle, comme vous avez appris l'allemand, par l'usage et non par les règles" (Düwell 1988: 4).

### *Lingue moderne e scienze per l'educazione del cittadino*

L'esigenza di introdurre nei corsi scolastici insegnamenti moderni come le lingue e le scienze, si manifesta nel Settecento con critiche feroci alle istituzioni educative esistenti che impartivano un'educazione considerata inadeguata alla società del tempo. Nel mirino vi erano soprattutto i collegi gesuitici in cui i *philosophes* vedevano le roccaforti della resistenza della Chiesa alla politica riformista. I Gesuiti saranno cacciati proprio dai governi di quei paesi in cui avevano acquistato enorme credito: dapprima dal Portogallo, poi dagli stati borbonici (Francia, Spagna, Regno di Napoli, Ducato di Parma), dall'Austria. Nel 1773 Clemente XIV sopprimerà la Compagnia di Gesù che formava nei suoi numerosissimi collegi gran parte della classe dirigente dei paesi cattolici. Fu anche la crisi determinatasi dalla soppressione di quest'ordine che alimentò in quegli anni un vasto dibattito sull'educazione: i *philosophes* ritenevano che l'educazione non dovesse formare soltanto dei buoni cristiani, ma dei cittadini utili allo stato, forniti di competenze "moderne" divenute ormai indispensabili, come le scienze e le lingue moderne<sup>30</sup>. Si

<sup>30</sup> Nell'articolo *Collège* dell'*Encyclopédie* D'Alembert lamentava che i ragazzi passassero i più preziosi anni della loro vita a "apprendre des mots, ou à parler sans rien dire". Ci si doveva invece limitare – suggerisce il celebre *philosophe* – a capire le opere dell'Antichità: tutto il tempo impiegato nella composizione latina era tempo perduto. Molto meglio "apprendre par principes sa propre langue, qu'on ignore toujours au sortir du collège, et qu'on ignore au point de la parler très mal." E D'Alembert aggiunge che "une bonne grammaire Française seroit tout à la fois une excellente Logique & une excellente Méthaphysique". E accanto alla lingua materna, da apprendersi "par principes", si dovrebbero insegnare le lingue moderne, l'inglese, l'italiano e, forse – scrive D'Alembert – il tedesco e lo spagnolo, molto più

---

auspica quindi che lo stato, e non il potere religioso, si faccia carico dell'istruzione attraverso un sistema educativo nazionale.

Politiche scolastiche innovative furono promosse in questo secolo da sovrani illuminati, come Federico II di Prussia, Caterina II in Russia e soprattutto da Maria Teresa d'Austria e da suo figlio e successore Giuseppe II. Nella Lombardia asburgica, già in età teresiana, si aprirono, in forma sperimentale, scuole statali pubbliche e gratuite. Con la riforma scolastica del 1774 vennero istituite in tutti i territori dell'Impero le "scuole normali" finalizzate alla formazione dei maestri e additate a modello, a dettare la "norma" a tutte le scuole. Sul piano didattico, la riforma segnò l'adozione del metodo d'insegnamento simultaneo, che era stato diffuso per gli insegnamenti di base, dapprima in Prussia e poi nell'impero asburgico da Johann-Ignaz von Felbiger (1724-1788) per insegnare a leggere, scrivere e far di conto non più individualmente, come era d'uso. Il metodo simultaneo presupponeva l'adozione di un testo unico per tutti gli allievi e l'uso della lavagna, sussidio didattico che si diffuse proprio con l'istruzione popolare. La riforma del 1774 passò nelle scuole della Lombardia asburgica grazie alla traduzione del Regolamento fatta dal Padre Soave nel 1787.

Dalle riforme dell'impero asburgico trassero esempio gli stati italiani più illuminati: Ferdinando IV di Borbone mandò da Napoli, su ispirazione del ministro Tanucci, alcuni religiosi in Trentino per imparare il "metodo simultaneo" per gli insegnamenti di base. Si istituirono scuole di "leggere, scrivere e abacco" ispirate alle scuole create nei domini austriaci. Il Ducato di Parma e Piacenza, centro vivacissimo e particolarmente aperto alla cultura francese, fu all'avanguardia nel movimento riformatore. La *Costituzione per i nuovi Regi Studi* del 1768, ispirata dal Padre Paciaudi, disegna un piano per le scuole gratuite dei fanciulli che prevede un insegnamento del leggere e dello scrivere con esclusione del latino. Fin dal 1729, Vittorio Amedeo di Savoia aveva creato una rete di collegi di stato destinati all'educazione del ceto medio (Bertoni Jovine 1965 e Fornaca 1994).

Con il 1789 iniziano rivoluzioni politiche e sociali caratterizzate dall'ascesa della borghesia, dalla crescita dell'attività economica, dall'urbanizzazione crescente di masse di lavoratori, tutti fattori che alimentano il bisogno di istruzione, la fame di lingue moderne. Le famiglie sono sempre meno in grado di assicurare la formazione dei figlioli e la trasmissione dei saperi si affida sempre più alla scuola che, conformemente alla

utili delle lingue morte "dont les savans seuls sont à portée de faire usage".

lezione dei *philosophes*, si vuole gestita dallo Stato per educare cittadini utili alla società in cui vivono, cittadini che contribuiscano alla prosperità della nazione, cittadini formati alla cultura “moderna”. I numerosi progetti settecenteschi, anche quando restarono sulla carta, prefigurano quell’istruzione laica, uniforme, gratuita e obbligatoria che verrà lentamente realizzata a partire dalla seconda metà dell’Ottocento e che vedrà un po’ ovunque in Europa il lento imporsi nei curricula scolastici di discipline moderne come le lingue straniere e le scienze.

### *La diffusione del francese durante la Rivoluzione e l’Impero napoleonico*

In Italia, come in tutta l’Europa napoleonica, si assiste ad un inevitabile accentuarsi della francesizzazione. I proclami e gli editti dei “liberatori” sono molto spesso in francese; con le annessioni alla Francia, una buona parte della penisola è trasformata in dipartimenti francesi e tutti gli atti pubblici debbono essere redatti nella lingua d’Oltralpe. Si francesizzano i nomi delle strade; anche nelle scuole primarie si prescrive l’insegnamento del francese. I prefetti si incaricano di riformare il gusto “corrotto” degli italiani; si pubblicano giornali bilingui, sulla scena commedie e tragedie spesso si recitano in francese. Ai funzionari dell’amministrazione la conoscenza della lingua degli invasori è indispensabile, di qui l’aumento impressionante di edizioni e riedizioni di manuali di francese: dal 1796, anno della prima discesa di Napoleone in Italia, al 1814 se ne pubblicano 117 (nello stesso periodo precedente ne erano apparsi quarantotto) senza contare il diluvio di libri editi in Francia che inondano il mercato librario italiano.

Inevitabile la reazione contro questa tirannia linguistica; la battaglia per difendere la purezza della lingua italiana inquinata sempre più da “lutulenti” gallicismi, già iniziata, come abbiamo visto nei primi anni del Settecento, riprende ora con gran vigore e coinvolge sia i “giacobini” sia i moderati. Negli ultimi anni dell’Impero, i deputati toscani, con l’appoggio di Elisa Baccocchi, sorella di Napoleone e granduchessa di Toscana, chiederanno e otterranno da Napoleone il diritto di utilizzare anche la lingua italiana nei tribunali e in tutti gli atti ufficiali. Il Dipartimento del Taro reclamerà immediatamente lo stesso vantaggio (Brunot 1979: XI, 23). Napoleone asseconderà queste rivendicazioni forse anche a causa delle sue origini corse: nel 1808 si restituisce autonomia all’Accademia della Crusca che nel 1783 era stata fusa con l’Accademia fiorentina dal Granduca di Toscana Fioriscono ovunque iniziative a favore della purezza dell’italiano.

## Le discipline scolastiche

Sul processo di disciplinarizzazione delle lingue straniere che avviene, come abbiamo detto, un po' ovunque in Europa nel corso dell'Ottocento, mi pare utile una riflessione ispirata anche da un saggio di André Chervel e di Marie-Madeleine Compère su *Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français* e da un bel libro che lo stesso Chervel ha dedicato alla storia delle discipline scolastiche in ambito francese: *La culture scolaire. Une approche historique*.

*Disciplina* è un termine latino che significa “l’istruzione che l’allievo riceve dal maestro”: nel *Grande Dizionario* del Battaglia leggo questa citazione del Cavalca (1270 ca-1342): “Di discipline liberali, cioè grammatica, retorica e dialettica [...] da garzone fui ammaestrato”. Si tratta delle tre “arti liberali” del “trivium” medievale che costituiscono il modello formativo di cui ha gettato le basi Isocrate ad Atene nel IV secolo a.C., modello poi ereditato dall’antica Roma. Le arti liberali<sup>31</sup> – che costituiscono, fino alla metà dell’Ottocento circa, la quasi totalità dell’insegnamento che si impartisce nei collegi dei diversi ordini insegnanti – sono così definite perché estranee ad ogni specializzazione, lontane da ogni preoccupazione pratica, utilitaristica e proprio per questo caratterizzavano l’élite. Il cuore dell’insegnamento era costituito dai testi di autori classici; storia, geografia, mitologia: tutto il sapere era veicolato dagli *auctores*, opportunamente selezionati e adattati, perché poeti e prosatori pagani offrirono una lezione morale cristiana. La crisi dell’insegnamento centrato sulle arti liberali, che è fondamentalmente crisi dell’insegnamento del latino, inizia un po' ovunque – lo abbiamo visto – già verso la metà del Settecento anche in coincidenza con il declino e poi la scomparsa delle scuole gesuitiche; con la Restaurazione vi sarà una ripresa degli studi classici, tuttavia nella seconda metà dell’Ottocento sono continui i lamenti, anche in Italia, sulla scarsa efficacia dell’insegnamento delle lingue antiche. Questa constatazione – e forse anche il sospetto gettato sull’utilità di questo insegnamento – è all’origine di una nuova linea difensiva: si riconosce che l’insegnamento delle lingue classiche non dà più le competenze ricettive e produttive di un tempo (gli allievi non riescono più a leggere correntemente un testo antico, né tanto meno a scrivere, come facevano un tempo, testi e versi in latino), ma es-

<sup>31</sup> Nel Medioevo ebbe particolare fortuna l’opera di Marziano Capella (sec. IV-V. d. C.) *De nuptiis Mercurii et Philologiae* in cui vengono descritte le sette arti liberali, ancelle di Apollo, che compongono il *trivium*: grammatica, retorica, dialettica e il *quadrivium*: geometria, aritmetica, astronomia e musica.

se costituiscono un'eccellente ginnastica intellettuale<sup>32</sup>. In un rapporto ufficiale del 1852 riportato nel saggio di Chervel, leggiamo che lo studio delle lingue antiche costituisce “un cours de logique si naturel, si bien approprié au plus grand nombre des intelligences, que rien ne saurait le remplacer pour la plupart des élèves” (1987: 16). Qui in Italia, Caterina Franceschi Ferrucci in *Degli Studi della Donne* – siamo nel 1853 – raccomanda, anche alle donne, l'apprendimento del latino, per “invigorire le giovani immaginazioni”, “nobilitare” e “ingagliardire lo spirito umano” con la “lettura de' libri, in cui gli uomini più eccellenti de' tempi antichi trasfusero la gagliardia dell'anima loro”, ma anche per i vantaggi a livello cognitivo procurati da una lingua nella quale “la costruzione ha una forma molto adattata ad esercitare le potenze dell'intelletto, essendo impossibile tener dietro a tanti suoi avvolgimenti, se non adoperi molto di riflessione spiando il corso che tra gli affissi, le particelle, gli avverbii ed i casi obliqui segue il pensiero” (1853: 329).

Si riteneva dunque che gli studi classici rendessero l'allievo capace di affrontare qualsiasi futura attività, pur senza fornire nessuna competenza specifica: le lingue e le letterature classiche venivano chiamate genericamente *Umanità*<sup>33</sup>, proprio perché formavano l'uomo, ed era opinione condivisa che lo formassero nella misura in cui erano studi disinteressati, senza alcun obiettivo di utilità pratica. Questa concezione ha profonde radici, si potrebbe farla risalire all'etimo del termine scuola (schola – σχολή – “libero e piacevole uso delle proprie forze indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico”, come recita il Vocabolario Treccani), o evocare la figura dell'*honnête homme*, prodotto esemplare della formazione fornita da studi disinteressati. Questa argomentazione è a lungo circolata e circola senz'altro ancora in Italia come altrove<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Già nel 1761, il marchese Albergati, riflettendo sulla necessità di uno studio serio delle lingue moderne, scriveva: “L'acquisto della Francese, della Inglese, della Alemanna, della Spagnola o non curasi o viene stimato soltanto come un ornamento dello spirito [...]. Per lo contrario la Latina, la Greca, et altre lingue, che più non vivono con tale apparato presentansi, che sembra non mirino già esse a ornare, ma a creare per certo modo lo spirito” (*Prefazione*).

<sup>33</sup> Nella scuola italiana era chiamata Umanità la quarta classe del ginnasio. Il termine *Humanitas* è stato opportunamente utilizzato da Varrone e da Cicerone per tradurre il greco *paideia* che, come afferma Marrou deve intendersi come “il trattamento che conviene applicare al fanciullo per farne un uomo”; il mondo antico infatti aveva come obiettivo educativo non tanto lo sviluppo del bambino, quanto la formazione dell'adulto (1950: 294-295).

<sup>34</sup> Nel 12° *Quaderno dal carcere*, Gramsci auspicava la creazione di una “scuola preparatoria (elementare-media) che conducesse il giovinetto fino alle soglie della scelta

Solo con i progressi in ambito scientifico si riconoscerà anche alle discipline “moderne”, alle discipline delle cose, alle *artes reales* come le scienze, la storia, le lingue moderne, prerogative “formative”. Quando, accanto alle Umanità classiche, appariranno le Umanità moderne, in Francia si sentirà l’esigenza di servirsi, per designare le materie scolastiche, di un termine generico, e appare allora, col significato di “materia di insegnamento”, il termine “disciplina”. Un termine che presupponeva, per qualunque materia, un modo di “disciplinare” l’intelletto (e il cuore) dei giovani, di dare “des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance, de l’art” (Chervel 1998: 12). Ma il percorso per riconoscere uguale dignità formativa a tutte le discipline scolastiche, in particolare, alle lingue straniere, non fu facile, come avremo modo di vedere.

Si è a lungo ritenuto che una disciplina scolastica risultasse dalla combinazione di un sapere (storia, fisica, matematica, grammatica...) e di una metodologia messa a punto da pedagoghi per facilitare la comprensione e l’apprendimento di un sapere. Solo da una trentina di anni si è messo in evidenza, dapprima in ambito matematico, la differenza esistente fra il *savoir savant*, il sapere scientifico, il sapere esperto dispensato all’università e quello che si insegna nelle scuole primarie e secondarie. Il *savoir savant* deve essere trasposto didatticamente, essere didatticamente mediato affinché si attivi il processo di costruzione del sapere e contemporaneamente della personalità dell’allievo; insomma, deve diventare “insegnabile”, diventare una “disciplina scolastica”, una disciplina, come sostiene Chervel, che è sempre stata espressa, creata dalla scuola per la scuola. Chervel ha dedicato un celebre saggio alla dimostrazione che la teoria grammaticale insegnata a scuola, la grammatica scolastica, è nata in Francia per la scuola e nella scuola con lo scopo primario di insegnare l’ortografia agli scolari della scuola elementare (*Et*

professionale” grazie ad uno studio “disinteressato”, cioè senza scopi pratici immediati, come lo erano il latino e il greco, fulcro di una scuola d’élite, per formare una “persona capace di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige”. La scuola di tipo professionale, preoccupata di “soddisfare interessi pratici immediati” “appare e viene predicata come democratica – osserva Gramsci – mentre essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi”. Naturalmente Gramsci è consapevole che si dovrà sostituire lo studio del greco e del latino – modelli di studio disinteressato – con altre materie, ma ritiene che sarà difficile trovarne che diano “risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità” (2000: 141-142). Del resto Palmiro Togliatti e Concetto Marchesi, anch’essi formati, come Gramsci, nel liceo classico, durante la “guerra del latino” che esploderà durante il dibattito per la creazione della Scuola media unica si schiereranno invano a favore del “latino per tutti”.

*il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français).*

La più celebre grammatica di francese circolata in Italia dopo l'Unità, quella di Ghiotti, come vedremo, offre un bell'esempio della trasformazione di un'arte di ornamento come il francese in una disciplina scolastica, vedremo anche come le discipline linguistiche di referenza del tempo, la grammatica storica e la filologia comparativa o grammatica comparata, siano state didatticamente trasposte per adattarle e farle quindi diventare una disciplina scolastica dell'Italia di quegli anni.

Le discipline scolastiche hanno inoltre la caratteristica, comune a tutte, di unire al contenuto culturale la formazione del discente. Il contenuto culturale è o deve essere messo dunque in stretta relazione con le finalità, gli obiettivi che la società assegna alla scuola e di conseguenza alle discipline scolastiche che debbono realizzarli, obiettivi che mutano e che sono stati nel tempo religiosi, patriottici, sociopolitici, culturali, obiettivi di socializzazione, di integrazione (Chervel 1998: 9-20), così come oggi, con l'unificazione europea e la globalizzazione, con la società multietnica che si è venuta a creare, si parla sempre più di educare alla cittadinanza europea, ad una pacifica convivenza, all'interculturalità e alla valorizzazione delle altre culture.

### *Il processo di disciplinarizzazione delle lingue straniere*

Nel Settecento, in molti stati europei, le lingue straniere, come altre materie tecniche, erano inserite nei "piani di studio" delle scuole speciali, come le scuole militari e navali e possiamo immaginare che al loro insegnamento si desse un taglio pratico conformemente ai bisogni degli allievi. Nell'Impero napoleonico, la lingua francese diventerà disciplina scolastica obbligatoria nei licei, come negli educandati femminili creati in quel periodo. Ma i licei ebbero dovunque vita difficile poiché si urtarono alla sfiducia delle famiglie nei riguardi di queste istituzioni, che accolsero in effetti soprattutto figli di militari e di funzionari statali. Con la Restaurazione, il francese tornerà ad essere, un po' ovunque in Europa, un insegnamento se non più curricolare, ancora molto diffuso. Nel Regno Lombardo-Veneto, il francese sarà generalmente sostituito dal tedesco, indispensabile del resto alla classe dirigente dell'amministrazione asburgica; resterà invece presente nei collegi femminili.

Nel corso dell'Ottocento, se pur in tempi diversi, l'insegnamento delle lingue straniere diventerà disciplina scolastica obbligatoria nelle scuole pubbliche europee: le lingue vengono introdotte dapprima nei corsi di formazione "corti" come le *Realschulen* in Germania o le scuole e gli istituti tecnici in Italia; nei licei le lingue straniere entreranno molto più

---

tardi e dapprima come discipline facoltative prima di diventare obbligatorie (Pellandra 1998).

Tuttavia in Italia, fin dagli anni Venti del XIX secolo, si insegna il francese in molti “stabilimenti educativi”; alcuni maestri privati riuniscono in classi i loro allievi per offrire lezioni a prezzi modici soddisfacendo così una domanda proveniente da ceti sempre più modesti.

L’insegnamento delle lingue muta profondamente quando vengono introdotte nei curricula scolastici. La lezione individuale diventa lezione collettiva, il che impone l’insegnamento simultaneo, l’adozione dello stesso testo per tutta la classe e l’uso della lavagna. L’insegnante di lingue moderne, al momento in cui opera nella scuola, è fatalmente indotto ad imitare i metodi dell’insegnamento, prestigioso e collaudato, del latino; come nella “classe di latino”, l’insegnante di lingua straniera fornisce spiegazioni di una regola grammaticale che dovrà essere memorizzata, fa eseguire esercizi applicativi costituiti da traduzioni da e soprattutto nella lingua straniera.

Nell’*Ancien-Régime*, il maestro è quasi sempre un nativo, maestro di *bon ton*, amabile dispensatore di elogi e di incoraggiamenti, sempre pronto a valorizzare le *performances* del suo allievo-cliente. Il professore della scuola pubblica è un funzionario dello stato che deve anzitutto saper gestire una classe ben disciplinata, svolgere programmi, interrogare, esaminare, valutare, che dovrà subire regolari ispezioni. Egli tenderà inevitabilmente a sanzionare errori più che a dispensare lodi.

Gli allievi dei collegi sei-settecenteschi erano in genere giovani adolescenti che optavano per le lingue straniere, mentre gli allievi della scuola pubblica sono anche oggi obbligati verso gli undici anni allo studio delle discipline di un corso di studi imposto dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Cambiano il clima e i modi della “classe di lingua”: nell’*Ancien Régime* si impara soprattutto attraverso l’interazione continua col maestro; l’allievo della scuola e dell’istituto tecnico, così come il liceale, deve memorizzare regole, subire interrogazioni, sottoporsi a prove soggette a valutazioni. L’atmosfera della lezione individuale deve essere gaia: per motivare il suo allievo-cliente, il maestro deve divertirlo. Nella lezione collettiva in classi incredibilmente affollate (anche 50/60 allievi) deve inevitabilmente regnare una rigorosa disciplina. Muta anche l’uso del manuale: nell’*Ancien Régime* la grammatica è spesso testo di consultazione, di riferimento; nella scuola pubblica il manuale è un insieme di regole da memorizzare e di esercizi da eseguire e da far valutare.

Cambiano i contenuti: durante l’*Ancien Régime* si vuol far acquisire

una lingua “pratica” attraverso dialoghi o aneddoti divertenti, le letture sono sempre scelte per motivare l’allievo; nella scuola pubblica i contenuti culturali che la lezione trasmette sono strettamente collegati alle finalità educative della scuola, di qui l’abuso di storie edificanti ricche di insegnamenti morali, spesso stucchevoli, di racconti istruttivi che in epoca di scientismo trionfante, proporranno nozioni di chimica, fisica, botanica, storia e geografia.

Cambiano gli obiettivi: un tempo il fine dell’apprendimento della lingua era strumentale, pratico: si insegnava a leggere, a parlare e a scrivere nella lingua straniera; il fine dell’insegnamento “scolastico” è prioritariamente educativo e formativo.

I manuali che appaiono nell’Ottocento portano segni evidenti di questo processo di disciplinarizzazione. Appaiono gli esercizi, i “temi”, frasi o brevi testi da tradurre nella lingua straniera, e gli autori, sensibili ai loro compiti educativi, intendono utilizzare questi esercizi per istruire nella lingua straniera e contemporaneamente educare il cuore degli allievi. Ecco, per dare un solo esempio, l’autore di una grammatica del 1807, Antonio Scoppa, decantare, fra i meriti della sua opera, quello di avere arricchito “cadauna lezione di Varii temi adattati all’esercizio delle regole, tanto per le versioni quanto per le traduzioni: temi che col sale di varie sentenze curiose ed istruttive, addolcendo la noia di uno studio in se stesso penoso, tendono benanche (com’è suo dovere) ad instillar nello spirito de’ giovanetti non poche massime di sana morale (*Elementi della grammatica francese: “Prefazione”*)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Le massime e le sentenze erano presenti anche nelle grammatiche sei-settecentesche, ma erano raggruppate in una sezione apposita che sparisce quando le massime vengono disseminate nel testo al servizio delle varie strutture morfosintattiche sulle quali far esercitare la classe. La massima sei-settecentesca presente come oggetto di riflessione o di memorizzazione per ornare il discorso o come succinto manuale di comportamento (il titolo della sezione delle massime della più celebre delle grammatiche settecentesche, il Goudar, è *Pour plaire et se conduire dans le Monde*), diventa una proposizione da analizzare, un oggetto da manipolare per una corretta applicazione delle regole, uno strumento di controllo e di valutazione delle competenze linguistiche. Inutile forse osservare che la massima, piegata ad un uso anomalo, perde quel mordente che le si era voluto dare. Impegnati ad analizzarle linguisticamente e a tradurle, gli allievi ne perdevano inevitabilmente la lezione che si voleva morale ed educativa (Pellandra 2001).

## Metodi e metodologie

### *Le metodologie sintetiche “pratiche”*

I segni della “disciplinizzazione” delle lingue straniere appaiono particolarmente evidenti nei manuali che seguono le metodologie sintetiche da sempre in uso nella scuola. L’istruzione – pensiamo all’organizzazione dei manuali per gli insegnamenti linguistici del passato – inizia con le lettere dell’alfabeto, poi si passa alle sillabe e di qui alla parola isolata iniziando con i monosillabi per poi giungere, sillabando, a termini di due o più sillabe (anche negli abbecedari spesso le parole erano decomposte nelle rispettive sillabe separate da lineette) per approdare alla fine di un lungo percorso alla frase. I ragazzi recitavano e spesso cantilenavano, guidati dal maestro lettere e sillabe (bi-a ba/ bi-e be...): si tratta insomma del metodo sillabico che si basa sul principio, in sé giusto, che la mente procede dal semplice al complesso. Ma il “semplice” del bambino.- gli psicologi ce lo hanno insegnato – è quel “tutto” di cui ha dapprima una percezione globale: secondo il “metodo globale”, diffuso in particolare da Ovide Decroly all’inizio del Novecento, non si deve muovere dalle lettere, ma seguire il processo inverso: il metodo “ideovisivo” comincia dalla frase e dalla parola in corrispondenza con idee, emozioni e interessi del bambino. L’aveva capito anche Comenio e nel Settecento Radonvilliers aveva preso una posizione decisa contro il metodo sintetico: perché partire da lettere e sillabe di cui i bambini non capiscono niente? Non decomponiamo un termine in sillabe e lettere perché il bambino ricostruisca la parola: si parta da parole percepite globalmente.... (Bellenger 1979: 67-73). Era il 1768, ma io, quasi due secoli dopo, ho stentato ad imparare a leggere perché in tante scuole negli anni Quaranta (del Novecento!!!) si partiva ancora dall’abbicci.

Ora, anche i metodi per l’insegnamento linguistico erano, l’abbiamo visto, di tipo sintetico poiché presentavano i vari “pezzi” del sistema che l’allievo, al termine del suo percorso, doveva riuscire, a mettere insieme, a “sintetizzare”, integrando il nuovo elemento all’insieme degli elementi già acquisiti.

All’origine dei metodi sintetici pratici e poi dei metodi grammatica-traduzione, vi è la *Praktische französische Grammatik* di Johann Valentin Meidinger (1756-1822), apparsa a Francoforte nel 1783. L’opera di Meidinger, che presentava le “parti del discorso” (articolo, nome, pronome, verbo...) suddivise in “lezioni”, con regole, paradigmi ed esercizi applicativi di traduzione ha conosciuto un successo strepitoso: è stata ristampata fino al 1857 (37 edizioni senza contare le edizioni pirata!), ed ha segnato

profondamente l'insegnamento delle lingue vive in Germania e in Europa. L'aggettivo "pratica" non deve indurci in errore: con questo termine Meidinger segnalava soltanto che con il suo manuale ci si esercitava mediante traduzioni in francese di brevi proposizioni in applicazione alle regole, apprese a memoria: per questi esercizi di traduzione si forniva una lista degli elementi lessicali e grammaticali ancora ignoti. La grande novità, e non di poco conto, di questa grammatica, rispetto alle precedenti, è costituita dalla presenza di questi esercizi<sup>36</sup> che induce a pensare ad una classe in cui tutti eseguono gli stessi compiti. Il successo della sua metodologia è senz'altro dovuto al fatto che si adattava perfettamente alle lezioni collettive che si andavano diffondendo un po' ovunque: leggo in un breve saggio di Angelo Ferretti che in effetti Meidinger aveva aperto la sua scuola privata per offrire l'insegnamento del francese ai figli dei piccoli commercianti locali che non potevano permettersi di pagare lezioni individuali per la formazione dei loro rampolli (Ferretti 1874).

Il metodo di Meidinger fu particolarmente apprezzato dalla pedagogia neo-umanista tedesca del tempo perché "disciplinava" l'intelletto dell'allievo, con una ginnastica intellettuale analoga a quella richiesta dall'insegnamento del latino del tempo, ginnastica intellettuale in cui si vedeva il fine primario dell'apprendimento di una lingua morta; con il metodo di Meidinger, si poteva ottenere questo stesso fine anche insegnando una lingua viva, una lingua moderna: insomma le lingue straniere moderne potevano così concorrere allo sviluppo della personalità e dell'intelletto, alla *Allgemeinbildung*.

All'inizio dell'Ottocento, Johann Heinrich Philip Seidenstücker (1765-1817), col suo *Elementarbuch der französische Sprache* introduce un'innovazione al metodo di Meidinger: invece di cominciare la lezione con l'esposizione delle regole, presenta un glossario con elementi grammaticali e lessicali, poi una serie di frasi francesi che costituiscono i "buoni modelli" per gli esercizi di traduzione che l'allievo dovrà eseguire. La spiegazione grammaticale è riservata ad un livello avanzato. Seidenstücker fu imitato da Franz Ahn e da Karl Plötz.

L'autore di grammatiche più celebre dell'Ottocento è forse Franz Ahn (1796-1865) che ha scritto opere per l'insegnamento di diverse lingue: la prima edizione della grammatica per l'insegnamento del francese (*Praktische Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der franzö-*

<sup>36</sup> Anche il maestro del passato "esercitava" il suo allievo con traduzioni da e verso la lingua straniera usando, tra l'altro, i numerosi esempi che i manuali del tempo riportavano su due colonne, ma per le lezioni individuali era inutile inserire nel manuale esercizi di traduzione che si rivelano invece particolarmente utili nelle lezioni collettive.

*sische Sprache*) è del 1834, la 237° edizione è del 1921!<sup>37</sup> Anche Karl Plötz (1819-1881) pretende di aver sviluppato e migliorato il metodo di Seidenstücker (*Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher*) presentando in modo sistematico le regole di grammatica seguite da esempi ed esercizi applicativi di traduzione in francese.

Heinrich Ollendorff (1803-1865) pubblica nel 1835 una *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'allemand*, per insegnare il tedesco ai francesi, metodo che poi adatterà per l'insegnamento del francese e dell'italiano. Ollendorff rimprovera a Meidinger, Seidenstücker e Ahn di “non far parlare gli allievi”: sceglie dunque di presentare le sue “frasi-modello” e i suoi esercizi in forma di dialogo in cui introduce le parti del discorso, le regole generali e particolari della grammatica, gli idiotismi, le locuzioni del parlare quotidiano (Christ 1993: 5-10).

### *I metodi analitici*

Sono chiamati analitici quei metodi che mettono immediatamente l'allievo in contatto con “testi”, narrativi o dialogici, come, ad esempio, i “metodi situazionali”, con dialoghi per le diverse situazioni della vita quotidiana, esattamente come i *Colloquia*, le *Manières* trecentesche, i *Berlaimont* e i dialoghi familiari dei manuali: al ristorante, alla posta, dal dentista, testi che l'allievo doveva imitare, e successivamente scomporre, dunque “analizzare”. Possiamo accostare questi metodi a quelli che si chiameranno “globali” per l'apprendimento della lettura, metodi che hanno avuto un lontano predecessore in Radonvilliers e che saranno sviluppati da Decroly, Maria Montessori, Freinet...

L'alternanza fra metodi sintetici e analitici ha sempre ritmato la storia dell'insegnamento delle lingue, anche quando non si usava questa terminologia. Basti pensare alla distinzione di Quintiliano fra *grammaticae loqui*, cioè esprimersi rispettando le regole grammaticali e *latine loqui*, adeguandosi alla *latinitas* attestata dall'uso (*consuetudo*) di poeti e prosatori. Lorenzo Valla, seguendo la lezione di Quintiliano, vorrà insegnare il *latine loqui* schedando le *elegantie* degli *auctores*. E non mi pare casuale che Erasmo e Luis Vives, raccogliendo la lezione di Valla, ci abbiano lasciato dei dialoghi per addestrare gli allievi all'uso del *sermo quotidianus*. Nello stesso tempo sembra paradossale questo tentativo di fare del latino una lingua viva proprio da parte di chi lo cristallizzava,

<sup>37</sup> Beppe Severgnini ha trovato un'esilarante *Grammatica e Manuale pratico della lingua inglese* di F. Ahn e W Foulques, edito a Milano nel 1945 (!!!), di cui cita le impossibili e complicatissime regole per la pronuncia della vocale A (1992: 78).

fissandolo sull'invarianza dei modelli classici e arrestandone quindi la costante evoluzione che aveva subito nel corso del Medio Evo. Comenio sognerà addirittura, ma non sarà il solo, di fondare dei *Latinissimi collegii*, quasi *novae Romanae civitatulae*: in questa cittadella della latinità i ragazzi avrebbero imparato il latino in maniera viva usandola quotidianamente (Miraglia 2003: 31).

Alla fine del Seicento, Locke (*Some Thoughts concerning Education*), che giudicava indispensabile al gentiluomo la conoscenza del latino, propone che questa competenza non venga acquisita attraverso i tormenti di regole ed eccezioni<sup>38</sup>, ma naturalmente, così come le bambine imparavano a parlare e a leggere il francese da una “donna francese”, senza grammatica. Poiché Locke è consapevole delle difficoltà di reperimento di un precettore in grado di parlare latino al bambino, propone di servirsi di testi con traduzione interlineare, stampata cioè, riga per riga, sotto il testo latino. In questo modo l'allievo viene in contatto con la lingua che impara “par routine” e solo successivamente si potrà passare alle regole. Prima l'*usus* (la pratica) poi la *ratio* (la teoria).

Alla voce *Études* dell'*Encyclopédie* leggiamo che un professore dell'Università di Parigi consigliava, fin dal 1666, di insegnare/ apprendere il latino “par l'usage même du latin”, un “uso” che consisteva nel fare leggere, tradurre e apprendere i passi più belli degli autori latini in modo che – come scrive Faiguet, autore di questa voce – “en s'accôtuant à les entendre parler”, anche gli allievi imparassero a parlare la loro lingua. E Faiguet commenta: “C'est ainsi que tant de femmes sans étude de grammaire apprennent à bien parler leur langue, par le moyen simple et facile de la conversation et de la lecture; et c'est de même encore que la plupart des voyageurs apprennent les langues étrangères”. Verso il 1720 in Francia, Du Marsais, partigiano anch'esso dell'insegnamento del latino *par routine*, metterà a punto un suo metodo interlineare, come quello proposto da Locke. Del resto tutto il Settecento sarà sedotto – come dice Bernard Colombat – dai metodi “naturali”; tutti i progetti di riforma citano l'esempio di apprendimento naturale del latino di cui ha goduto, grazie alla sollecitudine di un padre affettuoso, Montaigne, affidato in fasce ad un precetto-

---

<sup>38</sup> Celeberrima e di un terrificante squallore la classe ritratta da Erasmo: i grammatici “cenciosi e affamati” “sordi per il gridare e asfissati dal fetore e dalla sporcizia” atterriscono con volto feroce bambini timorosi, li “spellano con bastoni, verghe e frustini” (1970: 95). Nell'iconografia sei-settecentesca il maestro è sempre rappresentato con la ferula o le verghe in mano e nell'Ottocento maestri e maestre agitano sempre bacchette minacciose.

re tedesco che gli parlava esclusivamente in latino<sup>39</sup>. Anche l'Abbé Pluche – siamo nel 1751 – raccomandava un metodo “naturale”, imitativo: “les premières leçons des langues sont l'ouvrage de nos oreilles, et point du tout de nos réflexions” (Colombat 1996: 42-43; Cambiaghi 1983: 4).

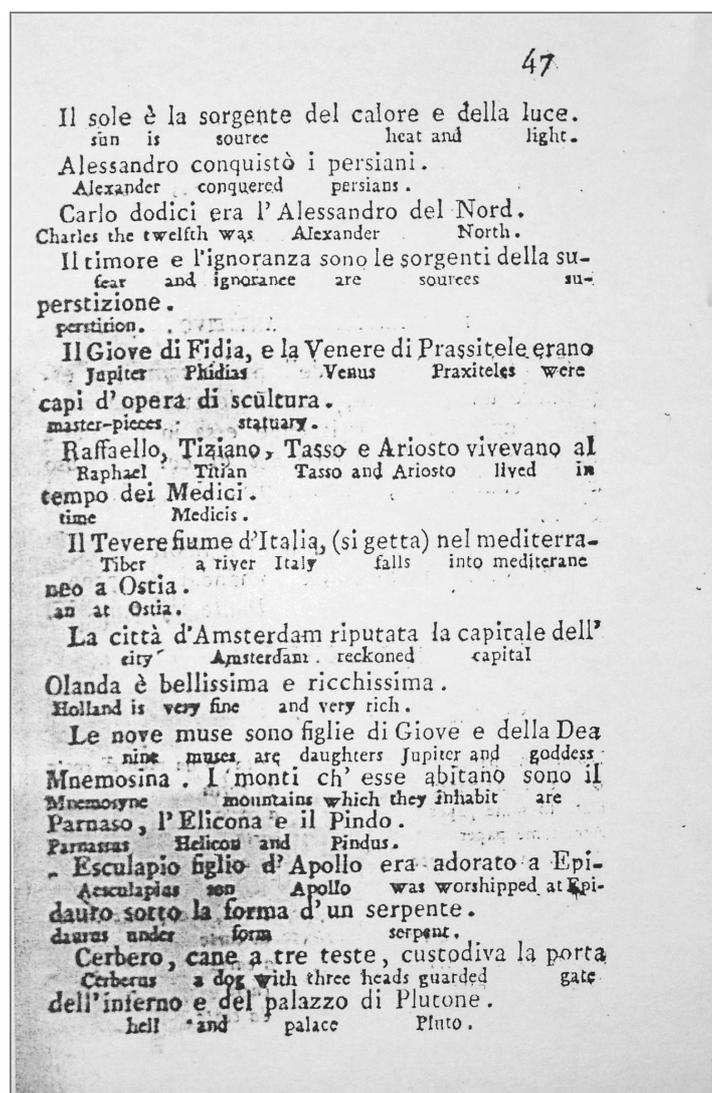


Figura 12

Esempio di traduzione interlineare (Vergani, *Grammatica inglese ad uso degli Italiani*, Venezia 1819)

<sup>39</sup> Alla nascita del figlio – siamo nel 1533 – il padre aveva reclutato un *gouverneur* che ignorava il francese perché il figlio imparasse come sua prima lingua il latino attraverso l'interazione costante con il suo “balio”, senza grammatica, senza regole e, soprattutto, senza frustate e senza lacrime. Lo racconta Montaigne nel XXVI capitolo dei suoi *Essais*.



*Figura 13*

Incisione tedesca, ca 1600, Musée de l'Histoire de l'Éducation, Rouen: in primo piano un allievo punito; a destra gli scolari leggono sotto la minaccia delle verghe; in fondo lezione di canto

Mi limiterò a presentare alcuni celebri metodi analitici, come quello che viene diffuso negli Stati Uniti da uno scozzese, James Hamilton per insegnare il tedesco e, dapprima in Belgio, poi in Francia, da Jean-Joseph Jacotot.

Hamilton (1769-1829) parte da un testo che viene tradotto parola per parola letteralmente: gli allievi memorizzano le diverse frasi e si esercitano a tradurre nei due sensi utilizzando il vecchio espediente della traduzione interlineare. Si tratta di un metodo di autoapprendimento di cui vi era grande richiesta in un secolo come l'Ottocento in cui la scuola non soddisfaceva i bisogni di competenze linguistiche che già richiedevano l'industria e il commercio. Eccellente imprenditore, Hamilton rese famoso il suo metodo negli Stati Uniti, in Canada e in Inghilterra (Hovatt 1988: 149 e 315).

Jean-Joseph Jacotot (1770-1840), esiliato dopo la Restaurazione, è costretto per sopravvivere ad insegnare il francese nelle Fiandre, senza sapere una sola parola di fiammingo. Trova un testo francese fornito di una traduzione in fiammingo: *Les aventures de Télémaque* di Fénelon<sup>40</sup>, di cui fa cercare somiglianze e differenze, scoprendo così che gli allievi imparano “da soli”, senza aver bisogno di quelle spiegazioni che – secondo Jacotot – soffocano la voglia di sapere, di capire, di scoprire facendo ipotesi e verificandole sul testo. Questa esperienza è all’origine della convinzione – tipica di un idealista convinto degli ideali rivoluzionari di eguaglianza e fratellanza – che ognuno abbia la capacità di autoistruirsi. Jacotot svilupperà questo suo convincimento nel suo *Enseignement universel* in cui il metodo ideato per insegnare il francese viene esteso a tutte le materie: diritto, geografia, musica, matematica, latino<sup>41</sup>, suscitando enorme interesse. Fra il 1820 e il 1830, si aprono “scuole Jacotot” un po’ ovunque: in Belgio, poi in Francia, in Inghilterra, in Germania, in Austria, in Russia, in Spagna, ma dopo la morte di Jacotot la maggior parte di queste scuole scomparvero (Suso Lopez 2003: 157-169).

#### *Fra metodi analitici e sintetici*

Claude Marcel (1793-1876), che aprì una scuola di lingue alla metà dell’Ottocento in Irlanda, risolse il dibattito fra metodi sintetici e analitici sostenendo che il buon metodo è analitico e sintetico in proporzioni diverse secondo i bisogni, gli obiettivi, le finalità educative che ci si propone. All’insegnamento delle lingue egli attribuisce un ruolo importante nel sistema educativo che illustra nella sua opera maggiore, apparsa nel 1853: *Language as a Means of Mental Culture and International Communication* (Howatt 1988: 322-323).

Lambert Sauveur (1826-1907) che insegnò il francese negli Stati Uniti verso il 1870, prende anch’egli posizione nel dibattito fra metodi sintetici e metodi analitici. Lo studio di una lingua deve cominciare, a suo avviso dapprima con i fatti, cioè la lingua, poi con le generalizza-

<sup>40</sup> *Les aventures de Télémaque* (1699), scritto da Fénelon per l’educazione dell’erede al trono di Francia è stato utilizzato ovunque in Europa fino a metà dell’Ottocento, nei paesi protestanti come in quelli cattolici e ortodossi, per insegnare il francese, ma anche altre lingue. Centinaia di edizioni si sono succedute in tutto il mondo occidentale. Sulle cause della straordinaria fortuna di questo testo si vedano gli Atti di un convegno organizzato a Bologna nel 2003 (*Documents [...] 30-31*).

<sup>41</sup> Per l’insegnamento del latino Jacotot proporrà un’*Epitome historiae sacrae*: una volta memorizzato, il testo sarà scomposto nelle sue parti, analizzato, compreso e si imparerà così la “grammatica” senza i tormenti del tradizionale apprendimento sistematico (Colombat 1996: 44).

zioni, cioè la grammatica. Così egli riassume il suo metodo nelle *Petites causeries (avec ses élèves)* nelle quali, per rendere coscienti gli allievi dei processi di acquisizione della lingua straniera, dello scopo e dell'utilità degli esercizi che propone, esplicita così i propri procedimenti didattici: 1° divieto assoluto di usare la lingua dell'allievo nelle prime fasi dell'apprendimento; 2° l'allievo deve istruirsi da solo sotto la direzione del suo insegnante, che deve limitarsi ad assisterlo nella scoperta e nell'acquisizione della lingua straniera; 3° l'allievo deve trovare piacere nel suo studio" (Cambiaghi 1983: 8-11). Indicazioni preziose, di cui fare tesoro ancora oggi.

### *Berlitz e Gouin*

Nel 1880, negli Stati Uniti apparirà il metodo Berlitz e in Francia quello di Gouin.

Si racconta, ma forse è una leggenda, che anche il "metodo Berlitz" sia nato, come quello di Jacotot, da un' "incompetenza" del maestro. Maximilian D. Berlitz (1852-1921), poliglotta (conosceva greco, latino e sei lingue europee) emigra dalla natia Germania e apre una scuola di lingue a Providence (Rhode Island); assume un giovane francese appena sbarcato negli Stati Uniti, si ammala ed è costretto ad affidare i suoi allievi al giovane, che non sa una parola di inglese, ma che se la cava splendidamente parlando esclusivamente la sua lingua: nasce così il metodo Berlitz. Le prime fasi dell'apprendimento sono orali, affidate esclusivamente all'insegnante che fa e risponde a domande sfruttando le "cose" della classe: era un modo nuovo di fare lezione di lingua. Scuole Berlitz si aprono ovunque con insegnanti di madrelingua che svolgono le loro lezioni nella lingua straniera presentata in maniera graduata, metodica, sistematica. Nel 1900 erano attive già una novantina di scuole negli Stati Uniti e in Europa.

Nello stesso anno – siamo nel 1880 – appare *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* in cui l'autore, François Gouin, racconta i suoi disastrosi tentativi di imparare il tedesco e propone un metodo di apprendimento che gli era stato suggerito dall'osservazione dei giochi di un nipote che, impressionato dalla visita fatta ad un mulino in funzione, una volta rientrato a casa, continuò a ripetere gesti ed azioni del mugnaio visto al lavoro. Gouin intuisce l'importanza dell'azione, del comportamento nell'apprendimento linguistico. Da quell'intuizione sono nate le sue celebri *Séries*: una *série* è composta da una sequenza di micro-azioni che descrivono un avvenimento. La *série* qui riprodotta concerne un'"azione" da tempo scomparsa dalla vita moderna: "La fille puise de l'eau à la fon-

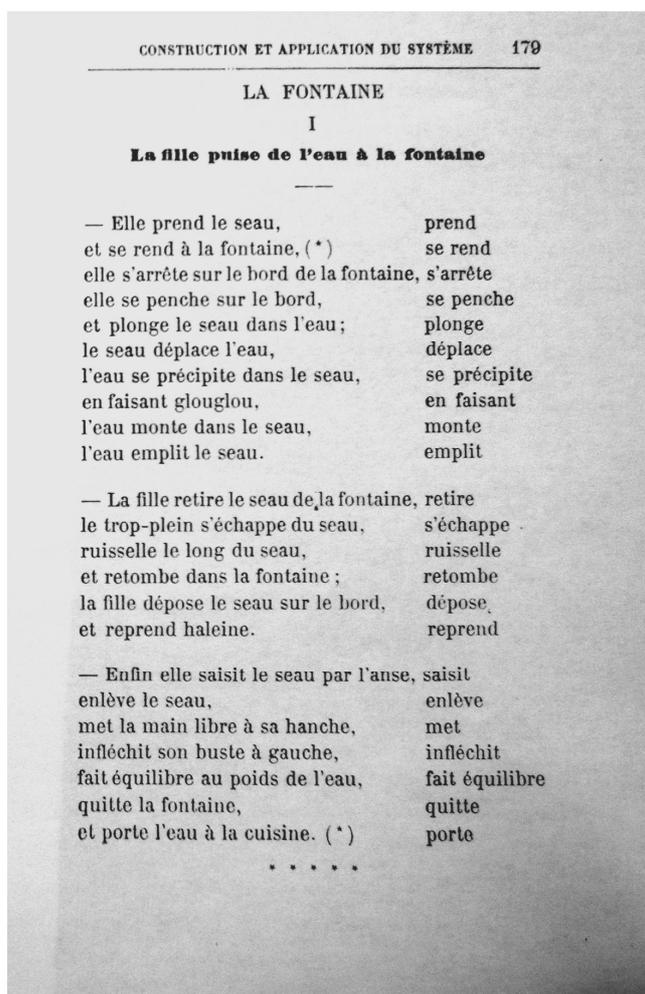


Figura 14 – F. Gouin, *L'art...*, Parigi 1880

teorizzasse che con la lingua si agisce, si “fanno cose” (*How to do things with words* è il titolo dell’opera famosa del filosofo di Oxford<sup>42</sup>), quando le categorizzazioni dei diversi “atti linguistici” erano ancora lontane (1983: 15-17) (Figura 14).

I manuali che appaiono in Italia nell’Ottocento portano spesso titoli che ricordano le metodologie del tempo: sintetici, analitici, teorici, pratici; vi è qualcuno che mette d’accordo tutte le metodologie offrendo un *Corso pratico, analitico, teorico e sintetico della lingua francese* (Chollet 1845).

In *Notional Syllabuses*, David Wilkins (cito la traduzione italiana del 1978 per Zanichelli) scrive giustamente che ogni “corso o programma

<sup>42</sup> La celebre opera di John L. Austin, professore di filosofia a Oxford, apparsa postuma, raccoglie dodici conferenze tenute a Harvard nel 1955. La prima traduzione italiana, del 1974, aveva il titolo *Quando dire è fare*, per quella del 1987 si è optato per una dizione vicina all’originale: *Come fare cose con le parole*.

reale potrebbe collocarsi in qualche punto della linea ininterrotta che va dall'interamente sintetico all'interamente analitico, ma i procedimenti decisionali reali che sono stati seguiti nel processo di selezione mostreranno che si tende sempre verso l'uno o l'altro dei due poli" (p. 2). Insomma è l'eterna opposizione fra l'acquisizione di una competenza linguistica attraverso l'interiorizzazione "dolce" di un uso o attraverso l'apprendimento "duro" di regola grammaticali, opposizioni che ritroviamo, nel 1983, in *The Natural Approach* di Krashen & Terrel fra *acquisition* e *learning*.

### *E in Italia?*

Nella lezione individuale sei-settecentesca l'allievo – come ho già detto – si esercitava estemporaneamente col maestro: i manuali del tempo non presentano esercizi che appaiono soltanto nel 1805 e si tratta naturalmente – la lezione di Meidinger è stata accolta ovunque – di esercizi di traduzione. La presenza di questi esercizi segnala la presenza di una classe e in effetti gran parte delle opere dell'inizio dell'Ottocento sono destinate agli allievi di istituzioni educative che, contrariamente a quanto avveniva nell'Ancien Régime, vengono raggruppati in classi. Molti maestri sentono l'esigenza di rendere più serio (o più scolastico) il loro insegnamento. Ce ne offre testimonianza un manuale di Salvatore Torretti che è stato ristampato otto volte dal 1812 al 1858. Nell'edizione del 1823 egli sottolinea la necessità di dare saldi fondamenti teorici all'insegnamento linguistico. Il "Programma di lingua francese" che presenta nel 1834 al Collegio delle Fanciulle di Milano, dove ha insegnato a lungo, prevede che nella prima classe le allieve imparino a memoria l'*Abrégé* della grammatica di Lhomond (opera celeberrima pubblicata in Francia e destinata ai francesi, ma molto diffusa in tutta Europa) i verbi ausiliari e i verbi regolari. Le fanciulle dovevano saper scrivere i verbi e piccole frasi adatte al loro livello, ma soprattutto – raccomanda – "les élèves de cet établissement ne devant parler ni écrire la langue française par routine et au hasard", si comincerà col "leur faire rendre raison de ce qu'elles ont dit ou écrit et cet exercice s'étend aux deux autres classes". Il secondo e il terzo anno impareranno a memoria le lezioni del manuale del loro maestro, faranno analisi grammaticali, continui esercizi di traduzioni orali e scritte dall'italiano e retroversioni. In una "lettre de conseil" che appare nel suo manuale, una saggia amica scrive ad una giovinetta "in educazione":

Crois-moi, dis-lui [al tuo maestro] de te faire traduire des thèmes, des dialo-

gues, des lettres et de t'exercer verbalement sur la grammaire. À force de phrases, peu après l'oreille s'habitue, et l'on finit par observer les règles sans même y penser. Efforce-toi de parler français; que ton maître t'y oblige; d'abord tu tâtonneras, tu begayeras, tu baragouineras; mais ne te décourage pas... (cit. da Colombini Mantovani 1995: 376).

Certo, si cominciava e si continuava a lungo col “rendre raison”, ma in seguito la pratica intensiva delle traduzioni in un senso e nell'altro, la continua conversazione doveva dar luogo, almeno nelle intenzioni del Torretti, ad una buona padronanza del francese parlato e scritto (Colombini Mantovani 1995: 376-379; Borella 1995: 136).

Sembra sia la presenza di una classe e l'insegnamento simultaneo a mettere in crisi la pratica d'insegnamento dei maestri d'Ancien Régime. Qui a Bologna, nel 1835 Luigi Massa, nell'introduzione alla sua *Nuova Grammatica Inferiore* (e il titolo già ci rinvia all'insegnamento del latino) racconta l'esperienza vissuta in due classi di nobili fanciulle e di “giovinetti dedicati al commercio”: ha dapprima utilizzato un manuale del Settecento che ancora godeva di gran fama, il Goudar<sup>43</sup> e il *Corso* del Torretti con risultati deludenti nonostante la buona volontà degli allievi. Il nostro maestro si consulta con un celebre professore dell'Università che ritiene che gli allievi necessitino della “semplicità della grammatica inferiore dei latinisti” per acquisire nozioni metalinguistiche che Massa propone in forma catechetica. Il metodo tradizionale sia nei contenuti sia nella forma ha dato risultati eccellenti ad allievi “che formavano le idee chiare, e le ritenevano nella mente con facilità e prestezza”. Chissà perché non era servita la proposta di Torretti che pure poneva, fine prioritario, il “rendre raison” dei fatti linguistici, un “insegnamento ragionato” dal glorioso avvenire nella scuola italiana (Pellandra 1994: *passim*).

Nella seconda metà dell'Ottocento appaiono in Italia moltissime grammatiche che si ispirano alle metodologie di Ahn e di Ollendorff. Nel 1855, Lodovico Cobianchi, “approvato maestro”, annuncia su un giornale bolognese il settimo anno del suo “corso economico di lingua francese”, che impartisce con metodo “conforme a quello del celebre Ollendorff, siccome il più acconcio a procurare non solo l'esatta cognizione della lingua, ma ancora la facilità di parlarla e di scriverla.” I corsi

<sup>43</sup> Il manuale di Lodovico Goudar, apparso nel 1744, ha avuto un numero incredibile di riedizioni, ristampe, rifacimenti, contraffazioni ancora per tutto l'Ottocento. Jacqueline Lillo ha reperito 276 edizioni: l'ultima è stata pubblicata a Parigi nel 1925.

in diverse ore della sera e della mattina riunivano non più di sette scolari che alla modica spesa di “cinque paoli al mese” potevano seguire tre lezioni alla settimana di un’ora e mezza ciascuna (Londei 1991: 220).

La prima grammatica italiana “d’après Ahn” è del 1857. La sua organizzazione anomala rispetto alle grammatiche settecentesche: alcuni paradigmi e un lessico da memorizzare, “buoni esempi” costituiti da frasi isolate, ed esercizi che consistono in brevi periodi da tradurre nella lingua straniera per verificare se l’allievo ha ben appreso le strutture proposte. Conformemente a quello che leggiamo nell’introduzione dell’adattatore italiano del metodo di Ahn, “anteponendo la pratica alla teorica” si entra così “a piè pari ad insegnare con piccole proposizioni, corredate da brevi schiarimenti, non metodicamente ordinati, ma come il caso richiede, praticamente esposti”. Questi metodi erano considerati particolarmente adatti alla “prima gioventù”, ritenuta nelle migliori condizioni per “assorbire i materiali del pensiero”, mentre i metodi tradizionali erano considerati difficili “per i più giovani che non hanno alcuna familiarità con l’analisi filosofica della grammatica generale” (Arnaud 1867: 5).

Queste frasi con un lessico scheletrico e ripetitivo in cui la lingua è messa al servizio della forma da acquisire, hanno dato luogo a quell’assurda lingua scolastica della non comunicazione che sarà oggetto delle critiche dei fautori di una riforma dell’insegnamento linguistico, e che è costantemente presa di mira dal teatro comico. Nella *Nouvelle Méthode* di Ollendorff del 1870 leggo alcune di queste frasi da tradurre: “Che sale avete? Ho il cattivo sale. Qual cappello avete? Ho il mio cattivo cappello di carta. Avete la mia brutta scarpa di legno?”

Basta allineare queste battute per avere un piccolo saggio del teatro dell’assurdo che, del resto, Ionesco ricaverà dagli esercizi di un manuale di conversazione da lui acquistato per tentare di imparare l’inglese. Ionesco confesserà di non averlo imparato, ma di essere diventato drammaturgo ricopiando diligentemente le frasi del suo manuale: nacque così *La Cantatrice chauve*, un’*anti-pièce* in cui anti-personaggi, parlando l’anti-lingua dei dialoghi didattici fanno sbellicare dalle risa il pubblico da più di cinquant’anni. Achille Campanile in una raccolta che ha intitolato proprio *Manuale di conversazione*, immagina questo micro-dialogo fra l’ammiraglio ed il sottufficiale sul ponte della nave durante una furiosa battaglia: “Mi ha portato il cannocchiale? No, ma ho portato un ventaglio...” suscitando reazioni verbali improponibili in un castigato manuale linguistico (1980: 15-16).

Ollendorff era ben cosciente dell’assurdità di certi enunciati proposti

per le prime fasi dell'apprendimento. Nel dialogo che conclude il testo del 1870, appena citato, gli allievi, sollecitati dal maestro, riconoscono che le prime frasi apprese erano in effetti “tant soit peu ridicules”, ma osservano che erano state “calculées pour inculquer les principes et [...] exercer à la conversation par les réponses contradictoires” che erano invitati a dare. Alla fine del corso sono finalmente in grado di dare risposte ragionevoli alle domande non più bizzarre del maestro. Ed esemplificano: alla domanda “a-t-il l'arbre du jardin de mon frère?” potrebbero ora ragionevolmente rispondere “Cette phrase ne nous paraît pas logiquement correcte...” (Reali 1870: 417-418).

Si può riflettere sulle cause della grande popolarità di cui godettero i metodi Ahn e Ollendorff un po' ovunque in Europa. Queste “grammatiche” sono considerate da un professore di francese del tempo “faciles”, “naturelles”, “amusantes”; poiché si prestano “également bien à l'intelligence du savant comme à celle de l'ouvrier, à l'homme déjà avancé dans l'âge, comme à un enfant qui est entré depuis peu dans la vie” (Ferretti 1874: 14-15). Per adattare l'insegnamento alle modalità d'apprendimento dell'allievo, la morfosintassi viene frantumata in unità minime per somministrarla a piccole dosi sotto forma di frasi con un lessico elementare. Questi metodi “pratici” segnano evidentemente un progresso rispetto a quelli con lunghe serie indigeste di definizioni, di regole e di eccezioni. Essi offrono un insegnamento progressivo, graduato e, fin dall'inizio, utilizzano frasi in rapporto con la realtà concreta di tutti i giorni. Certo, in nome della gradualità troppo spesso si è sacrificato il buon senso sottoponendo frasi banali, piatte, assurde, e, quel che è più grave, senza alcun nesso; “parole slegate – scriverà Jespersen nel 1901, proprio riferendosi a questi metodi – sono pietre invece di pane”; fra le frasi slegate di questi testi esiste “un legame altrettanto debole quanto si potrebbe trovare in un giornale se vi si leggesse la stessa riga da destra a sinistra fino alla fine passando da colonna a colonna” (Jespersen 1953: 14). Dobbiamo tuttavia riconoscere a questi metodologi “pratici” una certa sensibilità pedagogiche che i maestri del tempo hanno apprezzato. D'altra parte gli allievi formati da questi metodi, appena messi in condizione di affrontare testi più impegnativi, trovavano nei loro manuali i generi canonici: dialoghi, aneddoti, racconti...

### *Le fanciulle e gli insegnamenti linguistici*

Nonostante i fulmini dei moralisti, l'insegnamento delle lingue straniere diventerà, soprattutto nell'Ottocento, ornamento indispensabile ad ogni signorina. Dove e come le fanciulle imparavano le lingue straniere?

Come i giovinetti, anche le fanciulle non dovevano sfuggire alla recitazione di declinazioni e coniugazioni. Lo testimonia anche un dialogo dell'*Easy Phraseology for the Use of Young Ladies, who Intend to Learn the Colloquial Part of the Italian Language*<sup>44</sup> in cui Esteruccia, la piccola allieva del Baretti, lamenta l'allenamento forzato al quale il suo tirannico maestro la costringe prima di proporle l'apprendimento, molto più divertente, dei dialoghi strampalati che sono stati composti per lei: recitazione di declinazioni e coniugazioni, memorizzazione di liste di parole, e così via (1835: 228-230). Sapendo per esperienza che all'adorata Esteruccia, tanto spesso citata nel suo epistolario, "nessuna cosa [andava], e [acchiappava] la mente sì bene, quanto le più massicce scempiaggini (*ibid.*: XII), Baretti racconta di avere "stivato di corbellerie" dialoghi in cui mette in scena, oltre a sé stesso e alla sua allieva, un esercito di interlocutori bislacchi: elefanti, il dito mignolo, Saturno, la Repubblica di San Marino, la carta, la penna, lo svegliarino, il letto, la "signora Trottole" e la "signora Bambola che litigano furiosamente...

Ma lasciamo parlare Baretti, anzi Esteruccia che in un dialogo col suo "giorno natalizio" fa un bilancio dell'anno trascorso, turbato da una "violentissima sciagura": è stata "violentata a studiare una lingua forestiera, una barbara favella, l'italiano"; un "vecchiaccio stizzoso" "cominciò con una violenza tanto diabolicissima – dice la poverina – a battermi nella testa certe sue declinazioni e conjugazioni, ch'io n'ebbi poco meno che a perdere tutti e cinque i miei sentimenti" a cui hanno fatto seguito "lunghe cataloghi di nomi, di pronomi, di verbi, di avverbi, d'articoli, di preposizioni", poi ariette del Metastasio "per sciogliermi la lingua", passi dell'Ariosto e del Tasso ... (*ibid.*: 228-230). Esteruccia ha sorbito una buona dose di grammatica e di lessico e memorizzato versi nel giro di neppure due mesi, prima di affrontare i divertentissimi dialoghi composti per lei da Baretti: un corso intensivo, quasi un bagno linguistico... In un dialogo con un ago che lamenta l'abbandono dei lavori di cucito, la piccola dice che il maestro d'italiano le ha imposto di non far altro, in quel periodo, "se non mangiare, bere e studiare l'italiano (*ibid.*: 19).

Restiamo ancora nella gradevole compagnia di Baretti che ci fa assaporare anche in questa lettera alla sua allieva in viaggio con la mamma il clima dell'insegnamento di un tempo.

<sup>44</sup> Il curatore dell'edizione che ho consultato, la prima torinese del 1835, ha modificato la parte del titolo concernente destinatari non più ristretti alle "young Ladies", ma estesi, per evidenti ragioni commerciali, a chiunque fosse interessato all'apprendimento dell'inglese (cfr. Iamartino 1994: 383-419).

E così, bambina mia, avete voi contati tutti gli alberi lungo il cammino? Quanti sono? Badate a non vi scordare di notarli nel giornale quando lo pubblicherete con le stampe onde (*to the end that*) possiate far vedere al mondo che siete una viaggiatrice accurata (*careful*). Molte osservazioni di questa natura vi faranno molto onore e procureranno alla vostra descrizione del vostro viaggio un credito, da dare il gambetto a quelle di Mr. Pennant (Dare il gambetto *means to put one's leg between the legs of another, and, by giving a twist or a jerk, to make him fall: a thing that rustkicke do for fun*): Ricordatevi di questa frase, perché è molto usata nel senso metaforico. Ma qui la penna ha buttato tanto inchiostro, che m'ha fatto fare uno scarabocchio (*a great blot*). Parlate mai italiano con la mamma? Sapete voi a mente (*by heart*) quelle quattro ottave dell'Ariosto che contengono que' paragoni (*comparisons*)? Deh, non vi scordate quel poco che v'ho insegnato, per non avere a cominciare da capo! Siccome scrivo in casa Wilton, sono incaricato di fare di molti complimenti a tutti voi, e in particolare alla Signoria vostra, signora Esteruccia garbatissima.

Vostro schiavo in catene Giuseppe Baretti (Piccioni 1933: 7-8).

Ritorniamo in Italia dove, all'inizio dell'Ottocento appaiono testi curiosi, ben diversi da quelli fino ad allora utilizzati per insegnare il francese: gli *Abécédaires pour les petits garçons et pour les petites demoiselles*<sup>45</sup>, segnalano infatti cambiamenti rilevanti di metodi, strumenti e insegnanti. Si tratta di testi francesi pubblicati senza alcun adattamento per il pubblico italiano, in cui non appaiono né traduzioni, né note, né regole di grammatica. L'apparizione di questi *Abécédaires* fa supporre, da un lato, l'arrivo sul mercato di un pubblico nuovo, quello infantile, al quale si offrono testi adatti alla giovane età, accattivanti anche per la veste grafica (spesso sono "ornés de jolies figures"), d'altro lato si possono immaginare insegnanti diversi dai maestri di grammatica che fino ad allora avevano monopolizzato l'insegnamento delle lingue straniere in Italia. Forse questi libretti erano destinati a maestre, probabilmente senza o con scarsa formazione grammaticale, che insegnavano il francese in modo "materno", naturale, attraverso la conversazione e la lettura, come le "donne francesi" di cui parlava Locke, come le istitutrici così frequenti nelle case signorili a partire dall'Ottocento o forse come le stesse madri. Le bambine imparavano così un *savoir faire* attraverso l'imitazione, la memorizzazione di modelli, conformemente del resto alla tradizione dell'insegnamento al femminile.

Gran parte delle fanciulle nobili o di "condizione civile" erano for-

<sup>45</sup> Queste pubblicazioni circolavano in Francia da tempo: la prima edizione italiana di ben diecimila esemplari, che è del 1807, riproduce – leggiamo in copertina – la quarantaduesima edizione parigina.

mate nei numerosi conservatori ai quali le famiglie chiedevano anzitutto – la loro denominazione è eloquente! – che fosse salvaguardata la virtù delle figliole alle quali si impartiva in genere un’istruzione modesta: sani principi religiosi, economia domestica, molti “lavori donneschi”. L’offerta educativa era quanto mai disparata: si andava dai pensionati dove si imparava soltanto a leggere, scrivere e a far di conto ad altri che offrivano anche le “arti di ornamento”: pittura, musica, danza, lingua francese. Nei collegi laici nati in Italia nel periodo napoleonico sul modello delle Case di educazione create dall’Imperatore per l’educazione delle figlie dei membri dell’ordine della Legione d’Onore, l’insegnamento del francese assume grande importanza. Senz’altro i metodi erano disparati: abbiamo visto quello “ragionato” proposto da Torretti al Collegio delle Fanciulle milanese. Ben diversi erano i procedimenti in uso nel più celebre educando italiano che accoglieva fanciulle appartenenti alle grandi famiglie della Penisola: l’istituto della SS. Annunziata a Poggio Imperiale, sulle colline fiorentine, creato, su sollecitazione di Gino Capponi, dal Granduca Ferdinando III nel 1823. Il curriculum di queste giovani damigelle che si preparavano al loro destino di padrone di casa, di buone spose e madri di famiglia prevedeva l’insegnamento di due lingue obbligatorie, il francese e l’inglese, e di una terza lingua facoltativa, il tedesco. Queste lingue erano apprese a Poggio Imperiale con un metodo “femminile”, naturale, materno seguito da tutte le insegnanti di lingue del collegio, reclutate esclusivamente fra persone di madrelingua. Per il francese, durante i tre primi anni della scuola elementare, le maestre dispensavano un insegnamento strettamente orale attraverso la narrazione di storie divertenti che si ascoltavano e si ripetevano dopo averle tradotte: tre anni di pratica che permettevano alle bambine di acquisire una competenza orale quasi paragonabile a quella dell’allievo francofono al momento di iniziare la scuola. Si introduceva la lettura in quarta classe e la produzione scritta l’anno seguente. L’insegnamento formale della grammatica iniziava nel momento in cui esso poteva permettere la riflessione su una lingua già ben padroneggiata. Inutile dire che questo insegnamento “naturale” delle lingue, dava risultati eccellenti (Aubert 1999: *passim*).

Fra la prima e la seconda guerra d’Indipendenza, nel 1854, Caterina Franceschi Ferrucci pubblica a Torino un trattato sugli studi delle donne, che già ho citato, dedicato alle madri italiane, prime educatrici della nuova generazione che avrebbe visto realizzato il sogno di un’Italia unita e indipendente. La giovane Caterina aveva coltivato gli studi classici, pubblicato dei “volgarizzamenti” di Cicerone apprezzati da Leopardi ed

aveva partecipato alle battaglie fra romantici e classici schierandosi appassionatamente con questi ultimi. Aveva sposato un illustre latinista che, coinvolto nei moti del 1831, si era rifugiato a Ginevra dove la moglie aveva insegnato la lingua e la letteratura italiana. Al rientro in Italia nel 1844, Caterina Franceschi Ferrucci si dedicò a quest'opera che affidava alle "madri italiane" la rigenerazione del paese. Nel suo trattato, tutto un capitolo è dedicato alle lingue straniere: contrariamente all'opinione del tempo, l'autrice considera prioritaria la conoscenza della lingua e della letteratura nazionale e deplora la xenofilia degli italiani del suo tempo che accosta allo scandaloso asservimento ad una potenza straniera. Il solo rimedio proposto alle madri della nuova Italia è un' "educazione tutta nostrale" nutrita di lettere latine e italiane per tutti, maschi e femmine, senza distinzione di sesso. La Ferrucci sa bene che il suo ideale non è facilmente realizzabile. Come impedire ad una "colta donzella" di imparare il francese, la "lingua d'Europa"? Le madri vegliano almeno perché le figlie, pur imparando le lingue straniere, apprezzino gli scrittori italiani, conoscano la loro patria "infelicissima e veneranda", diventino delle vere italiane "nella favella, nella fantasia, nel pensiero". A questo proposito, se da un lato la Ferrucci dà consigli di buon senso per un apprendimento efficace della lingua francese ("bene la parleranno quando l'abbiano appresa da fanciulletta"), dall'altro raccomanda "quanto allo scrivere di andar con riserbo". Chi si abitua a scrivere in francese rischia di imbarbarire il proprio italiano: "mancando alle idee divise in rotti e brevi periodetti (la *clarté* di cui va gloriosa la frase francese!) l'ordinato collegamento, che tanto di maestà e di evidenza presta al discorso". La nostra pedagoga suggerisce lo studio di cronisti e storici del secolo XIV francese da accostare agli scrittori esemplari del nostro Trecento: nella scelta dei testi italiani Caterina Franceschi Ferrucci si dimostra ancora legata al purismo dell'inizio del secolo. Fedele al classicismo, segnala gli autori francesi del Grand Siècle e lancia anatemi contro i letterati contemporanei appartenenti a quel Romanticismo che ha prodotto cattivi maestri di lingua e di costumi. E raccomanda: "Non solo proibiremo alle nostre figlie di leggere i romanzieri francesi, ma noi madri, qualunque sia l'età nostra, ci faremo coscienza di averli a mano". In quanto alle altre lingue, Caterina Franceschi consiglia di far apprendere l'inglese che offre testi pedagogici utili alla formazione del cuore e dell'intelletto, educando all'amore della vita familiare. Le giovani della nuova Italia dovrebbero imparare soprattutto il latino e l'autrice illustra i vantaggi che ha tratto dagli autori dell'antichità classica ai quali deve lo sviluppo delle sue capacità intellettuali e morali e la formazione del gu-

sto. Non si tratta di fare delle nostre figlie delle “letterate”, delle saccenti; per le donne – afferma – prese da mille obblighi verso la casa, il marito e i figli, le lettere possono essere soltanto “un nobile passatempo, non una continua occupazione, in esse spendendo l’ore tolte ai piaceri. Contenta al solitario diletto che leggendo i Classici a sé procura – aggiunge – desiderosa di trarre dai libri loro regole al gusto, e norme ai costumi, terrà nascosta la sua dottrina, non altrimenti che soglia far delle sue virtù.” Inevitabile il paragone con la violetta, che, se pur nascosta “fra le erbe e i pruni” si rivela attraverso la sua fragranza. Non mancherà neppure il parallelo fra una giovinetta nutrita di “forti studi classici”, “usata a Virgilio e a Dante” e una nutrita di “romantici e forestieri poeti”, destinata ad abbandonarsi a funeste passioni. La prima guadagnerà “amabile compostezza, brio temperato, piacevolissima ingenuità”; l’altra, “avvezza alla descrizione d’impetuose passioni o di esagerate, mal potrà contenere gli affetti suoi...” (IV, cap. I).

La formazione morale è invocata a garantire la validità di un’educazione al femminile nuova che punta sugli “studi”, e a questo proposito mi pare utile riflettere su questo testo che mette al centro della formazione femminile non più soltanto le “arti donnesche” e “di ornamento”, ma discipline “sode”. Nelle intenzioni della Ferrucci, il latino e seri studi letterari non devono più far parte soltanto della formazione eccezionale di fanciulle d’eccezione, come erano state, ad esempio, Madame Dacier in Francia, Maria Gaetana Agnesi, Laura Bassi, Clotilde Tambroni in Italia: certo, la cultura femminile non deve ancora essere esibita, l’emancipazione della donna è ancora lontana, ma con la nostra austera Caterina mi pare che già ci si avvii verso direzioni promettenti.

### *La Riforma: il Metodo diretto*

La società degli ultimi decenni dell’Ottocento ha, per l’intensificarsi delle relazioni commerciali e per il miglioramento delle condizioni sociali ed economiche, un accresciuto bisogno di imparare le lingue e di impararle in modo efficace. Anche questa pressione dell’opinione pubblica è all’origine di quel fiorire di metodi (Hamilton, Sauveur, Marcel, Guoin, Berlitz) che appaiono nella seconda metà dell’Ottocento, metodi innovativi, nuovi, o almeno percepiti come tali. Ma è soprattutto a partire dagli anni Ottanta dell’Ottocento che si assiste ad un vasto movimento di riforma dell’insegnamento delle lingue che tocca tutti i paesi europei.

Il segnale della battaglia per la riforma ci viene dalla Germania dove, nel 1882 appare il libello di un professore di filologia anglosassone dell’Università di Marburgo, Wilhelm Viëtor, che porta un titolo eloquente:

*Der Sprachunterricht muss umkehren* (l'insegnamento delle lingue deve cambiare radicalmente). Un libello firmato con uno pseudonimo eloquente "Quousque tandem..."<sup>46</sup>. Nel mirino di Viëtor vi erano i metodi "classici", "grammaticali", "sintetici", in particolare i sostenitori del metodo Plötz, molto diffuso nella scuola tedesca del tempo. Viëtor criticava soprattutto un insegnamento che era centrato sullo scritto ignorando la priorità della lingua parlata da insegnare/imparare attraverso una presentazione sistematica dei suoni, dando informazioni precise sulla fisiologia della parola, fornendo insomma elementi fondamentali di fonetica articolatoria e acustica. La fonetica, lo studio della sostanza sonora della lingua, si era costituita come disciplina linguistica proprio nella seconda metà dell'Ottocento. In questo periodo si svilupperà anche la fonetica strumentale grazie alla tecnologia messa a punto per una migliore analisi degli organi fonatori e dei suoni (oscillografo, spettrografo...). Poi nascerà la fonetica funzionale che porterà alla fonologia. Per Viëtor, il corso di lingue doveva cominciare con un corso di fonetica e la grammatica doveva essere appresa dalla lettura dei testi; la traduzione nella lingua straniera (il *thème*), esercizio dominante nella scuola del tempo sia per le lingue classiche sia per le lingue moderne, doveva essere proscritta nelle prime fasi dell'apprendimento.

Il "grido di guerra" di Viëtor (che oggi ci appare ben poco rivoluzionario: uso la terminologia della pubblicistica del tempo) si diffonde dapprima nei paesi scandinavi, nordici, poi nei paesi latini, per giungere poi fin nell'America latina. Un gruppo di professori scandinavi creerà l'associazione "Quousque tandem" per promuovere le idee di Viëtor che vengono così sintetizzate:

1. la lingua viva e parlata deve costituire la base dell'insegnamento; per insegnare una corretta pronuncia ci si servirà della nuova scienza, la fonetica, e della trascrizione dei suoni che la fonetica fornisce;
2. si proporranno agli alunni testi moderni coerenti, non frasi isolate;
3. l'insegnamento della grammatica si farà occasionalmente durante lo studio di questi testi. Un testo di grammatica sarà proposto solo in un secondo tempo per rivedere le nozioni morfosintattiche già note;
4. si faranno meno traduzioni, più esercitazioni orali e scritte e più composizioni libere nella lingua straniera. (Usselman 1993: 34)

Le proposte di riforma suscitano ovunque dibattiti accesi nelle Associazioni degli insegnanti in formazione un po' ovunque in quegli anni –

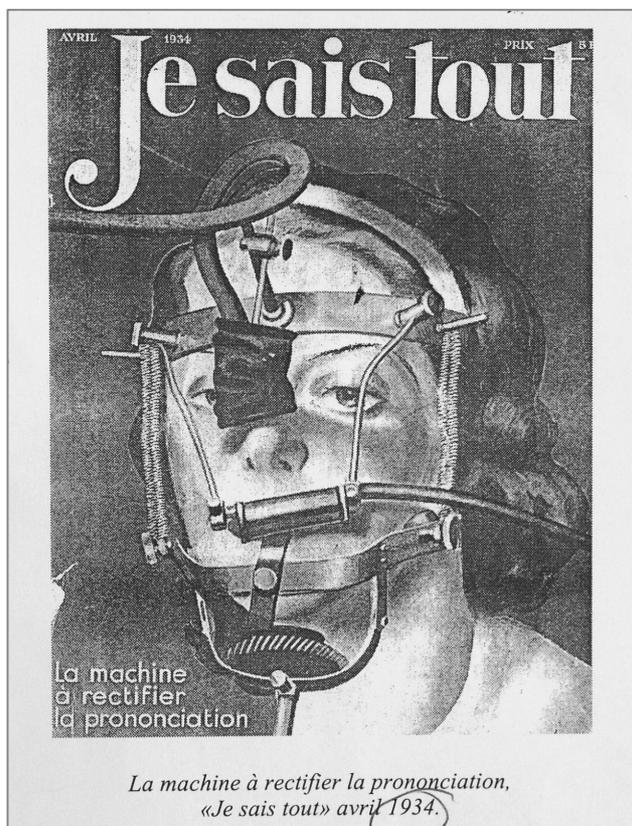
<sup>46</sup> Si tratta dell'inizio di una *Catilinaria* di Cicerone: "fino a quando" si continuerà ad insegnare le lingue in modo assurdo...

che organizzano convegni, pubblicano interventi; si discute sull'opportunità o meno di utilizzare la trascrizione fonetica in classe, sulla necessità di proporre testi accattivanti, istruttivi, che facendo conoscere la civiltà straniera contribuiscano a motivare l'apprendimento linguistico.

La battaglia per la riforma si combatte su un fronte internazionale: Sweet in Inghilterra, Jespersen in Danimarca, Storm in Scandinavia, Passy in Francia. Henry Sweet, fonetista, filologo e storico della lingua ("he taught phonetics to Europe", come si legge nel *Dictionary of National Biography*), diede importanti contributi alla didattica delle lingue. In *The practical Study of Languages*, del 1899, Sweet auspica uno studio scientifico delle lingue basato su psicologia, fonetica e linguistica descrittiva. Si tratta del primo trattato sistematico sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere.

Nel 1886, Paul Passy crea, con un gruppo di colleghi, insegnanti come lui di inglese, l'Associazione fonetica dei professori di inglese che in seguito diventerà Associazione fonetica internazionale alla quale dobbiamo la messa a punto del ben noto sistema di notazione fonetica API (Alphabet Phonétique International).

L'università di Marburgo, dove Viëtor insegna, diventa un centro di



diffusione dei principi della riforma. Si organizzano corsi estivi per insegnanti di lingue ai quali Viëtor mostra come si originano i suoni, i modi e i luoghi di articolazione, gli accorgimenti per la correzione fonetica. In quegli anni appaiono anche "nuove tecnologie", come la "macchina parlante", che diventerà poi il fonografo. Nel 1904 all'Università di Grenoble (che organizza corsi estivi frequentati anche da numerosi insegnanti italiani) viene creato un laboratorio di fonetica annesso alla Facoltà di Lettere in cui si utilizzano registrazioni, dapprima su cilindri di cera, presto sostituiti da "dischi neri".

Figura 15 (in E. Galazzi, *Le son à l'école*, Brescia 2002)

All'Alliance Française, sorta a Parigi per diffondere lingua e cultura francese, si mette a punto una complessa strumentazione per l'apprendimento scientifico dei suoni: guida-lingua, palati artificiali. All'Università di Bologna nel 1902 il gabinetto di glottologia creato dal professor Pullé fu il primo in Italia a dotarsi delle nuove apparecchiature. Il secondo fu quello creato per lo studio del linguaggio da Padre Gemelli, nel laboratorio di psicologia dell'Università Cattolica di Milano (Galazzi 2002: 176).

La critica ai metodi che circolavano in quei tempi fu ispirata anche da una nuova sensibilità nei riguardi del bambino, dai movimenti pedagogici di riforma di quegli anni: basti ricordare l'esperienza di Madame Pape-Carpentier che nelle sue "salles d'asile" lancia con le sue celebri "leçons de choses", un insegnamento intuitivo che ha radici lontane in Comenio, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, come ricorderà – lo vedremo – Romeo Lovera nei suoi battaglieri scritti per introdurre il metodo diretto in Italia. Siamo d'altra parte in epoca positivista e i pedagogisti del tempo, come Aristide Gabelli, in polemica contro i metodi astratti e il verbalismo, si battono in favore di metodologie intuitive, "oggettive", per educare il ragazzo ad osservare, ad emettere ipotesi, a verificare...

L'innovazione nell'ambito dell'insegnamento delle lingue penetra anzitutto nei corsi estivi che molte università cominciano ad organizzare, per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti nei centri linguistici. Il "verbo" della Riforma arriverà anche nei ministeri della pubblica istruzione: in Francia la riforma dell'insegnamento delle lingue con il metodo diretto, sarà imposta "brutalmente" dai programmi varati nel 1902, ma ad essa aderirà un'infima minoranza degli insegnanti. La rivoluzione durerà, nelle rare classi dove è riuscita ad entrare, un decennio.

### **Le lingue nella scuola italiana**

#### *La legge Casati, le circolari e le leggine*

La legge Casati fu promulgata come decreto legislativo del Regno di Sardegna il 13 novembre 1859. Dopo l'armistizio di Villafranca, che aveva messo fine alla seconda guerra dell'Indipendenza, la Lombardia era stata annessa al Piemonte e nelle altre regioni erano iniziati movimenti che portarono progressivamente all'unificazione: di qui l'urgenza di dare un assetto tale alla scuola pubblica da armonizzarla con la nuova realtà territoriale che andava formandosi. Questa legge, emanata in regime di pieni poteri, doveva essere provvisoria in attesa di una riforma

discussa e approvata dal Parlamento, ma restò in vigore – naturalmente non mancarono correzioni apportate da leggi, leggine e circolari – fino alla riforma Gentile del 1923.

La legge Casati, che riordinava tutto il sistema dell'istruzione, dalla scuola elementare all'Università, prevedeva una sola scuola secondaria che aveva il compito di “ammaestrare i giovani in quegli studi, mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle università di Stato” (R.D. 13.11.1859 n. 3725, Titolo III, Art. 188): l'istruzione classica, erede delle antiche scuole di grammatica e di retorica con due gradi: il ginnasio di cinque anni e il liceo di tre. Il latino, il greco e la lingua nazionale ne costituivano l'asse portante.

Le lingue straniere vennero introdotte soltanto nell'istruzione tecnica, creata sul modello delle tedesche *Realschulen*, che prevedeva due gradi di tre anni ciascuno, la Scuola Tecnica con una lingua straniera: il francese e l'Istituto Tecnico in cui viene introdotta una seconda lingua straniera: l'inglese o il tedesco. Nelle intenzioni del legislatore, l'istruzione tecnica doveva avere finalità essenzialmente pratiche e anche le lingue dovevano essere studiate “sotto l'aspetto dei loro risultamenti pratici” (*ibid.* Titolo IV, Art 276). Questa scuola del “reale”, delle cose e delle scienze delle cose, doveva formare essenzialmente quadri intermedi. In effetti, nonostante le istruzioni dei programmi, i contenuti e i metodi utilizzati per insegnare le lingue moderne nelle scuole e negli istituti tecnici si orienteranno sempre più verso un approccio essenzialmente culturale e formativo mentre il liceo classico si aprirà alle discipline moderne solo dopo lunghe incertezze. Nel 1861, il Ministro Terenzio Mamiani crea una sezione Fisico-Matematica dell'Istituto Tecnico, fondata sulle scienze e sulle lingue moderne, che permetteva l'accesso ad alcune facoltà universitarie.

Negli ultimi anni dell'Ottocento, a causa dei cambiamenti delle condizioni economiche, sociali e culturali, si avverte sempre più il divario esistente fra la cultura dispensata nel liceo, cultura essenzialmente aristocratica, e tempi sempre più democratici. Si accende in quegli anni un vivacissimo dibattito fra Classicisti e Modernisti: i primi ritengono che solo il latino e il greco possano fornire la “vera” cultura, la cultura “disinteressata”; chiedono dunque maggior spazio (cioè un maggior numero di ore settimanali) per l'insegnamento del greco e del latino, che già erano stati penalizzati dall'introduzione dell'insegnamento dell'italiano. Si riteneva d'altra parte che le lingue moderne potessero essere studiate individualmente, come le altre “arti di ornamento”: il disegno, il piano-

forte... D'altra parte, l'istruzione classica era riservata in genere ad una classe sociale che aveva i mezzi per fornire ai propri rampolli anche queste competenze. Troppo facili erano le lingue moderne per costituire quella ginnastica intellettuale garantita dal laborioso apprendimento delle lingue classiche: un'argomentazione che continuamente ricorre negli scritti dell'epoca. I Modernisti si battono naturalmente in favore di discipline "moderne" come le scienze, la storia e le lingue moderne, discipline "utili", ma – pretendono – ugualmente formative. Dietro a questo dibattito, si intravede lo scontro fra positivismo e neo-idealismo da un lato e, se ci spostiamo in ambito politico, fra conservatori e progressisti.

Anche in Europa, lo abbiamo già visto, le lingue moderne sono entrate dapprima nelle scuole "commerciali", "tecniche", con percorsi scolastici "corti", prima di fare il loro ingresso – e non senza difficoltà – nei licei e nelle università dove vengono introdotte come insegnamenti facoltativi, complementari, liberi, prima di diventare discipline fondamentali. È un processo lento e difficile verso il riconoscimento delle lingue moderne e delle scienze come strumenti anche di formazione culturale.

Il ministero italiano risponderà ai nuovi bisogni linguistici della società con misure legislative parziali: leggine, circolari, in attesa di una riforma che arriverà soltanto nel 1923. Riassumo rapidamente quelle concernenti l'insegnamento delle lingue moderne: nel 1889 viene introdotto l'insegnamento facoltativo del francese nei ginnasi (R.D. 24.9.1889); nel 1892 questo insegnamento diventa obbligatorio (dalla terza alla quinta ginnasio) (R.D. 25.2.1892); nel 1896 si crea la scuola complementare (corso inferiore della scuola normale in cui si formano i maestri elementari) che comprende l'insegnamento del francese (Legge 12.7.1896, n. 293); nel 1898 viene aggiunto in via sperimentale l'insegnamento dell'inglese e del tedesco in alcuni licei dove è prolungato l'insegnamento del francese (R.D. 3.11.1898).

Nel 1905, il Ministro della Pubblica Istruzione crea una Commissione Reale per studiare la riforma della scuola secondaria che riconoscerà anzitutto eguale dignità a tutte le discipline alle quali viene riconosciuto identico valore formativo e culturale. Negli anni del governo Giolitti, che imprime al paese una svolta in senso liberale e democratico, è diffusa l'esigenza di sprovvincializzare la cultura nazionale, di innovare, di sviluppare scienza e tecnica. Nel 1909, alla fine dei suoi lavori (che partirono con un'inchiesta presso gli insegnanti della scuola secondaria) la Commissione Reale propose una scuola media unica senza latino (il che provocò le dimissioni di alcuni commissari...), tre licei con una base culturale comune e con diverse materie caratterizzanti: il latino e il gre-

co per il liceo classico, le scienze, la matematica e la lingua straniera per il liceo scientifico e il latino e le lingue straniere per il liceo moderno<sup>47</sup>. Si realizzerà solo, nel 1911, il liceo moderno con due lingue straniere, ma ne furono attivati pochissimi ed ebbero vita breve. Il liceo scientifico sarà creato soltanto nel 1923 con la Riforma Gentile (Bochicchio 1993: 16-24). La Commissione Reale indicava il metodo “pratico e diretto” come il più adeguato per l’insegnamento delle lingue straniere: i programmi del liceo moderno suggeriranno uno studio basato essenzialmente sulla pratica orale, lasciando tuttavia ampia libertà all’insegnante sul metodo e sui contenuti (R.D. 28.9.1913).

### *Lo statuto degli insegnamenti linguistici nell’età liberale*

L’insegnamento delle lingue straniere è stato sempre influenzato da fattori sociali, politici e culturali. Lo abbiamo evocato rapidamente accennando ai “modelli” che si sono succeduti nel tempo e che hanno pesato sull’insegnamento della lingua nazionale così come sulla diffusione e sull’insegnamento delle diverse lingue straniere moderne. Se verso la metà dell’Ottocento sono i pensatori elvetici (da Rousseau ad Albertine Necker de Saussure, da Pestalozzi al Padre Girard) che esercitano una grande influenza sui pedagogisti italiani (il Padre Girard fu particolarmente ammirato da Lambruschini che nel 1860 era ispettore generale per la scuola elementare), a partire dagli anni Settanta il “modello” dell’Italia liberale, almeno fino al 1914, fu la Germania. Del resto, dopo il 1870, la Germania si impone a tutta Europa per la sua potenza militare, per il suo straordinario sviluppo industriale, per la sua prestigiosa cultura scientifica, letteraria, filosofica, musicale, educativa. D’altra parte, l’Italia ebbe in quel periodo relazioni difficili con la Francia che, nel 1870, impegnata nella disastrosa guerra franco-prussiana, dovette ritirare le truppe che stazionavano a difesa del Papa offrendo così all’Italia la possibilità di occupare finalmente Roma. Nel 1881 l’Italia assistette impotente al colpo di mano della Francia in Tunisia dove, per la presenza di una numerosa colonia italiana, aveva sperato di poter ottenere una posizione dominante. Una “guerra doganale” a protezione dei vini italiani complicò ulteriormente le relazioni fra i due paesi. Nel 1882 l’Italia firmò con l’Austria e la Germania il Trattato

---

<sup>47</sup> Nella relazione della Commissione Reale leggiamo che lo studio delle lingue e letterature straniere “condotto con attenta cura di comparazione con le lettere italiane” doveva “offrire ai nostri giovani un’utilità pari a quella dei viaggi fra i popoli più progrediti, ma più continua e durevole” (348-349). Questo liceo doveva in un certo modo surrogare democraticamente il *Grand Tour* europeo con il quale il giovane appartenente a grandi famiglie completava la sua educazione.

della Triplice Alleanza che verrà rinnovato nel 1887 e nel 1902.

Nonostante queste difficoltà di relazioni con la “sorella latina”, nella scuola italiana, come del resto negli altri paesi latini e in quelli slavi, la lingua straniera dominante resta il francese, e lo sarà fino ad oltre la metà del Novecento. Il francese era ovunque la lingua dell’*élite*: la lingua e la cultura francese si erano estese in questo periodo anche ai bordi del Mediterraneo a causa della “presenza” francese che dall’Algeria, la principale colonia francese, venne estesa alla Tunisia e al Marocco, protettorati francesi, la prima dal 1881 e il secondo dal 1912. Ma anche negli altri paesi dell’Impero Ottomano, in Egitto, in Siria, in Turchia, il francese è la lingua di formazione delle classi agiate. Il francese era la lingua della diplomazia: perderà questo privilegio col trattato di Versailles del 1919 che sarà redatto in francese e in inglese. Ma si diffonde anche l’inglese il tedesco. Sarà di tedesco la prima cattedra di “filologia moderna” (questa era la denominazione delle future cattedre di lingue e letterature straniere) istituita all’Accademia Scientifico Letteraria di Milano.

### *La didattica del legislatore*

Gli aumentati bisogni linguistici in questi anni di lenta crescita della società italiana vengono in qualche modo recepiti dal ministero della Pubblica Istruzione italiano. Se la Legge Casati indicava soltanto i programmi di esame per le varie classi (prevedevano la conoscenza di regole di pronuncia, di ortografia e delle parti del discorso ed esercizi di composizione di lettere familiari e commerciali), nei programmi del 1867<sup>48</sup> appaiono delle istruzioni in cui si raccomanda un insegnamento “pratico e analiticamente graduale” in cui l’italiano deve essere costante punto di riferimento: “È mestieri che il Professore di Francese nel suo insegnamento non si stanchi mai di fare utili riscontri tra l’una e l’altra lingua e sul sistema grammaticale, e sui modi propri [...] per il continuo riscontro delle due lingue si apprenderanno meglio i modi propri di ciascuna, si conosceranno particolarmente i francesismi, e si saprà il modo di fuggirli nella scrittura italiana”. Per questa ragione si proibiva l’adozione di grammatiche in uso nelle scuole francesi e si raccomandava un insegnamento contrastivo da cui avrebbe tratto vantaggio anche la lingua italiana minacciata ormai da secoli dai vituperati gallicismi (R.D. 10.10.1867, n°1492).

<sup>48</sup> Del resto in questi programmi l’insegnamento della lingua francese è trattato insieme a quello della lingua italiana in un unico paragrafo riservato all’ “Istruzione letteraria” a conferma della funzione determinante attribuita alla lingua madre anche per l’apprendimento della lingua straniera.

I programmi Coppino del 1885, con cui si estende l'insegnamento del francese anche alla prima classe della scuola tecnica e si aumentano le ore settimanali di lingua straniera negli altri corsi, sottolineano il "non lieve vantaggio" "nelle varie condizioni della vita" che procurerà l'apprendimento del francese, "mezzo efficace di cultura e d'istruzione generale perché esercita la mente in utile e pratico lavoro": si assegnano dunque all'insegnamento della lingua francese obiettivi pratici e, come diremmo oggi, cognitivi. Il legislatore raccomanda di "tenersi ugualmente lontani e dal metodo esclusivamente pratico che trascura le facoltà razionali degli alunni, e dal metodo soverchiamente analitico e grammaticale, il quale fa sovente di uno studio che dovrebbe riuscire attraente un'occupazione noiosa e infeconda di pratici risultati". Si invitano gli insegnanti a seguire il metodo "comparativo" sfruttando la lingua nazionale "che ritrae così fedelmente le forme grammaticali e ortografiche della lingua sorella". Le minuziose indicazioni che seguono offrono spunti per "esercitare la riflessione degli alunni sulle diverse forme grammaticali", sulle diverse costruzioni delle due lingue perché gli allievi prendano coscienza – si ripete ancora – dei gallicismi da evitare nella "scrittura italiana" (DR 21.6.1885).

#### *Il metodo filologico-comparativo di Candido Ghiotti*

Dietro alle avvertenze ministeriali di quegli anni si intravede la metodologia che il più celebre autore di manuali e dizionari per l'insegnamento del francese del tempo, Candido Ghiotti, andava diffondendo, grazie anche ad una rivista da lui diretta, *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*. Si tratta di un metodo "filologico comparativo" che Ghiotti mette a punto e diffonderà attraverso una grammatica ragionata di tipo deduttivo che in Italia avrà una diffusione durata decenni<sup>49</sup>. Ghiotti giudica naturalmente con gran favore questi programmi che – scrive – attribuiscono alla lingua straniera la stessa funzione formativa assegnata al latino nel liceo classico.

Il suo *Compendio della grammatica ragionata della lingua francese. Lezioni ad uso dei tre Corsi delle Scuole Tecniche con numerosi esercizi pratici secondo le Istruzioni ed i Programmi 21 giugno 1885*, di cui consulto un'edizione del 1889, ci offre un bell'esempio di quello che intendeva il ministro Coppino (o Candido Ghiotti...) quando raccoman-

---

<sup>49</sup> Una sua grammatica – Ghiotti era morto da una trentina di anni – è ancora pubblicata nel 1945 (*Compendio della grammatica ragionata della lingua francese riveduta dal Prof. Silvio Pons*, 424° migliaio, Torino, Petrini, 1945).

dava il metodo comparativo prendendo come base la lingua nazionale. Nella “parte metodica” per l’insegnamento della pronuncia, Ghiotti opta per il metodo sintetico che “deduce” “le regole dai suoni”. Avremmo la tentazione di applaudire questa proclamata “priorità dei suoni”, ma ascoltiamo Ghiotti: “Il punto di partenza resta convenuto essere la *pronuncia italiana*” afferma perentoriamente Ghiotti e mi pare inutile sottolineare l’assurdità di un tale procedimento. L’allievo è invitato a leggere tutte le sillabe “con suono italiano” e l’insegnante lo correggerà quando la pronuncia del francese differisce, “colla esposizione immediata delle regole che vi hanno applicazione a guisa di *perché* abbia ad aver luogo la diversità di pronuncia [...] L’insegnamento così fatto – commenta – darà luogo ad un *ragionamento* continuo, del quale si gioveranno gli alunni come d’una utilissima ginnastica intellettuale”<sup>50</sup>. Abbiamo qui un bell’esempio di quello che, entrando nella scuola, era diventato l’insegnamento di una lingua viva: una ginnastica intellettuale di molto dubbia efficacia pratica. Per scrivere il francese in modo corretto, bisogna affidarsi – lo diceva anche il ministro – all’italiano: e allora *qualité* rinvia a qualità, mentre *côtelette* a costoletta e *quotidien* a quotidiano; aver presente i corrispondenti italiani permetterà di scrivere correttamente *mettre* (mettere), *mètre* (metro), *terre* (terra). “R – scrive – è una fra le consonanti che prendono costantemente norma dall’italiano per il raddoppiamento, tuttavia...” e non mancano naturalmente le eccezioni... Se l’esigenza comparatistica può essere giustificabile<sup>51</sup>, pare assurdo questo bisogno di prendere costantemente come base l’italiano che diventa addirittura “norma” per il francese. In tempi in cui la nazione, appena formatasi, ha necessità di italianizzare un popolo dialettologo e di rafforzare un’identità particolarmente fragile, il nostro Ghiotti si sente impegnato a contribuire anch’egli a questa impresa. L’editoriale del primo numero della rivista *La lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia* da lui diretta, che era apparsa nel 1883, si era aperto con questa citazione di Niccolò Tommaseo: “Gli Italiani quando cesseranno d’essere dalla Francia liberati e protetti, potranno apprendere con più frutto e con più dignità la loro lingua”. La crisi delle relazioni politico-economiche di quegli anni si sovrappone a quella, di ben più lunga data, dei rapporti culturali fra un’Italia che si sentiva spodestata di antichi primati

<sup>50</sup> Tutti i corsivi sono di Ghiotti.

<sup>51</sup> Basti pensare all’approccio comparativo fra lingua e dialetto proposto e così efficacemente illustrato da Graziadio Isaia Ascoli nella relazione al IX Congresso pedagogico italiano del 1874 che aveva proposto per tema: “L’insegnamento teorico della grammatica è opportuno nelle scuole elementari?”

culturali, dolorosamente consapevole della *translatio studii* verso settentrione, e una Francia divenuta modello invidiato in tanti campi dell'arte e dello scibile, per la sua ricchezza, per la sua potenza, per il suo sviluppo industriale e commerciale.

Il comparatismo dunque viene messo al servizio della patria, mediante la valorizzazione della lingua nazionale assurta, come abbiamo visto, a “modello ortografico” del francese.

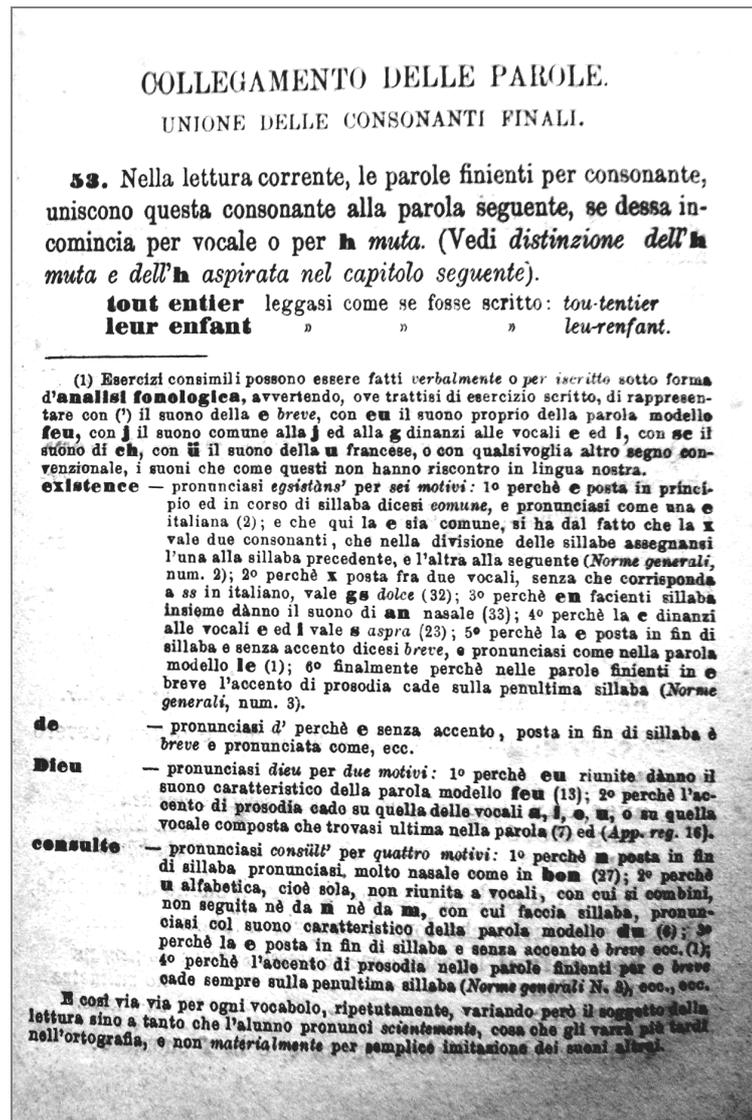


Figura 16: C. Ghiotti, *Compendio della grammatica ragionata della lingua francese*, Torino 1886.

L'esempio di analisi fonologica riprodotto (Figura 16) è illuminante (o sconvolgente). *Existence* si pronuncia in modo corretto per sei motivi: dodici righe in cui si richiamano una decina di regole. E il commento trionfante: “E così via via per ogni vocabolo, ripetutamente, variando

però il soggetto della lettura, sino a tanto che l'Alunno pronunci *scien-temente*, e non *materialmente* per semplice imitazione dei suoni altrui" (1886: 27). Torretti molti anni prima, non diceva altrimenti con la sua ossessione del "rendere ragione", del non imparare "par routine et au hasard".

— 81 —

3. Gli articoli **le, la** perdono la vocale finale e ricevono l'apostrofo, dinanzi alle parole incomincianti per vocale o per **h muta**. Alla stessa variazione vanno soggetti la preposizione **de** e tutti i monosillabi finienti in **e breve**.

l'amico - <b>Pami</b>	l'uno e l'altro - <b>Pun et l'autre</b>
il fanciullo - <b>Penfant</b>	l'olio d'oliva - <b>Phuile d'olive</b>
la stella - <b>Pétoile</b>	lo studio - <b>Pétude.</b>

4. La declinazione di un nome senza articolo si fa in francese come in italiano:

Nom. (indica il soggetto) Dio - <b>Dieu</b>	Roma - <b>Rome</b>
Gen. (indica il possesso) di Dio - <b>de Dieu</b>	di Roma - <b>de Rome</b>
Dat. (indica il termine) a Dio - <b>à Dieu</b>	a Roma - <b>à Rome</b>
Acc. (indica l'oggetto) Dio - <b>Dieu</b>	Roma - <b>Rome</b>
Abl. (indica la proven.) da Dio - <b>de Dieu</b>	da Roma - <b>de Rome.</b>

5. *Regola generale.* — La declinazione di un nome *singolare accompagnato dal suo articolo* si fa, al nominativo ed all'accusativo, antepo-  
nendo al nome l'articolo che gli si addice; al genitivo ed all'ablativo antepo-  
nendo (non congiungendo) all'articolo che precede il nome, la preposizione **de-di, da**; al dativo antepo-  
nendo la preposizione **à**.

Nominativo l'amico - <b>l'ami</b>	la patria - <b>la patrie</b>
Genitivo dell'amico - <b>de l'ami</b>	della patria - <b>de la patrie</b>
Dativo all'amico - <b>à l'ami</b>	alla patria - <b>à la patrie</b>
Accusativo l'amico - <b>l'ami</b>	la patria - <b>la patrie</b>
Ablativo dall'amico - <b>de l'ami</b>	dalla patria - <b>de la patrie.</b>

Dalle declinazioni che precedono, si può scorgere come le preposizioni articolate italiane *dello, allo, dallo, dalla, alla, dalla* si traducano in francese colla preposizione semplice separata dall'articolo.

6. *Eccezione.* — Ma se il nome è *singolare, accompagnato dall'articolo*, e riunisce in francese le due condizioni: di essere *maschile, incominciante per consonante o per h aspirata*, si forma il genitivo antepo-  
nendogli la preposizione articolata **du**, che vale la preposizione semplice **de** e l'articolo **le** della declinazione precedente; al dativo gli si antepone la preposizione articolata **au**, che si compone di **à le**; si forma l'accusativo come il nominativo e l'ablativo come il genitivo.

e — Ghiotti, *Gramm. franc. ragionata.*

Figura 17: C. Ghiotti, *Compendio...*

Si può facilmente immaginare quale ritmo poteva avere la lettura di chi doveva richiamare decine di regole ed eccezioni per pronunciare una sola parola! Siamo ben lontani dai "risultamenti pratici" che si dovevano attendere dall'insegnamento impartito nelle scuole tecniche: l'insegnamento di quella lingua viva, introdotta per adeguare l'insegnamento sco-

lastico alla vita moderna, diventava, come il latino, mezzo “disinteressato” di formazione aumentando così il prestigio della disciplina e di chi la insegnava. Il metodo “classico” di Ghiotti, era centrato sullo scritto e per scritto si intendeva la traduzione nella lingua straniera.

Nella terza ed ultima parte di una delle tante edizioni della sua *Grammatica ragionata*, leggiamo che tutto è stato predisposto perché gli allievi possano passare “d’une manière presque insensible, de la *traduction élémentaire des mots, à la libre version*, qui est l’art de rendre en français, avec précision et pureté de langage, la pensée de nos écrivains”. A fronte di una formazione puntigliosa alla correttezza ortografica e grammaticale, nessun addestramento specifico è previsto per l’acquisizione della produzione libera scritta e orale che si suppone vengano acquisite “naturalmente” (dove è finita la tanto decantata costante “razionalizzazione” di ogni tappa dell’apprendimento?) soltanto attraverso l’interazione maestro-allievo che ci si sforzerà di tenere in francese in quest’ultima tappa del percorso, conformemente del resto ai programmi ministeriali che ne programmavano l’addestramento nel terzo anno della scuola tecnica: “Si l’on ajoute qu’en commençant la *troisième Partie*, les élèves voudront bien s’efforcer d’adopter la langue française dans toutes les relations verbales qu’ils auront avec leur Professeur, on a tout droit d’espérer qu’ils parviendront bientôt à cette possession de la langue qui les mettra à même de bien parler et de faire de bonnes compositions” (1884: 267-268). Un manuale del 1895 presenterà ancora questa progressione: grammatica, redazione, corrispondenza, dettato e, per finire, “conversazione estemporanea”.

Il dizionario che Ghiotti pubblica nel 1890 e che avrà innumerevoli edizioni e versioni fino ad oggi – un successo ancora maggiore di quello che aveva riscosso la sua grammatica – è messo anch’esso al servizio della lingua nazionale. Frequente la nota a termini italiani: “voce errata, dirai meglio...” D’altra parte l’edizione scolastica di questo dizionario rivela il principale uso al quale era destinato: l’esercizio della traduzione; non è casuale che la parte italiano-francese sia molto più ampia di quella francese-italiano.

Ghiotti delinea il profilo del perfetto insegnante di lingue: colto, con buone conoscenze delle lingue classiche, della grammatica storica, della filologia comparata e, fondamentale, dell’italiano (*La lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia* 1884, a. I, nn.15-16)<sup>52</sup>: è evidente il bi-

---

<sup>52</sup> Ghiotti poteva proporsi come esempio: egli stesso aveva integrato la formazione iniziale ricevuta durante gli studi all’Istituto Tecnico con corsi individuali di latino e di retorica.

sogno di dare dignità a questa nuova figura di insegnante al quale, come vedremo, non si richiedeva in quel tempo la formazione universitaria che avevano gli insegnanti delle lingue classiche. Se il “maestro di francese” ideale di cui Villecomte tracciava il profilo doveva anzitutto avere competenze scaturite dal suo *essere* e dal suo “saper fare”: essere nativo di quegli heureux climats” che garantivano una buona pronuncia, aver frequentato “le grand monde”, avere viaggiato e conosciuto popoli e usi diversi, avere la stessa religione del suo allievo... Al “professore” si richiedono anzitutto dei saperi: le lingue classiche, la grammatica storica, la filologia comparata “che tutte va rivelando le leggi meravigliose che presiedettero alla formazione delle lingue” (1884: 2). Al primo si richiedeva essenzialmente la capacità di mettere il suo allievo in grado di saper comunicare, di saper leggere e di saper redigere una lettera; al secondo si chiede di possedere un bagaglio culturale per trasmettere dei “saperi”, delle conoscenze e per sviluppare le facoltà razionali: le “avvertenze che servono di ragionamento alle regole – garantisce Ghiotti – “danno in breve agli alunni un’idea esatta dell’indole della lingua, mentre servono loro mirabilmente di ginnastica intellettuale” (*ibid.*: V).

Gran parte delle grammatiche che hanno corso in Italia fino agli anni Sessanta non faranno in genere che seguire le tracce di Ghiotti che resta a mio avviso, come ho già detto, l’esempio più rappresentativo della trasformazione in disciplina scolastica dell’insegnamento di una lingua moderna.

### *E il lessico?*

Come già ho ricordato, i vecchi manuali contenevano liste lessicali che, con l’ingresso dell’insegnamento delle lingue vive nella scuola, spesso appaiono in volumi separati di nomenclature che possono essere – è il caso di un testo di Ghiotti e Dogliani del 1889 – messe “in azione” per rendere, almeno nelle intenzioni degli autori, più gradevole l’apprendimento. I dialoghi del resto avevano lo stesso obiettivo. Ma in questa *Nomenclature en action* il dialogo diventa un’interrogazione in cui l’allievo risponde a domande che non possono essere poste che da un professore: “Qu’entendons-nous par solstice? “Qu’est-ce que l’horizon?” “Quels sont les matériaux qu’on emploie ordinairement à construire les maisons?” Analoga situazione scolastica troviamo nell’interrogatorio a cui un padre-professore sottopone i figlioli: nominino gli alberi, arbusti, piante, fiori osservati durante la passeggiata domenicale... Due allievi si interrogano vicendevolmente sulle portate dei pranzi ai quali sono stati invitati: di qui una lista pantagruelica di prelibatezze.

Anche le conversazioni e i dialoghi si “disciplinizzano”!

*Le letture: i contenuti*

I manuali in uso nel Sei e Settecento contenevano brevi letture consistenti in genere in aneddoti e storielle divertenti; solo a partire dagli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento si cominciano a pubblicare separatamente libri di lettura: il *Manuel de lecture* di Salvatore Torretti (ho consultato la quarta edizione del 1846) può esemplificare l'uso che si faceva di questi testi. Torretti sceglie un *abrégé* di storia sacra e uno di storia romana: testi scolastici noti – come lui stesso, insegnante in diverse istituzioni milanesi, ci dice – perché l'alunno possa concentrare l'attenzione sulle regole di pronuncia senza essere distratto dal contenuto, senza essere attirato dalla curiosità che potrebbe suscitare un testo ignoto e motivante!

Il francese è usato per veicolare contenuti appartenenti al patrimonio culturale trasmesso dalla scuola del tempo: storia e mitologia dell'antichità classica e storia sacra. D'altra parte, il francese non era insegnato e appreso in quanto “lingua della Francia”, ma come una lingua di comunicazione, come “un instrument universel de civilisation et d'urbanité pour tous les peuples policés de l'Europe” (Appert 1839: 1), una lingua “européenne” (Goudar 1842: 3), una lingua “diventata ormai per la sua semplicità e speditezza la vera lingua universale, d'uso comune, internazionale, ai popoli tutti della terra”, una lingua appresa e apprezzata in quanto lingua veicolare (Collombet 1856: X).

Nei primi decenni dell'unità nazionale i libri di lettura che abbiamo reperito non contengono la cultura francese, come ci si poteva aspettare, ma la cultura italiana: i passi proposti alla lettura riguardano la storia, la geografia, la scienza, la cultura italiana e i loro grandi protagonisti. Anche queste letture, come il metodo filologico-comparativo di Ghiotti, rivelano l'esigenza prioritaria di “formare gli italiani”: l'educazione etica e civile è una delle preoccupazioni primarie dello stato laico che mobilita tutti gli insegnamenti per ispirare il sentimento del dovere, del bene pubblico, l'amor di patria, valori “nuovi” che costituivano quell'insegnamento morale che fino ad allora era stato affidato tradizionalmente alla religione.

Anche le fanciulle dovevano ricevere anzitutto una buona formazione patriottica. In un'antologia francese “pour les jeunes personnes”, apparsa dopo l'unificazione, leggiamo questa presentazione:

Si les personnes qui ont voué à votre instruction une vie pleine de sacrifices et de dévouements, ont voulu vous enseigner la langue française, ce n'est pas pour parer votre esprit d'un vain ornement, mais pour avoir une occasion de plus de vous inculquer des principes salutaires, pour vous préparer aux

devoirs qui incombent à la mère de famille, dont la mission est d'élever ses enfants dans le culte de Dieu et de la vérité, et dans l'amour de la patrie" (Brianzi 1872: 3).

E in effetti, accanto a racconti esemplari, l'autore propone una geografia dell'Italia, passi sulla lingua italiana, sull'unità nazionale, sulla sacra nozione di patria. L'insegnamento del francese non è più un *art d'agrément*, ma una disciplina formatrice del cuore e della mente delle future madri e spose della giovane nazione italiana.

Nel periodo positivista si riuniranno nelle antologie destinate agli istituti tecnici brani istruttivi, conformemente del resto alle indicazioni dei programmi ministeriali che raccomandavano di fornire "nozioni utili", che si sostituissero i "frivoli aneddoti" e le storie amene con "scritti seri e istruttivi concernenti la vita moderna, argomenti scientifici trattati in "modo facile e attraente" perché l'allievo ritrovasse "esposte in veste nuove le cose già apprese"(Amante 1880: 662). Il nostro Ghiotti pubblica nel 1892 una *Nuova Crestomazia tecnica francese. Dialoghi e letture in Prosa e in Poesia intorno alle arti, alle scienze, alle industrie, alle scoperte*: una piccola enciclopedia, nozioni scientifiche illustrata con 472 deliziose incisioni. Ghiotti attinge a testi che presentavano spesso le celebri "lezioni di cose", ne troviamo anche uno di Madame Pape-Carpentier. Abbiamo dunque dei testi "specialistici" che riflettono il clima positivista del tempo in questo fine secolo abbagliato dalle scoperte e dai progressi delle scienze e della tecnica, e il francese, anche in questi testi autentici, ha un ruolo veicolare; si tratta di far conoscere la terminologia di un mestiere le cui modalità appaiono appartenenti ad una cultura comune, senza alcun cenno ad uno "specifico" francese che a noi parrebbe ovvio. Il professore di lingue straniere insegna a "dire" in un'altra lingua le cose, un mondo a cui l'allievo ha già avuto accesso grazie ad altre discipline, così come del resto prescrivevano i programmi. Le "lezioni di cose" diventano assurdamente dei brani descrittivi per insegnare solo delle parole. Nei programmi del 1885 le letture sono classificate fra gli "esercizi", in cui leggendo ad alta voce ci si limita ad applicare le regole di pronuncia, come del resto pretendeva Torretti quarant'anni prima. E il senso di quel che si legge sembra passare ancora in zone d'ombra.

### *Il dibattito italiano sul metodo diretto*

Soltanto a partire dal 1894, si infiamma anche in Italia il dibattito sul metodo della Riforma, detto anche metodo analitico, fonetico, diretto. Nel nostro paese le polemiche iniziano grazie soprattutto a Romeo Lovera,

battagliero sostenitore della Riforma, fondatore della rivista *Bollettino di filologia moderna*, primo presidente dell'Associazione nazionale dei professori di lingue di cui il *Bollettino* diventerà organo ufficiale dal 1905.

Secondo le testimonianze dei fautori della Riforma, la situazione dell'insegnamento delle lingue straniere in Italia era deplorabile: le lingue si insegnavano con metodi antiquati e con grammatiche teoriche inefficaci. Lovera prendeva soprattutto di mira il "metodo comparativo" (chiara l'allusione alla metodologia di Ghiotti), che, a suo avviso, poteva avere un senso al ginnasio, dove i giovani ricevevano una formazione filologica, ma non nelle scuole e negli istituti tecnici dove si doveva mirare a risultati pratici e rapidi; se gli insegnanti si conformano ai programmi ministeriali insegneranno le lingue moderne come le lingue morte, come fossili. Bisogna invece, secondo il direttore del *Bollettino*, insegnare una lingua viva con metodi moderni, con metodi scientifici che hanno – dice – illustri predecessori: Comenio, Bacone, Rousseau, Basedow... La nuova metodologia è ispirata dallo "spirito scientifico" che, a partire da Galilei, ha rivoluzionato lo spirito umano: come uno scienziato sperimentale, l'allievo deve partire dall'osservazione dei fatti linguistici per identificarne le costanti, le "regole". Purtroppo – e Lovera lo riconosce – la metodologia diretta richiede una competenza della lingua parlata che molto spesso gli insegnanti italiani del tempo non avevano, del resto la situazione non era brillante neanche nel resto dell'Europa.

### *Classicisti e modernisti*

Con il metodo diretto si rivoluziona il modo di "far scuola": al centro della nuova "classe di lingua" vi è una costante interazione fra maestro e allievo: quest'ultimo è continuamente motivato, sollecitato, indotto a parlare. L'attività dispiegata nell'animazione della classe dal maestro convertito al metodo diretto, così diversa dalla lezione tradizionale "ex cathedra", pare ai tradizionalisti pericolosamente diseducativa: la lezione magistrale è, sì, noiosa, ma la noia, la fatica – affermano – sono lo scotto da pagarsi alla scienza che richiede una dura disciplina alla quale i giovani devono presto abituarsi. I metodi essenzialmente imitativi – insistono – non attivano le capacità intellettive come il metodo "classico"; non facendo "costruire" la lingua straniera con la traduzione dalla lingua materna alla lingua straniera mancano al compito primario della scuola, quello di "formare le teste". I metodi tradizionali – ribattono i novatori – trasformano gli allievi in automi che sgranano regole imparare a memoria, capaci di applicare quelle regole in frasi insensate in cui vengono accumulate regole ed eccezioni, ma assolutamente incapaci di comunicare in modo efficace

con un nativo. La conversazione – sostengono – attiva le capacità intellettuali degli allievi ben più della traduzione di frasi sconnesse. Ma in una scuola in cui ha prevalso sempre lo scritto, la facoltà di parola, è considerata dai conservatori di ordine inferiore: è la competenza dei commessi viaggiatori, dei camerieri, delle governanti...

Altro tema scottante che si dibatte in quegli anni è l'insegnamento della grammatica trascurata, a detta dei misoneisti, con il metodo diretto. I novatori obiettano che l'insegnamento della grammatica è soltanto spostata nel tempo perché, così come in ogni insegnamento scientifico serio, si deve procedere dal concreto all'astratto, allo stesso modo bisogna familiarizzarsi con le strutture linguistiche prima di prendere coscienza delle loro "regolarità". La grammatica deve essere appresa induttivamente come corollario, come generalizzazione dei fatti osservati, cioè di una lingua che gli allievi già capiscono, parlano, leggono. In base ai nuovi principi, una trattazione sistematica della grammatica si deve proporre soltanto per rivedere regole e norme che continuano tuttavia ad essere presentate secondo la progressione tradizionale: articoli determinativi e indeterminativi, il nome, formazione del plurale, aggettivi e pronomi possessivi... verbi regolari e irregolari. Scelta dell'autore condizionato dalla tradizione o dell'editore timoroso di non urtare eccessivamente le abitudini degli insegnanti? Conformemente al procedimento induttivo, almeno non si parte più dalla regola, ma dagli esempi.

Entrambi gli schieramenti pretendono di battersi in nome della natura: la natura ci insegna che si impara prima a parlare che a scrivere; la natura – obiettano i tradizionalisti – ci insegna che si deve partire dal noto, la lingua materna, per pervenire all'ignoto, la lingua straniera.

Il dibattito su obiettivi, contenuti e procedimenti sembra aver dato ben scarsi risultati. Nel 1905 il Ministro della Pubblica Istruzione Bianchi invia una circolare in cui si raccomanda ai professori di lingue di servirsi, nei primi mesi dell'insegnamento, del "metodo intuitivo": l'insegnamento dei primi mesi dovrà essere "pratico e diretto". Lo raccomanderà anche la Commissione Reale. La circolare di Bianchi suscita esclamazioni di trionfo sulle pagine del *Bollettino*; in realtà sono ben pochi gli insegnanti convertiti alla rivoluzionaria metodologia diretta. Tre anni più tardi, siamo nel 1908, leggiamo nel *Bollettino di Filologia Moderna* che "il metodo diretto stenta a diffondersi ed appassiona ben pochi insegnanti" (Pellandra 1993).

Alcuni dei manuali che appaiono all'inizio del secolo recepiscono la lezione della riforma: è il caso di *Par l'image* di Fiorentino (Figura 18) che risulta fedele ai principi riformistici: anzitutto per l'uso di immagini

funzionali indispensabili per un insegnamento che va “direttamente” dalla cosa rappresentata (*l’image*) alla parola senza passare per la traduzione; i testi che accompagnano le immagini sono essenzialmente di tipo descrittivo, funzione privilegiata nelle prime fasi dell’apprendimento in cui si nominano e si descrivono oggetti; per l’esercizio graduale della pronuncia l’autrice propone non parole o frasi isolate, ma una serie di frasi collegate fra di loro dal senso; nuovi esercizi sostituiscono le traduzioni: gli esercizi di completamento di frasi, esercizi di trasformazione (dal singolare al plurale... dal presente al passato...), questionari.

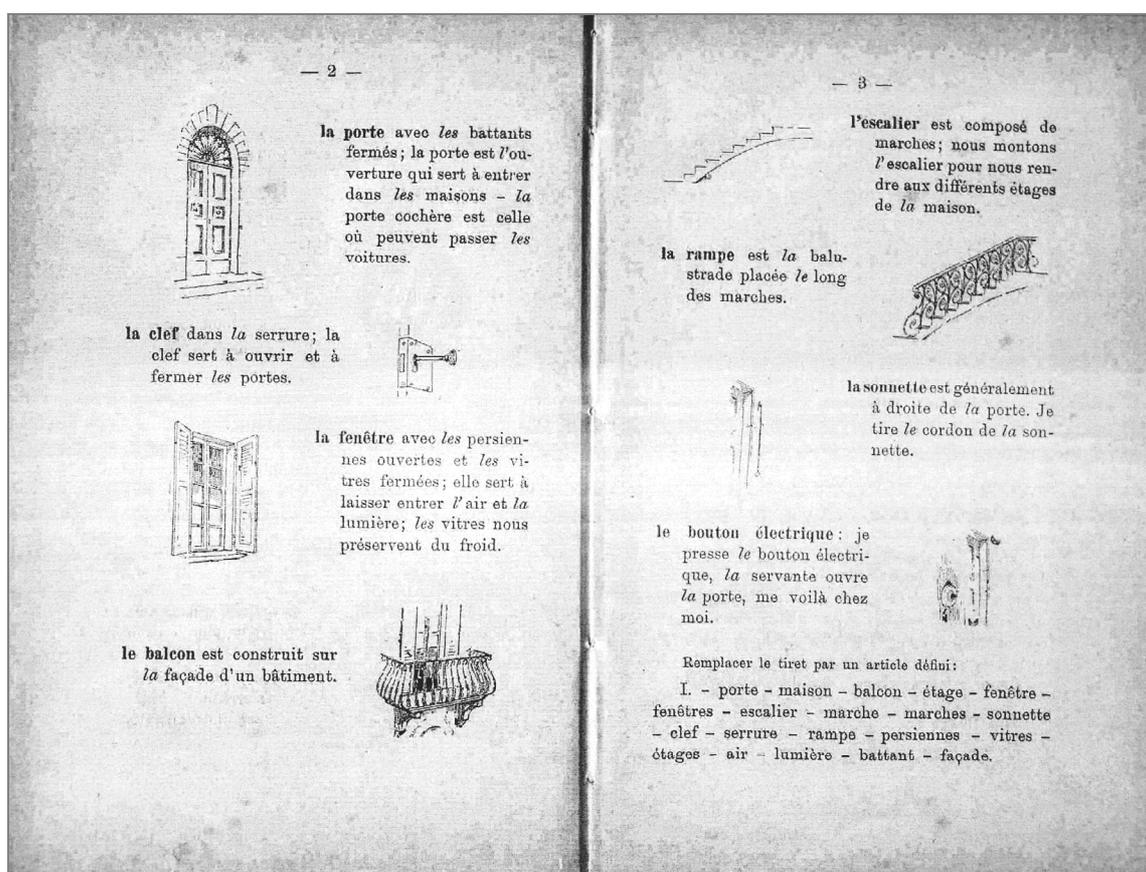
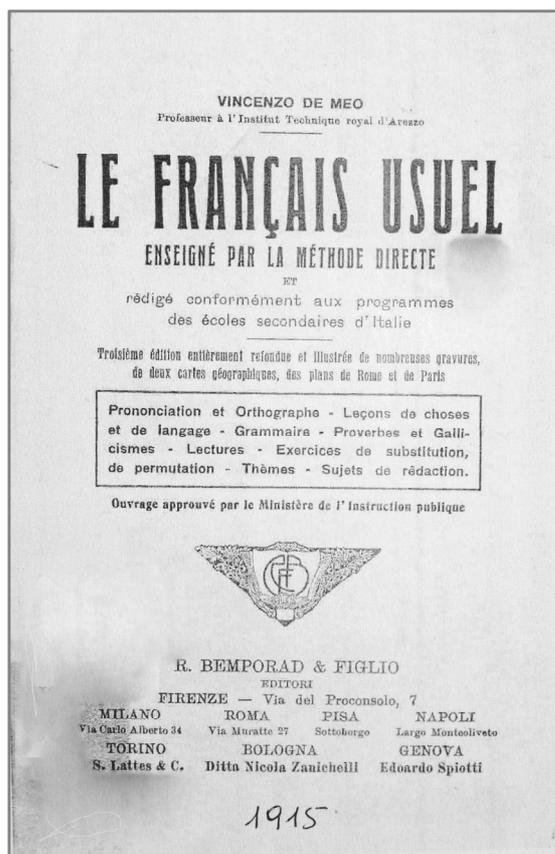


Figura 18  
E. Fiorentino, *Par l’image*, Firenze 1903

Si veda anche *Le français usuel* di De Meo (1915) che inalbera in apertura (ed è procedimento assolutamente inusuale) una bibliografia dei grandi testi della linguistica e della “glottodidattica” del tempo, assurti così a discipline scientifiche di riferimento per il glottodidatta moderno. De Meo dedica una dozzina di pagine all’illustrazione del metodo diretto da lui adottato, metodo in uso – scrive – nei paesi evoluti come la Germania, l’Inghilterra, la Francia. Il nostro professore parte deciso all’attacco della

pratica “traduttiva”, tipica dei metodi sintetici (da alcuni chiamati anche



“costruttivisti” perché fanno “costruire” le frasi della lingua straniera...). Denuncia i danni provocati dalla pratica della traduzione nelle prime fasi dell’apprendimento, pratica che richiede competenze impossibili nel principiante che sarà fatalmente indotto a calcare le sue frasi su quelle della lingua materna non riuscendo così a cogliere “le génie de l’idiome nouveau”. Il comparatismo provoca, nelle prime fasi dell’apprendimento, solo confusione nella mente dell’allievo. La traduzione, come la grammatica esplicita, devono essere riservate ai livelli avanzati come del resto ancora oggi prevede il *Quadro comune europeo di riferimento per l’insegnamento delle lingue straniere*.

### *L’insegnamento della “civiltà”*

Con il metodo diretto, appare, corollario d’obbligo, l’insegnamento della civiltà del paese di cui si studia la lingua: portando in classe la lingua parlata, la lingua del quotidiano, si doveva inevitabilmente introdurre in classe anche la società che quella lingua parlava.

Diversi autori di manuali di questo periodo prendono finalmente coscienza che l’insegnamento di una lingua straniera, oltre agli obiettivi strumentali e a quelli formativi che ha in comune con le altre discipline, ha uno scopo determinato: quello di far conoscere, come scrive Darchini nel 1894, “un popolo in tutto ciò che ha di caratteristico, le sue glorie e le sue disgrazie, la sua lingua, la sua letteratura artistica e popolare”. Darchini sa bene che un libro di lettura, per quanto completo, non potrà mai dare – scrive – “une connaissance sûre et profonde de nos aimables voisins”, ma le pagine che ha scelto portano tutte “le véritable cachet de cet esprit français, toujours un peu gaulois, railleur, précis, vif, léger même, mais toujours humain et par conséquent universel” (1894 : V). Certo, si tratta di stereotipi, ma che costituiscono tuttavia dei tratti

dell'identità francese, così come era allora percepita. I “tableaux historiques et littéraires” di questa antologia continuano a presentare la storia greca, latina e italiana, ma si comincia a dar spazio anche alla Francia e alla sua storia. In una sezione consacrata a delle “curiosités philologiques, historiques et littéraires” troviamo alcune note di grammatica storica (“la généalogie des mots et des phrases d'une langue est le moyen le plus sûr que nous ayons pour pénétrer et comprendre à fond l'esprit du peuple qui la parle”) e le spiegazioni, spesso sotto forma aneddotica, di certe espressioni idiomatiche, di locuzioni figurate pittoresche, di proverbi. In *Si vous lisez?* di Levi del 1908, la presenza della Francia e della società francese è finalmente dominante: il sistema scolastico francese è presentato in azione attraverso le vicende di un ragazzo alle prese con il *baccalauréat* e il concorso per l'ammissione ad una Grande École; appaiono riproduzioni fotografiche (grande novità per quel tempo) della vita mondana della Belle Époque con le *brasseries* e i caffè alla moda della Ville Lumière, i grandi attori teatrali del tempo; le istituzioni francesi sono descritte anch'esse attraverso le vicende di cittadini francesi colti durante una giornata di elezioni. Le pagine di storia concernono soltanto la Francia e i “portraits historiques, littéraires et moraux” formano una galleria quasi completamente francese. Anche De Meo raccomanda che, dopo alcuni anni di studio prevalentemente linguistico, l'allievo sia iniziato alla civiltà della Francia: storia, bellezze naturali e artistiche, invenzioni, industrie, commerci, istituzioni, usi e costumi, letteratura, come qualsiasi manifestazione intellettuale rivelano il “genio” della lingua e della civiltà straniera.

Insomma finalmente l'insegnamento di una lingua, lingua parlata (priorità continuamente ribadita) e scritta, diventa insegnamento di una società e della sua cultura.

### *La letteratura*

Quando ho rievocato l'insegnamento che si praticava nell'Ancien Régime, ho accennato ai testi che il maestro utilizzava: opere “fresche di stampa”, che mettevano l'allievo in contatto con i “best seller” del tempo. Si trattava sempre di opere complete, come *Télémaque* di Fénelon o *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène* del Padre Bouhours. Soltanto nell'Ottocento cominciano ad apparire le antologie ed è anch'esso un segno della “disciplinarizzazione” degli insegnamenti linguistici. Nei collegi, si ricorreva infatti non alle opere complete degli *auctores*, che avrebbero introdotto nella scuola una pericolosa morale pagana, ma a passi scelti e accuratamente ripuliti da ogni cenno immorale: i famosi *Excerpta*. Que-

sta operazione “taglia e cuci” è stata pesantemente criticata poiché presentava una classicità che si pretendeva di accordare, non senza pesanti tradimenti e forzature, con la lezione cristiana. L’insegnamento delle lingue, già lo abbiamo detto, una volta entrato nella scuola, mima quello del latino anche nella scelta delle letture. Le antologie appaiono infatti col diffondersi dell’insegnamento collettivo. Il passo viene scelto con l’obiettivo di fornire modelli linguistici di livello corrispondente alle capacità dell’allievo, ma anche una lezione morale.

La prima antologia francese pubblicata in Italia, del 1862, è l’adattamento di una celebre silloge pubblicata in Francia all’inizio dell’Ottocento, *Les leçons de littérature et de morale* di Noël e La Place, alla quale anche Leopardi si è ispirato per le sue *crestomazie* della prosa e della poesia italiana apparse presso l’editore Stella di Milano nel 1827. L’antologia francese era organizzata per generi: ritratti, descrizioni, narrazioni, definizioni, allegorie, lettere, discorsi, paralleli, senza nessuna prospettiva storica. Si tratta di modelli da imitare; questi esercizi di lingua e di stile erano un’opera di retorica “per esempi”, uno strumento per insegnare a scrivere più che a conoscere ed apprezzare la letteratura, un mezzo per educare al “buon gusto”<sup>53</sup>. Del resto questa disposizione corrisponde agli esercizi praticati fin dall’Antichità per avviare alla composizione dei discorsi che costituivano il coronamento degli studi letterari; i manuali dell’epoca imperiale li hanno meticolosamente codificati: la favola, la narrazione, la “*cria*” (aneddoto morale attribuito ad un personaggio celebre), la sentenza, l’elogio e il biasimo, la comparazione... (Marrou 1950: 234-235). Dietro a questa pratica scolastica si intravede una concezione “essenzialista” delle opere letterarie presentate come modelli dei diversi generi quasi fossero emanazioni di “essenze” eterne e non come fenomeni assoggettati al tempo.

Soltanto verso la fine dell’Ottocento l’antologia comincerà ad essere organizzata cronologicamente e corredata di brevi presentazioni di storia della letteratura francese. Appare così, anche nella produzione scolastica, una concezione della letteratura come “fatto storico” che ha a lungo stentato ad imporsi. Molti dei nostri autori di antologie mostrano scar-

<sup>53</sup> Leopardi scrive che la sua *Crestomazia* servirà “ai giovani italiani studiosi dell’arte dello scrivere e sì agli stranieri che vogliono esercitarsi nella lingua nostra”. Giovanni Getto osserva che Leopardi “non giunse mai a una comprensione storica della poesia e mai si sentì stimolato a oltrepassare i confini della retorica [...]. Non propriamente alla critica letteraria, sì piuttosto allo studio linguistico si orientava la considerazione propria del Leopardi [...] Di fronte ai classici, umanisticamente, il suo rimaneva un problema di pratica imitazione” (1969: 169). Era del resto opinione diffusa.

sissimo interesse per l'aspetto letterario dei brani che propongono e che vengono sfruttati quasi esclusivamente a fini linguistici; le note offrono sinonimi, contrari, spiegazioni lessicali, note storiche o geografiche, ma soprattutto grammaticali: si legge per consolidare l'apprendimento della grammatica e del lessico.

Nei primi anni del Novecento comincia ad apparire nelle sillogi del tempo una "coscienza letteraria" a cui si approda anche attraverso la consapevolezza, fra l'altro, che la conoscenza della letteratura permetterà una migliore comprensione della lingua, del paese e della civiltà straniera<sup>54</sup>. La valorizzazione della letteratura, sentita anche come mezzo per dare prestigio alla professionalità dell'insegnante di lingue, andrà ben presto a scapito delle competenze linguistiche che finiranno col passare in second'ordine, anzitutto nelle scuole classiche, ma anche nei tecnici in cui, secondo i programmi di quegli anni, l'insegnamento della letteratura apparirà a coronamento degli studi linguistici.

### *Lingue straniere per le signorine dell'Italia unita*

Nel 1859, il legislatore non aveva considerato la possibilità che una ragazza proseguisse gli studi dopo la scuola elementare in una struttura pubblica. Nel 1874 un regolamento ministeriale riconosce alle donne il diritto di iscriversi all'Università, ma l'iscrizione presupponeva il conseguimento della maturità. Furono pochissime le candidate ai licei, e le loro domande incontrarono la resistenza dei presidi che temevano che la presenza femminile turbasse professori e allievi. Nel 1878 da un rapporto ispettivo di un liceo napoletano apprendiamo che una ragazza frequenta il liceo con profitto e senza provocare i disordini previsti; nello stesso anno due allieve frequentano il liceo anche a Bologna. In genere l'insegnamento pubblico suscita le reticenze delle famiglie. Maria Montessori dovrà sostenere una dura battaglia in famiglia per poter frequentare un istituto tecnico che le permetterà di iscriversi all'università. Le statistiche mostrano la lentezza con cui accedono al liceo le ragazze così rare che per molto tempo non si pose il problema di creare delle classi femminili: le classi furono necessariamente miste, il che permise alle ragazze di ricevere la stessa formazione dei loro fratelli, contrariamente a quanto stava accadendo nei paesi europei dove erano stati creati licei a loro riservati con programmi alleggeriti rispetto ai licei maschili. Nelle scuole normali in

---

<sup>54</sup> Henri Besse ha notato questa trasformazione dell'uso didattico del testo latino già verso il 1750 in Batteux e in Pluche: il testo da imitare diventa testo da commentare nella lingua materna (1999: *passim*).

cui l'elemento femminile era consistente furono infatti create classi femminili con programmi differenziati (Bertoni Jovine 1963: 239; Covato 1991: 77). Il Ministero della P. I. aveva creato, nel 1878, degli Istituti Superiori Femminili per fornire alle “licenziate della scuola normale maggior cultura”, ma soprattutto per formare personale femminile per le scuole e gli istituti che accoglievano le ragazze. Queste nuove strutture rivelano la sensibilità dello stato alle critiche diffuse contro il sistema di claustrazione che caratterizzava gli educandati religiosi, ma gli istituti femminili non ebbero gran successo perché le famiglie – cattoliche o laiche che fossero – continuarono a preferire agli educandati laici i “conservatori”, i collegi e i pensionati delle congregazioni religiose: Dorotee, Orsoline, Dame del Sacro Cuore, Domenicane. Da una statistica del 1873 si contano 570 collegi a fronte di quelle pochissime strutture laiche create – come abbiamo visto – a partire dall'epoca napoleonica.

### **Il primo dopoguerra in Europa e negli Stati Uniti**

Dopo il periodo effervescente del dibattito sulla metodologia diretta, si ripiegherà – è quanto succede sempre dopo proposte didattiche “forti” – su una metodologia eclettica ed è quanto avviene nel primo dopoguerra. In Francia la si è chiamata, probabilmente per influenza della pedagogia “attiva” del tempo, metodologia attiva, in Germania: “metodo conciliatore, misto”.

Potrebbe ricondursi a questa esigenza “conciliatrice” anche la “linea multipla di approccio” di Harold Palmer, influenzato dalla psicologia associazionistica, dalla linguistica descrittiva e dalla pedagogia del tempo. L'apporto di Palmer alla glottodidattica è imponente: ha lasciato molti testi scolastici oltre a numerosi contributi di glottodidattica. Palmer aveva dapprima insegnato l'inglese in una Berlitz School in Belgio; insoddisfatto del metodo Berlitz, aprì una sua scuola di lingue. In contatto con l'Associazione Fonetica Internazionale, insegnerà metodologia dell'insegnamento delle lingue all'University College di Londra in corsi serali che attirarono un vasto pubblico di insegnanti e che furono alla base della sua opera più nota: *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917).

Dal 1923 al 1936, Palmer fu *Linguistic Adviser* del Ministero dell'Educazione in Giappone dove diresse l'“Institut for Research in English Teaching” (Titone 1980 e Howatt 1984). Sarebbe interessante vedere se la lezione di Palmer è approdata in Italia, nonostante l'isolazionismo

culturale del periodo fascista e le difficoltà del secondo dopoguerra<sup>55</sup>.

Nel periodo fra le due guerre, il metodo più diffuso nelle istituzioni educative dell'America del Nord è il *Reading Method*, raccomandato dall'*American and Canadian Committee on Modern Languages* per l'insegnamento del francese. Questo metodo è nato dalla situazione scolastica locale; in genere la lingua straniera, il francese, era presente nei curricula per soli due anni, si è dunque ritenuto opportuno ridurre gli obiettivi privilegiando esclusivamente la competenza ricettiva di testi scritti. Saper conversare e saper scrivere in francese non serviva – così si era constatato – alla massa degli americani del tempo, mentre la lettura poteva essere coltivata e migliorata in tutta autonomia. Questi studenti americani “biennialisti” dovevano dunque imparare a leggere e a comprendere un testo rapidamente. Veniva così attribuito alla lettura l'importanza che l'insegnamento delle lingue ha da sempre dato alla grammatica che, da alcuni psicologi del tempo – ai quali i teorici del *Reading* si riferiscono – era addirittura considerato “un fattore di inibizione e di impedimento, anziché un aiuto alla comprensione dei testi”. Si elaborò un vocabolario fondamentale della lingua scritta contemporanea utilizzato per proporre liste di parole per temi e termini di supporto per le letture dei testi proposti alla lettura, una lettura muta che permetteva di cogliere il senso generale, non di tradurre parola per parola. La comprensione era verificata con test in inglese. I successi rapidi e generalizzati di questo metodo ne spiegano la grande diffusione. D'altra parte una metodologia del genere potrebbe ancora oggi offrire spunti efficaci per permettere, ad esempio, l'accesso rapido alla comprensione di testi specialistici (Haygood s. a.: *passim*).

### *La Riforma Gentile e gli insegnamenti linguistici*

Anche la Riforma Gentile, come la legge Casati, fu approvata senza passare attraverso un normale dibattito parlamentare, durante i pieni poteri concessi al governo Mussolini nel dicembre 1922 perché si attuasse – erano questi gli obiettivi ufficiali – il risanamento del bilancio e la razionalizzazione dell'amministrazione dello stato. Fu così varata una legge di riforma attraverso decreti pubblicati sulla *Gazzetta Ufficiale* dal dicembre del 1922 al 1° ottobre 1923. Questa riforma reca l'impronta della filosofia idealistica di Giovanni Gentile, ministro dell'istruzione dal 31 ottobre 1922 al 1° luglio 1924 e autore, fra l'altro del *Sommario*

---

<sup>55</sup> Su Harold Palmer rinvio all'approfondimento contenuto nel ricchissimo lavoro di Rizzardi-Barsi 2005: 87-105.

*di pedagogia come scienza filosofica* con cui – il titolo è eloquente – l’autore intendeva dare un fondamento filosofico alla pedagogia, per “ri-generarla” – come dice Aldo Agazzi – dal didatticismo, dalle formulette “generiche e vuote” che riempivano i testi delle scuole normali<sup>56</sup> (1986: 13). Con la Riforma di Gentile venne di fatto soppresso l’insegnamento della didattica giudicata, come il tirocinio, inutile. Si riteneva insomma che per insegnare una disciplina come, ad esempio, le lingue classiche, bastasse conoscere i classici, opinione, come ben sappiamo, ancora ben radicata anche in ambiti accademici. La Riforma Gentile è stata giudicata una sorta di restaurazione della Casati per il suo carattere elitario, aristocratico, per aver utilizzato ancora la cultura umanistica come strumento di selezione. Gentile riteneva che troppi affrontassero gli studi classici solo per conquistare un diploma – e la disoccupazione intellettuale del tempo gliene dava conferma<sup>57</sup> – di qui la decisione di ridurre il numero dei licei, e di incrementare gli istituti commerciali, professionali, agrari, industriali. L’accesso al liceo classico – unico tipo di scuola che consentiva l’accesso a tutte le facoltà universitarie – divenne ancor più selettivo: si prevedevano infatti tre esami-sbarramento, uno per frequentare il ginnasio inferiore, uno per passare al ginnasio superiore e uno a conclusione della terza liceo. Il ramo fisico-matematico dell’istituto tecnico andò a costituire il liceo scientifico che non permetteva l’accesso alle facoltà di giurisprudenza e di lettere. La richiesta di istruzione andava estendendosi e questa progressiva “democratizzazione” comportava – agli occhi dell’élite – un abbassamento del livello medio di istruzione della futura classe dirigente: di qui l’appello di Gentile ad una maggiore severità, ad un liceo per i “pochi, ma buoni”. In una lettera all’allora Ministro della Pubblica Istruzione apparsa sul *Resto del Carlino* del 4 maggio 1918, Gentile aveva scritto: “La scuola media deve es-

<sup>56</sup> Del resto, almeno nei primi decenni dell’Ottocento, tutti gli insegnanti in Germania si formavano in quella Facoltà di Filosofia nata dalla riforma dell’Università di Berlino attuata da Wilhelm von Humboldt, facoltà che, contrariamente a quelle di teologia, diritto e medicina non preparava ad un mestiere specifico, ma, conformemente alla teoria della *Bildung*, doveva servire unicamente a formare l’intelletto e la personalità dell’allievo. La riforma di Humboldt ha coinvolto tutte le altre università tedesche e le Facoltà di Filosofia sono diventate il vivaio degli insegnanti che vi conseguivano una “*facultas docendi*” che per diversi decenni è stata polivalente, spendibile per tutti gli insegnamenti (Christ 2005: 49-50).

<sup>57</sup> Gentile non era il solo a lamentare il generale abbassamento del livello degli studi. Anche Villari, Salvemini, Monti e tanti altri ritenevano che la scuola media fosse “soffocata da una pleora di alunni incapaci di seguirla dignitosamente per cui ne abbassava il livello fino a trasformarla in una fabbrica di spostati” (Bosna 2000: 201).

sere sgombrata da tutta questa folla, che vi fa ressa, e abbassa ogni giorno più il livello degli studi, deprimendo la cultura nazionale.” Sono opinioni che da quarant’anni io sento per deprecare l’abbassamento di livello della scuola media, poi del liceo, e dell’università diventati scuole di massa e per forza di cose, masse inevitabilmente non selezionate, o meno selezionate soprattutto a partire dal 1969, quando fu liberalizzato l’accesso all’Università. In quegli anni al Corso di Laurea in Pedagogia e in Scienze della Formazione dove allora insegnavo, affluirono molti studenti “anomali”: infermieri, fisioterapisti, assistenti per l’infanzia certo poco attrezzati dal punto di vista culturale, ma con entusiasmo ed esperienze di vita straordinarie e soprattutto con un’umile voglia di imparare e di colmare le lacune di cui erano drammaticamente coscienti che li impegnava allo spasimo.

Ritorno alla Riforma Gentile che riconobbe la “secondarietà” dell’istruzione tecnica che consentiva infatti l’accesso ad alcune facoltà universitaria e furono create le cosiddette “scuole di scarico” prive di sbocchi: la scuola complementare che diventerà poi avviamento al lavoro, il liceo femminile che aveva il compito di “impartire un complemento di cultura generale alle giovanette che non aspirano né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale” (Bosna 2000: 202).

Le lingue straniere hanno goduto delle innovazioni più radicali della Riforma Gentile che ha senza dubbio promosso il loro insegnamento togliendo esplicitamente il “vecchio carattere esclusivamente utilitaristico” che le caratterizzava per inserirle “nel quadro delle discipline formative”<sup>58</sup> e come tali sono state introdotte in tutte le classi della scuola secondaria di primo grado con orari che andavano dalle tre alle quattro ore settimanali. Nel secondo grado, gli studi linguistici venivano proseguiti negli istituti tecnici, nei licei scientifici creati dalla Riforma e nei “licei femminili” nati nel 1921 (scuola per signorine di buona famiglia che non permetteva l’iscrizione all’università) e caratterizzati proprio dalle lingue straniere che venivano insegnate in modo intensivo: sette ore settimanali di tedesco, sette di francese e tre di “ tirocinio linguistico” che

---

<sup>58</sup> Queste indicazioni appaiono in netto contrasto con il carattere utilitaristico, strumentale che le avvertenze generali avevano sempre attribuito alle lingue straniere. Nei programmi per il ginnasio del 1920 – durante il breve ministero di Benedetto Croce – leggiamo che la lingua straniera “non ha funzione di materia formativa o di cultura: ad essa è riserbato il più modesto compito di mettere in grado l’alunno di leggere senza l’aiuto del vocabolario un testo scientifico o letterario [...] e di sostenere una semplice conversazione”. Gli orientamenti metodologici vanno poi in altra direzione, come spesso accade; e le abilità orali sono totalmente ignorate (cfr. Balboni 1988: 66).

immagino fossero dedicate alla conversazione. Si volle inoltre aumentare il numero delle lingue insegnate e furono create numerose cattedre di tedesco e di inglese, ma mancavano professori idonei, per cui il francese riprese la posizione dominante di sempre<sup>59</sup>.

I programmi ministeriale non danno indicazioni metodologiche (e non ci stupisce visto l'atteggiamento di Gentile nei riguardi della pratica didattica), si dettano soltanto le tipologie delle prove d'esame: traduzioni, dettato, lettura e commento, conversazioni su temi di "civiltà (elemento nuovo nei programmi di lingue), su argomenti familiari, commerciali o letterari secondo i tipi di scuola (Mandich 2002: 28-29).

Nel 1924 Gentile, fundamentalmente liberale, si dimise e la sua Riforma fu presto snaturata da provvedimenti successivi, i celebri "ritocchi" che fecero ben presto della scuola uno strumento di propaganda del regime. Furono sciolte le associazioni degli insegnanti, adottato un testo unico per la scuola elementare e creata una commissione di controllo sull'ortodossia fascista dei testi per gli altri ordini di scuole.

La scuola diventa, come in tutti i regimi autoritari, il primo strumento di propaganda di un regime che intende omologare il paese.

Nel ventennio, si assisterà ad una sistematica italianizzazione del territorio nazionale: si discredita il dialetto, lingua materna della maggioranza degli italiani, si intensifica la lotta all'alloglossia. In Val d'Aosta continua lo "sradicamento" del francese, già iniziato all'indomani dell'Unità, nonostante Vittorio Emanuele II parlasse meglio il francese dell'italiano<sup>60</sup>; in Alto Adige viene introdotto solo l'insegnamento dell'italiano, si italianizzano i nomi francesi (La Thuile diventa Porta Littoria, Courmayeur, Cormaiore...) e tedeschi dei villaggi, i cognomi; l'amministrazione si affida ad una burocrazia italoфона.

### *La Carta Bottai*

Nel 1939, il Ministro dell'Educazione Nazionale Bottai vara la *Carta della scuola* che mantiene il carattere selettivo della riforma gentiliana. La scuola "in cui opera di continuo il principio della selezione" – leggiamo nella VI Dichiarazione della Carta di Bottai su *Principi, fini e me-*

<sup>59</sup> Prima della Riforma Gentile il francese copriva 9/10 delle cattedre di lingue.

<sup>60</sup> Una vecchia signora valdostana ricordava che negli anni Quaranta nella scuola religiosa che frequentava, verso la fine del pomeriggio veniva consegnato un celebre testo elementare, *Chez nous*, scritto anch'esso da una suora (il clero è sempre stato impegnato nel mantenimento del francese in Val d'Aosta) e dalle 16 alle 16.30 si "faceva francese". Poi il libro veniva ritirato e la maestra raccomandava che i bambini non dicessero che studiavano il francese: era proibitissimo (Chaberge 2007: 70)

*todi della Scuola fascista* – deve preparare i giovani ad occupare il ruolo ad essi assegnato dallo stato e dalla propria condizione sociale, senza incentivare “l’inconsapevole smania di proseguire gli studi” (Ricco 2000-2001: 37). L’innovazione maggiore è costituita dalla scuola media (a cui si accede con un esame di ammissione) che permette l’accesso ai Licei, agli Istituti Tecnici e all’Istituto Magistrale. La Carta prevedeva l’insegnamento delle lingue straniere nella seconda e nella terza classe della nuova scuola media, ma i decreti applicativi, apparsi il 31 luglio 1940, un mese dopo la legge, con gli orari e i programmi di insegnamento, le “dimenticarono” e la lingua straniera scomparve del tutto dalla scuola media dove dominava l’insegnamento del latino che doveva “ravvivare quel complesso di virtù che resero i Romani superiori ai Greci e ai Cartaginesi e a tutti i popoli antichi” (cit. da Zanardi Bertuzzi 1979: 37).

Bottai prevedeva la realizzazione di “centri didattici sperimentali” e di “tirocini per la formazione degli insegnanti” che, a causa della guerra, non saranno mai creati. Nel liceo classico lo studio delle lingue e letterature classiche doveva essere integrato con quello delle lingue e le letterature moderne, ma fu realizzata soltanto la Scuola media.

La *Carta della Scuola* fu abrogata da Badoglio il 27 luglio 1943, due giorni dopo la seduta dal Gran Consiglio che aveva votato la mozione di sfiducia contro Mussolini.

### *L’insegnamento delle lingue nel ventennio fascista*

Si ritiene generalmente che il cambiamento metodologico sia iniziato in Italia – e non senza lentezze – soltanto a partire dalla creazione, nel 1962, della scuola media unica, e soprattutto dopo il 1968, ma sappiamo ben poco dell’insegnamento delle lingue dagli anni Venti in poi. L’autarchia, parola d’ordine del regime fascista, soprattutto dopo le sanzioni economiche comminate all’Italia dalla Società delle Nazioni a causa dell’attacco all’Etiopia, sembra caratterizzare anche l’insegnamento delle lingue che rimarrà a lungo estraneo al movimento che va rinnovando la glottodidattica in Europa e negli Stati Uniti, come nota Balboni (1988: 30). Certo, sulla manualistica e sulle pratiche didattiche di questo periodo la ricerca è appena cominciata e prevedo che, come sempre succede, possa riservare sorprese. Gli insegnanti di lingue straniere, proprio per le loro competenze linguistiche, dovevano captare i segni del rinnovamento metodologico del tempo e forse, nonostante gli obblighi e i divieti istituzionali, alcuni si saranno liberati dalla pedissequa riproduzione di pratiche ricalcate sull’insegnamento del latino.

Ad esempio, le affermazioni di Alceste Bisi, pur dettate dal buon senso, sono anche in linea con le scelte eclettiche di quegli anni, quando scrive, nel 1925: “Qualunque metodo è buono se il professore sa tenere desta l’attenzione degli scolari, eccitarne l’interesse, farli studiare con gioia. Non credo che l’insegnante di una lingua e letteratura straniera possa usare un metodo solo, uniforme, esclusivo” E nel 1942 Damiano Ricci scriverà: “Abolire il metodo diretto, abolire il metodo indiretto, detto anche grammatical-traduttivo, servirsi del metodo eclettico che riunisce i vantaggi dell’uno e dell’altro e ne elimina i difetti...”(cit. da Mandich 2002: 29-30). In genere i principi della metodologia diretta si rendono più flessibili dando, ad esempio, spazio allo scritto e alle spiegazioni grammaticali, anche nelle prime fasi dell’apprendimento, ricorrendo, quando necessario, alla lingua materna per facilitare la comprensione. Anche l’insegnamento delle lingue si dimostra in quegli anni sensibile alle sollecitazioni provenienti dalle metodologie attive che si diffondono in Europa e negli Stati Uniti grazie a Dewey, a Claparède, a Ferrière, a Maria Montessori.

Tra i manuali per l’insegnamento dell’inglese e del francese apparsi negli anni ’20 e ’30 (metodi in genere “grammatical-traduttivi”), troviamo concessioni al metodo diretto: in quello di Hazon ad esempio, la cui prima edizione è del 1933, tutte le lezioni iniziano con un brano descrittivo (*Figura 20*). Rangozzi, siamo nel 1922, imposta le lezioni in modo abbastanza tradizionale, ma utilizza sempre l’inglese, dedica alcune pagine alla fisiologia dell’apparato fonatorio e alla fonetica articolatoria, seguite da una ventina di pagine fitte di regole di pronuncia (*Figure 21 e 22*).

A partire dal 1926, come si è visto, una Commissione Ministeriale rivede i libri di testo e ne approva l’adozione o la rifiuta quando non corrisponde all’ortodossia fascista. Con la “Bonifica Fascista della Scuola”, lanciata nel 1935 dal Ministro De Vecchi, l’esigenza di formare buoni fascisti diventa prioritaria; anche le letture proposte dai manuali per l’insegnamento delle lingue straniere debbono contribuire all’educazione fascista e vi si trovano i discorsi di Mussolini (tradotti nelle varie lingue), passi sulla “nuova Italia”, sulla Marcia di Roma, sull’Impero, sull’intervento italiano nella guerra di Spagna... (*Figura 23*) Si accentua la “centralità italiana” caratteristica delle pubblicazioni scolastiche dei primi anni dell’età liberale, l’“italocentrismo” degenera in xenofobia: in classe si deve leggere soltanto ciò che è congeniale all’ “universalità del genio italiano”. Mussolini ordina a Bottai di rendere facoltativo l’insegnamento del francese. L’unica lingua straniera tollerata è quella dell’alleato tedesco (Ricco 2000-2001: 39-40; Mandich 2002: 11-44).

44. Lettura (Reading Text)

### OUR HOMES

John - We live in houses that have a number of different rooms. Each room has a different use.

Mary - The main rooms of the house are: the bedroom, where we sleep; the dining-room, where we have (or take) our meals; the drawing-room, where we spend our evenings, looking at the television, or listening to the radio, perhaps with our relatives and friends when they visit us; the kitchen, where our food is cooked, and the bathroom.

J. - Some houses are large, some are small. In large European cities many people live in flats instead of in separate houses. A flat is a number of rooms on one floor of a building.

M. - Our house, or our flat is the centre of our affections: it is our home.

VOCABOLI

affection [ə'fekʃən] affezione, affetto	food [fu:ɪ] cibo
at [æt] (S) a; in	home [həʊm] casa, focolare
bath [bɑ:θ] bagno	in [ɪn] (S) in, dentro
bathroom ['bɑ:θrʊm] stanza da bagno	instead of [ɪn'stedv] invece di
bed [bed] letto	John [dʒɒn] Giovanni
bedroom ['bedrʊm] camera da letto	kitchen ['kɪtʃɪn] cucina
building ['bɪldɪŋ] edificio, costruzione	large [lɑ:dʒ] grande, vasto, spazioso
but [bʌt] ma	main [meɪn] principale (ag.)
castle ['kɑ:sl] castello	many ['meni] molti, molte
centre ['sentə] centro	Mary ['mæəri] Maria
certain ['seɪntʃn] certo	meal [mi:l] pasto
city ['sɪti] città, metropoli	number ['nʌmbə] numero
cook [kʊk] (com.) cuoco, -a	on [ɒn, ʊpən] (S) su, sopra (con contatto)
cottage ['kɒtɪdʒ] villino, casetta di campagna	or [ɔ:ə] o, oppure
different [dɪ'fɪrənt] differente, diverso (da)	other ['ʌðə] (pron.) altro, -a; altri, -e
dining-room ['daɪnɪŋru:m] sala da pranzo	other ['ʌðə] (ag.) altro, -a, -i, -e
drawing-room ['draɪŋru:m] salotto	people ['pi:pl] (pl.) persone, gente
each [i:tʃ] (pron. e ag.) ciascuno, -a	people, peoples ['pi:plz] popolo, -i; nazione, -i
England ['ɪŋglənd] Inghilterra	perhaps [pə'heɪps] forse
evening ['i:vnɪŋ] sera	radio ['reɪdiəʊ] radio
flat [flæt] appartamento; piano (ag.)	relative ['relatɪv] parente
floor [flɔ:ə] piano; pavimento	

room [ru:m] stanza, camera, locale; posto, spazio

sad [sæd] triste

separate ['sepɪt] separato

sleep [slɪ:p] sonno

small [smɔ:l] piccolo (di volume)

some (invariabile) [sʌm] qualche, alcuno; dei, ecc. (155)

television ['telɪvɪʒn] televisione

that [ðæt] (46) che; quello, -a; il (la) quale

that is [ðætɪz] cioè

this [ðɪs] questo, -a

use [ju:s] uso

visit ['vɪzɪt] visita

when [wen] quando, allorquando, allorché

where [weə] dove

which [wɪtʃ] (sogg. e ogg.) il quale (per cose), che (189)

VERBI

to contain [kən'teɪn] = contenere

to cook [kʊk] = cuocere, far cuocere

to listen [lɪsn] = ascoltare

to listen to (s.o., sthg.) = ascoltare (glcu., gl.co.)

to live [lɪv] = vivere; abitare

to look [lʊk] = guardare

to look at (s.o., sthg.) = guardare (glcu., gl.co.)

to occupy [ɒkɪpaɪ] = occupare

to put-[pʊt], put, put = mettere, porre

to spend [spend], spent [spent], spent = trascorrere (tempo); spendere denaro

to sleep [slɪ:p], slept [slept], slept = dormire

to take [teɪk], took [tu:k], taken ['teɪkən] = prendere; portare; condurre

to think [θɪŋk], thought [θɔ:t], thought (of s.o., sthg.) = pensare (a glcu., gl.co.)

to use [ju:z] = usare

to visit ['vɪzɪt] = visitare 'are visita a.

Note ai vocaboli.

45. I suffissi inglesi -re, -our e -se sono scritti nell'inglese degli Stati Uniti (ossia l'americano) -er, -or e -se. Inglese: centre, colour, defence (difesa) = Americano: center, color, defense.

46. That può essere:

Pronome relativo invariabile: il quale, la quale, che.

Here is the book that was lost  
Ecco il libro che era stato perso.

Aggettivo dimostrativo singolare: quello, quella.

Bring me that book.  
Portami quel libro.

Figura 20: M. Hazon, Corso di lingua inglese moderna, Milano 1963 (1933)

— 50 —

— 51 —

### LESSON VIII.

#### Parts of Speech.

27. The parts of speech are, the article, the noun, the adjective, the pronoun, the verb, the adverb, the conjunction, the preposition, and the interjection.

#### Genders.

28. In English there are three genders, the masculine, the feminine, and the neuter.

All names of male persons or animals are masculine; all names of female persons or animals are feminine; the names of all other things and objects are neuter.

Animals whose sex is unknown, or is considered as unimportant, are spoken of as neuter.

Boats and ships of all kinds are feminine.

#### Cases.

29. In English there are three cases, the nominative, the possessive, and the objective.

The nominative case is that which denotes the subject of a finite verb.

The possessive case is that which indicates property.

The objective case is that which denotes the object of a verb or of a preposition.

NOTE. The objective case may be also distinguished into (1) direct objective case, if it denotes the object of a transitive verb, and (2) indirect objective case, if it denotes the object of a preposition.

EXAMPLES.

(1) I have seen the tailor :: lo ho visto il sarto.

(2) I have spoken to the tailor :: lo ho parlato al sarto.

#### NOMENCLATURE.

Nouns.	
proposizione, sen'tence	uomo, man
interiezione, inter'jection	genere, gen'der
sorta, specie, kind	barca, boat
proprietà, prop'erty	pulce, flea
leonesa, li'on'ess	cosa, thing
discorso, speech	leone, li'on
fratello, broth'er	sarto, tail'or
persona, per'son	topo, mouse

cavallo, horse

oggetto, ob'ject

soggetto, sub'ject

sorella, sis'ter

considerare, to con'sid'er

considerato, con'sid'ered

indicare, to in'di'cate

indica, in'di'cates

denota, de'notes

parlare, to speak

parlato, spo'ken

il cui, la cui, whose [hu:z]

i cui, le cui, whose

questi, queste, these

importante, im'por'tant

insignificante, un'im'por'tant

nominativo, nom'i'native

possessivo, pos'ses'sive [pəze'sɪv]

oggettivo, ob'jective

transitivo, tran'si'tive (s)

femminile, fem'i'nine

dimostrativo, de'mon'strative

nave, ship

caso, case

case, cas'es

bue, ox

Verbs.

conoscere, to know [nə:]

conosciuto, known

comperare, to buy

comperato, bought [bo:t]

c'è, vi è, there is

vedere, to see

visto, seen

Pronouns and Adjectives.

neutro, neu'ter [ju]

finito, fi'nite [ɪ]

altro, oth'er [ð]

diretto, di'rect

indiretto, in'di'rect

nessuno (adject.), no

ignoto, un'know'n

maschio, male

femmina, fe'male

maschile, mas'cu'line

finale, fi'nal

CONVERSATION.

Questions. 1. What cases are there in English? 2. What is the nominative case? 3. What is the possessive case? 4. What is the objective case? 5. What is the direct objective case? 6. What is the indirect objective case? 7. In what case is the noun adjective in the sentence, adjectives are invariable? 8. In what case is the noun dog in the sentence, I have bought a dog? 9. In what case is you in the sentence, he has spoken to you? 10. What genders are there in English? 11. What names are of the masculine gender? 12. What names are of the feminine gender? 13. What names are of the neuter gender? 14. Is the noun tailor of the masculine gender? 15. What gender are the nouns, sister, cab, cap, flea, ship, lion, lioness, brother, mouse, hand, pocket, and leg? 16. What are the parts of speech? 17. What part of speech are the words they, the, if, with, always, what, fifteen and sister? 18. Why is the noun tailor masculine? 19. Why is the noun flea neuter? 20. Have you bought a book to-day?

1) Genitivo possessivo.

2) Complemento diretto (accusativo) e complemento indiretto.

Figura 21: G.M. Rangozzi, An English Grammar, Brescia 1922

## REGOLE DI PRONUNCIA

### VOCALI LUNGHE E BREVI

8. Le vocali possono avere un suono lungo e un suono breve.

Vocale	A	E	I	O	U	Y
Suono lungo	é¹	i:	a¹i	ò¹	yu:	a¹i
Suono breve	e	e	i	o (z)	u	i

Le vocali hanno il suono **lungo**, cioè si pronunciano come nell'alfabeto nei seguenti casi:

- 1) quando stanno, nella medesima sillaba, davanti a una consonante seguita da *e* muta;
- 2) quando si trovano in fine di sillaba accentata;
- 3) quando fanno sillaba a sè e sono accentate.

ESEMPI:

- 1) Name, made, age, ache, these, cede, eve'ning, mere'ly, smile, knife, di'vine, like'wise, dome, hope, smoke, stone, cure, tube, in'tro'duce, use, type, style, Car'lyle, rhyme.
- 2) Na'ture, ba'sis, ar'cha'ic, ta'ble, se'cret, re'gion, ze'ro, pe'riod, fi'nal, si'lent, va'ri'e'ty, ri'val, mo'ment, po'e't, Ro'man, no'ble, du'ty, hu'man, pu'pil, se'cu'ri'ty, my, cry, By'ron, hy'dro'gen, by, sup'ply, pa'py'rus.
- 3) A'sia, a'ble, e'go'ist, e'ven, i'vo'ry, I'rish, o'pen, o'ver, u'sual, u'nit.

Le vocali hanno il suono **breve** nei seguenti casi:

- 1) quando stanno, nella stessa sillaba, davanti a una consonante non seguita da *e* muta.
- 2) quando stanno, nella stessa sillaba, davanti a due o più consonanti, seguite o no da *e* muta.

ESEMPI:

- 1) Map, man, mad'am, Dan'iel, vel'vet, af'fec'tion, em'i'nent, ef'fort, tin, re'gret, pi'ty, fig'ure, fit, drop, pos'si'ble, ox, stop, cut, pub'lic, cup, syl'la'ble, sym'bol, typ'i'cal.
- 2) Match, bank, fresh, tusk, delve, ex'act, neck, stamp, singe, trust, twelve.

### SUONI DELLE VOCALI

9. Le vocali *a, e, i, o, u, y*, non si pronunciano sempre secondo la regola spiegata al § 8, ma hanno molti altri suoni ancora. Diamo qui l'elenco completo dei suoni regolari e speciali delle vocali.

Vocale	Suono	IN QUALI CASI	ESEMPI
A	é¹	Quando, nella stessa sillaba, sta davanti a una consonante seguita da <i>e</i> muta.	Name, made, age, poge, date, fate, pane, ache.
a	é¹	Quando si trova in fine di sillaba accentata.	Na'ture, ta'ble, ba'sis, pa'tient.
a	é¹	Quando fa sillaba a sè e porta l'accento tonico.	A'sia, pro'nun'ci-a'tion.
à	e	Quando sta, nella stessa sillaba, davanti ad una consonante non seguita da <i>e</i> muta.	Map, mad, fat, pan, glad, match.
a	e	Quando sta, nella stessa sillaba, davanti a due o più consonanti, seguite o no da <i>e</i> muta.	Bank, match.
a	é¹	Come nell'alfabeto, ma senza la sfumatura nelle sillabe non accentate, quando sta davanti ad una consonante seguita da <i>e</i> muta.	Del'i'cate, dam'age, pri'vate, sit'u'ate.
a	a	Nelle sillabe non accentate, quando è finale o iniziale e quando fa sillaba a sè.	Afri'ca, ac'count, so'fa, a'rise, com'ma, at'tack, re'at, i'de'a, fi'nal, mad'am, a'bout.
a	é¹	Nelle terminazioni <i>aste</i> e <i>ange</i> .	Waste, taste, change, strange.
a	é¹	Nelle parole:	An'gel, dan'ger, an'cient, cham'ber.
a	e	Solo nella parola:	Have.
a	a	Nelle parole:	Master, fa'ther, are, alms, palm, calm.
a	a	Quando sta, nella stessa sillaba, davanti ad <i>r</i> non seguita né da vocale né da altra <i>r</i> .	Carl, far, farm, part, art.
a	e	Quando sta, nella stessa sillaba, davanti a <i>r</i> seguita da vocale o da altra <i>r</i> .	Ar'ab, car'ry, char'acter, mar'ry.
a	è	Quando è seguita, nella stessa sillaba, da <i>re</i> o da <i>ir</i> .	Share, ware, hare, fair, chair, pair.
a	ä	Nelle sillabe accentate, davanti a <i>ff, lf, nce, nt, ph, sk, sp, ss, st e th</i> .	Grass, glass, dance, calf, path, graph'ic, staff, graft, grasp, ask, fast, chant.
a	e	Solo nelle parole:	Man'y, an'y.
a	o	Davanti a <i>ll, lk, lt</i> .	Fall, ball, tall, all, walk, talky salt.

Figura 22: G.M. Rangozzi, *An English Grammar*, Brescia 1922

F. M. GUALTIERI

### THE ABYSSINIAN WAR

Returning to *headquarters* on the banks of the River Mareb after watching the entry of the Italian *troops* into Adowa, it was obvious<sup>1</sup> that the war in Abyssinia will be an Engineers' War.

The Italian engineers and civilian workmen are working day and night building the first road in Abyssinian territory in the direction of Adowa. All this constructional work makes this war one of the hardest ever fought.

The Florentine Division, known as the «Gavinana» Division, which I accompanied from the frontier, had at their head special troops consisting of native *levies* who had been sent out as *scouts* owing<sup>2</sup> to their intimate knowledge of the country.

Under the command of Italian *officers*, the native troops easily advanced several miles, driving<sup>3</sup> the Abissinian irregulars before them.

The native troops were supported by *fast light tanks*, which rendered the greatest service, covering the first part of the *advance*.

Groups of 2,000 Ethiopian *warriors* attempted *surprise attacks* and *ambushes* in accordance with<sup>4</sup> principles of guerrilla warfare, and some *skirmishes* of this kind took place in the open plains.

1. Chiaro, evidente — 2. grazie — 3. ricacciando — 4. secondo 1.

206

ENGLISH SPOKEN

Adowa is a centre of caravan routes<sup>5</sup> from the Sudan, so its *capture*, therefore, is also a great military and strategic success for Italian arms.

5. carovaniere.



**Skilled Workmen YOU**  
ON WORK OF NATIONAL IMPORTANCE

May, 9, 1936. Roman Empire lives again. This never-to-be-forgotten anniversary is one of the most deeply rooted of our national celebrations. The Italian people has conquered an Empire in seven months not only by overthrowing the enemy forces and the betrayers of European civilization who had organized and armed them, but also in face of the opposition of an entire coalition which had established its headquarters on the lake of Geneva.

### THE TAKING OF MALAGA

Led by General Queipo de Llano, anti-Red *troops* to-day reached the centre of Malaga, and put an end to a reign of terror equal to the worst Red excesses since the Civil War began.

The complete demoralisation of the *defenders* made the final stages of the capture easy.

207

Figura 23: F.M. Gualtieri, *English spoken*, Milano 1938

## La seconda guerra mondiale e il dopoguerra

Durante la guerra, la scuola continuò in qualche modo a funzionare, affidata alla buona volontà degli insegnanti. Negli ultimi anni, in città si andava a scuola una volta ogni dieci, quindici giorni. In campagna si mobilitarono suore e parroci per improvvisare dei corsi per i ragazzini sfollati.

Si dibatteva molto negli anni di guerra della scuola di cui si sarebbe dovuta dotare l'Italia all'indomani della guerra: una scuola obbligatoria fino ai 14 anni, una scuola che valorizzasse e potenziasse la formazione professionale, una scuola che assicurasse formazione seria ai meritevoli... Alla fine del 1943, ad opera di insegnanti appartenenti a diversi orientamenti politici sorge a Roma il primo nucleo dell'AIDI, Associazione Italiana Degli Insegnanti, che esorta a negare il giuramento di fedeltà alla Repubblica di Salò. A Milano, nel luglio del 1944 nasce l'Associazione Professori e Assistenti Universitari che collabora con il Comitato di Liberazione Nazionale. All'Università Cattolica del Sacro Cuore opera un centro di soccorso per i perseguitati e si stampa un foglio clandestino (Tomasi 1976: 52-55). Durante il brevissimo periodo di vita della Repubblica dell'Ossola (quarantaquattro giorni!) si costituisce una Commissione didattico-consultiva formata da un professore universitario, Carlo Calcaterra, da Gianfranco Contini che insegnava all'Università di Friburgo, da un francesista che insegnerà all'università di Torino, Mario Bonfantini e da un sacerdote, don Caballà, "ministro" della gloriosa repubblica partigiana. I quattro preparano una Carta scolastica, si abrogano, come primo atto, "tutte le ordinanze per cui ogni insegnamento [...] doveva essere fatto con spirito di parte, con indirizzo esclusivistico e con tendenze bassamente adulatorie". Per il momento si propone di apprestare nuovi libri di testo (si chiederà alla Svizzera italiana di inviare i suoi...) e si danno indicazioni programmatiche semplici e chiare per la riorganizzazione della scuola: un "ginnasio inferiore" unico di tre anni, che doveva ammettere a tutte le scuole secondarie, l'obbligatorietà scolastica fino ai 14 anni. Agli insegnanti si raccomanda: "L'insegnamento delle lingue classiche non si fermi a uno schema di rigida perfezione stilistica, ma si avvicini con profondo senso storico ai valori umani che si espressero in quelle lingue..." si ripristina "lo studio delle lingue straniere, abolito per stolto spirito xenofobo" (Bocca 2005: 106-107).

Nell'Italia occupata dagli alleati, i programmi dalle scuole elementari alle secondarie furono epurati e modernizzati dal colonnello americano Carleton Washburne, un pedagogista allievo di John Dewey che avrà

una notevole influenza sulla pedagogia del nostro dopoguerra. Washburne era noto per un'esperienza pedagogica attuata in un sobborgo di Chicago caratterizzata dall'attivismo pedagogico, orientamento del resto che aveva segnato anche l'approccio eclettico, come abbiamo visto. I programmi elaborati dalla Sottocommissione Alleata nel 1944 per il ginnasio e l'Istituto Magistrale sono veramente innovativi e curiosamente ispirati a principi diversi: si privilegia l'oralità al ginnasio e la "capacità di leggere" all'Istituto Magistrale. Al ginnasio: "Esercizi di conversazione e di composizione orale collettiva [...] dettati [...] letture, e la raccomandazione all'insegnante di servirsi "costantemente" della lingua straniera e "pretendere lo stesso dagli alunni". Al Magistrale si definiscono obiettivi precisi: l'alunno deve essere messo in grado di "leggere con qualche facilità un'opera letteraria o pedagogica o una rivista nella lingua studiata, senza dover sempre ricorrere al vocabolario" quindi si ridurrà l'insegnamento "teorico e puramente grammaticale" alle nozioni "indispensabili all'acquisto di quella capacità di leggere, che è lo scopo principale a cui si deve tendere". Balboni osserva che se il primo è in linea con il Metodo diretto e con l'*Army Specialized Training Program* (ASTP), quello per l'Istituto Magistrale sembra basato sul *Reading Method* americano (Balboni 1988: 80). Pragmaticamente, ai futuri maestri solo la competenza della lettura; che potevano farsene infatti della competenza orale persone con scarse possibilità economiche?

Solo nel gennaio del 1945, il governo italiano ebbe la piena giurisdizione sull'amministrazione pubblica e di conseguenza anche sulla scuola. Dopo la liberazione di tutto il territorio nazionale, nel settembre 1945, anche a causa di "tumulti filofrancesi" esplosi in Valle d'Aosta – conseguenza della italianizzazione forzata della regione – un decreto luogotenenziale concederà l'autonomia amministrativa e preciserà che nella Valle "all'insegnamento del francese sia dedicato un numero di ore pari a quello della lingua italiana", quest'ultimo provvedimento troverà attuazione tardiva. Nell'ottobre dello stesso anno si decreterà che nella provincia di Bolzano "l'insegnamento sia impartito nella lingua materna degli alunni" (Balboni 1988: 75).

Nel 1947, fu avviata dal Ministro della P. I. Gonella un'inchiesta che confermò le condizioni tragiche delle scuole italiane dopo le devastazioni della guerra. In quegli anni frequentavo la scuola media: ricordo che nell'inverno eravamo tutti in classe con i cappotti perché mancava il riscaldamento; le lezioni di ginnastica si facevano in classe nello stretto spazio fra una fila di banchi e l'altra, ma erano disagi ai quali la guerra ci aveva talmente abituati che non li avvertivamo neppure.

La prima preoccupazione della scuola del tempo fu quella di farla in qualche modo funzionare e di “epurare” i libri di testo. Il testo unico imposto in epoca fascista nelle scuole elementari fu abolito; i manuali in circolazione vennero frettolosamente ripuliti da ogni accenno al fascismo e alle sue glorie, temi dominanti anche, come abbiamo visto, nei testi per l’insegnamento delle lingue straniere.

Ho recentemente riesumato il mio vecchio manuale di francese in cui sono rimasti evidenti i segni del vecchio regime, nonostante le “epurazioni”: le frasi proposte alle traduzioni erano sentenze di chiaro stampo fascista, simili a quelle che il regime aveva scritto sui muri di tante case di campagna, come “Il popolo è il più pericoloso, il più inetto dei sovrani” oppure “La Patria ha bisogno di cittadini che parlino poco, che lavorino molto e che siano obbedienti ai suoi ordini”... Anche la scelta dei testi di lettura era ancora quella del ventennio: solo pagine di autori francesi sulle bellezze e le curiosità italiane. Vi era una piccola sezione pratica con brevi conversazioni quotidiane sistematicamente ignorate dalla mia insegnante, polarizzata dalla grammatica e dalle note di linguistica storica: l’accostamento continuo al latino dava un certo spessore storico alle lezioni, ma andava a scapito di un insegnamento pratico a lungo discredito: l’insegnamento formativo alla media non doveva avere nulla a che fare con la “praticoneria” dei commessi viaggiatori ignari di etimologia e di finezze grammaticali, ma in grado di comunicare...

Superata la fase drammatica dell’emergenza del dopoguerra, grazie anche ad una favorevole congiuntura economica, si diede finalmente mano all’attuazione dell’articolo 34 della nostra Costituzione che, com’è noto, sancisce: “La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita...” creando la scuola media unica.

### **La scuola media unica**

La nuova scuola media, creata con una legge del 1961 e attivata nel 1963, sulla quale si dibatteva da tempo (già aveva posto il problema Mamiani, il primo Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d’Italia), fu voluta sia dalle forze politiche del tempo (cattolici, laici, marxisti), sia da categorie imprenditoriali dinamiche che chiedevano che la scuola assecurasse l’impetuoso sviluppo economico e industriale del tempo. La sua gestazione fu particolarmente tribolata: il nodo era, da sempre, il latino sulla presenza del quale nella scuola dell’obbligo i contrasti erano vivacissimi anche all’interno dei diversi schieramenti. Nella sinistra, per ricordare la polemica più celebre, Concetto Marchesi, con-

siderava il latino un indispensabile elemento formativo per tutti, mentre Banfi riteneva che era inutile iniziare al latino tanti giovani che ne avrebbero ben presto abbandonato lo studio. La legge fu naturalmente il frutto di un faticoso compromesso e prevede un primo anno senza latino, un secondo anno con un insegnamento del latino integrativo dell'insegnamento dell'italiano ed un terzo anno con il latino come materia facoltativa. Per accedere al liceo classico occorreva (ancora una selezione!) aver superato la prova di latino. Naturalmente una parte degli insegnanti, soprattutto quelli che insegnavano in scuole medie con un bacino di utenza medio-alto, violando una legge che prevedeva che la scuola media unica avesse un fine orientativo e non selettivo, continuò per alcuni anni ad insegnare il latino con i metodi tradizionali, anche perché l'insegnante di materie letterarie aveva a disposizione molte ore di lezioni e poteva facilmente riservare spazi alla materia facoltativa. Nel 1976 il "latino facoltativo" fu soppresso proprio per metter fine ad ogni discriminazione nella scuola dell'obbligo (Zanardi Bertuzzi 1979: 63).

Come ho detto, ho incominciato ad insegnare nella nuova scuola media unica nel 1963. La carenza di insegnanti era drammatica. Una Commissione ministeriale proprio in quell'anno prevedeva che nei successivi dieci anni si sarebbero dovuti formare, qualificare e assumere 280 mila nuovi insegnanti. Nei paesi si fece appello ai parroci, ai farmacisti, a chiunque aveva una formazione superiore di qualsiasi tipo per attivare i corsi; la situazione fu particolarmente grave per le lingue straniere: le insegnarono giovani avvocati, laureati in agraria che potevano così contare su uno stipendio fisso, ma che avevano studiato la lingua straniera solo fino alla quinta ginnasiale...

Le avvertenze ai programmi della nuova scuola media erano quanto mai ambiziose e ispirate a principi illuminati in linea con gli orientamenti della glottodidattica del tempo e mettevano l'accento sugli obiettivi formativi, culturali, cognitivi e pratici di un insegnamento che doveva dar luogo ad una competenza sfruttabile per coloro che non avrebbero continuato gli studi; si raccomandava di far acquisire lessico e strutture scelti sulla base della loro frequenza e funzionalità, insomma una lingua "fondamentale". Si sottolineava l'importanza e l'efficacia delle nuove tecnologie: cinema, dischi, registrazioni... Si affermava il primato della lingua parlata e di conseguenza la necessità che l'insegnante "facesse uso costante" della lingua straniera in classe. I programmi previsti per le diverse classi ricalcavano sorprendentemente le vecchie direttive: "Suoni, ritmo, intonazione. Ortografia: dettati, letture, apprendimento di un certo numero di locuzione..." (Balboni 1988: 89-90).

Queste discrasie fra avvertenze illuminate e programmi per le singole classi che ricalcavano le ripartizioni tradizionali dei contenuti disciplinari non sono rare, come già abbiamo visto, nella scuola italiana; possiamo azzardare tranquillamente l'ipotesi che la redazione delle due parti fosse affidata a persone diverse: le avvertenze generali a "specialisti" e l'articolazione dei programmi a funzionari forse anche consapevoli delle difficoltà di una classe insegnante generalmente impreparata a seguire direttive richiedenti competenze che l'università non forniva ed una strumentazioni quasi sempre inaccessibile.

Per ritornare alla mia esperienza, avevo due prime classi del nuovo regime e due seconde e terze tradizionali: i manuali che ho trovato adottati da chi mi aveva preceduto erano: una grammatica tradizionale molto austera per le seconde e le terze classi di allievi selezionati che progettavano quasi tutti di passare al liceo. Per la prima classe della nuova scuola media era stato scelto un manuale "ripescato" dall'editore fra quelli usciti in Francia per l'insegnamento del francese agli stranieri con il metodo diretto: un manuale degli anni Venti che presentava in apertura i brani descrittivi illustrati, accompagnati dai classici esercizi di completamento o di trasformazione.

Cercando in un prezioso fondo di manuali presente nel nostro dipartimento, alla vana ricerca dei miei manuali, ne ho trovati sette, apparsi nell'anno di istituzione della nuova scuola media che doveva essere un'occasione propizia per lanciare su un mercato in fortissima espansione testi nuovi per una scuola nuova.

Dall'analisi di questi sette manuali ho rilevato diverse opzioni che mi pare interessante segnalare: alcuni editori cercarono di adattare alle nuove esigenze vecchi manuali che avevano ricevuto una buona accoglienza dalla classe insegnante, aggiornati in genere con l'aggiunta di molte illustrazioni e di un disco microsolco in cui venivano incise da un nativo alcune poesie... Altri editori recuperarono i manuali ispirati al metodo diretto che venne in genere annacquato con un po' di grammatica contrastiva. Alcuni autori saccheggiarono i corsi di autoapprendimento, come i metodi Assimil, anch'essi molto illustrati.

In genere per la nuova scuola media l'accorgimento pedagogico dominante fu quello di sostituire la sequenza tradizionale della "classe di lingua": regola, esempio, esercizi applicativi, ricorrendo a molte tavole, molti schemi; l'autore di uno di questi manuali (Colliard 1962) non trovò miglior percorso che riproporre di declinare: *le garçon, du garçon, au garçon...*

Nelle avvertenze e nelle prefazioni tutti gli autori concordano nell'in-

---

tento di conciliare il metodo “classico” con la pedagogia delle “scuole nuove”: si cita Dewey e l’educazione alla democrazia, Ferrière e la scuola attiva, ma se ne vedono ben scarse applicazioni...

Ho indugiato a raccontare questa mia prima e lontana esperienza e la mia recente indagine sulla manualistica apparsa nel primo anno di istituzione della scuola media unica perché mi pare mettano bene in luce i problemi di questa nuova scuola. L’imponente espansione quantitativa della scuola media unica si scontrò con l’“insufficienza” qualitativa e quantitativa del personale insegnante, personale reclutato drammaticamente fra studenti e “laureati” senza formazione specifica, per non parlare del personale insegnante incardinato da anni nella scuola e impreparato ad affrontare una scuola nuova, una scuola per tutti e di tutti. Credo che queste “insufficienze” siano state anch’esse all’origine della contestazione del 1968. Nel 1969 uscirà una famosa inchiesta sulle insegnanti della nuova scuola media di Marzio Barbagli e di Marcello Dei, dalla quale risulterà che una buona parte, il 43%, delle professoresse intervistate – l’elemento femminile era dominante nella scuola media – guardava nostalgica al felice passato perché nella nuova scuola media di massa non sentivano riconosciute e valorizzate le proprie competenze. E in effetti, l’università che avevano frequentato, mirava essenzialmente – almeno per quanto riguarda gli insegnamenti linguistici – a creare letterati: la tesi con cui si coronavano i nostri studi richiedeva in genere di cimentarsi soltanto nella critica letteraria. L’insegnante della nuova scuola media o avvertiva, e cercava di colmare le proprie lacune linguistico-didattiche o cadeva direi inevitabilmente nella depressione di non poter “spendere” nella nuova scuola quella formazione letteraria “alta” che aveva ricevuto nel corso dei suoi studi.

Ritornando alla produzione manualistica per l’insegnamento delle lingue nella nuova scuola media, essa a poco a poco si adeguò alle esigenze di una scuola di tutti; restarono i problemi dolenti delle attrezzature: ma ci si arrangiava come si poteva con i giradischi e i dischi che trovavamo allegati alle riviste di “glottodidattica” come *Le français dans le monde*, poi ci attrezzammo con i primi registratori: i magnetofoni. Cominciarono dunque a diffondersi fra gli insegnanti idee e pratiche innovative. Convinti, ad esempio della priorità dell’orale ci lanciammo in battaglie con i presidi per eliminare le prove scritte trimestrali nelle prime classi. Gli autori dei metodi audio-orali e audio-visivi raccomandavano di ritardare il passaggio allo scritto che allora era soltanto un orale – l’orale ben poco autentico dei celeberrimi dialoghi – trascritto attraverso il dettato. Comunque il passaggio doveva essere – imperativamen-

te – dal suono, dalla parola pronunciata allo scritto. Avevamo il fanatismo dei neofiti anche in questi eccessi poiché è chiaro che ad allievi alfabetizzati non potevamo imporre un insegnamento solo orale per mesi; se non si passava allo scritto rapidamente, erano gli stessi allievi che lo facevano – e subito – con le loro trascrizioni fonetiche approssimative e troppo spesso errate. La “priorità dell’orale” significava tuttavia dare un’importanza assolutamente innovativa – in una scuola che tradizionalmente ha sempre valorizzato lo scritto – alla produzione orale dell’allievo al quale si chiedeva accuratezza nella pronuncia dei singoli fonemi e rispetto del ritmo e dell’intonazione. Intere batterie di esercizi di correzione fonetica adatti per ogni gruppo linguistico vennero prodotti in quegli anni.

L’innovazione si diffuse grazie all’opera delle agenzie culturali straniere come il British Council, il Bureau Linguistique dell’Ambasciata francese, l’Alliance Française, il Goethe Institut che organizzarono numerosi seminari e corsi di aggiornamento. Fin dal 1949 era attiva l’ANILS (Associazione Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere) creata da Alfredo Bondi, un francesista, con un gruppo di germanisti. L’ANILS ha pubblicato, a partire dal 1963, una rivista *Scuola e Lingue Moderne* che ha dato notevoli contributi allo svecchiamento della scuola italiana. Lanciò fra l’altro una campagna per ottenere che la laurea in lingue fosse requisito necessario per ottenere il “ruolo”: lo diventerà soltanto nel 1972! (Balboni 1988: 97)

Nel 1964, si era tenuto a Frascati uno storico convegno sulle nuove metodologie e sull’impiego dei laboratori linguistici; verso la fine degli anni Sessanta appariranno nuove riviste destinate alla formazione degli insegnanti: nel 1968 il CLADIL (Centro di Linguistica Applicata e di Didattica delle Lingue) di Brescia pubblica la rivista *Lingue e Civiltà*, nel 1969 cominciano le pubblicazioni della *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* a cura del Centro Italiano di Linguistica Applicata di Roma, nel 1970 *Didattica del Francese* che l’anno successivo diventerà *Lingue e Didattica* includendo anche l’inglese. Nel 1972 si costituisce il movimento “Lingua e Nuova Didattica” (LEND), che pubblica una ben nota rivista e organizza giornate di studio. E fin dagli anni Sessanta *Le français dans le monde* guida e aggiorna gli insegnanti di francese. Nel 1983 si crea il DO.RI.F. (Centro di Documentazione e Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell’Università Italiana).

Le cose cambiarono lentamente, ma di innovazione si discusse particolarmente, anche a livello mediatico, nel 1967 quando apparve un libro che ha segnato fortemente il Sessantotto italiano: la *Lettera a una professoressa* scritto dai ragazzi della Scuola di Barbiana, allievi di Don

Milani. È con *La lettera alla professoressa* che inizia il processo alla nuova scuola media. Sul banco degli accusati c'è anche la “professoressa di francese” che – come scrivevano i ragazzi di Barbiana – tradisce la Costituzione quando propone ai suoi allievi delle traduzioni in cui vengono accumulate tutte le difficoltà con il solo scopo di continuare a selezionare – nella scuola dell'obbligo!!! – i buoni ed i cattivi allievi. Gli allievi di quella professoressa avrebbero saputo chiedere in Francia gufi, cavoli e ciottoli, ma avrebbero avuto difficoltà a chiedere l'ubicazione della toilette. I ragazzi di Barbiana esponevano brutalmente anche le competenze che avrebbero dovuto attivare gli insegnamenti delle lingue moderne nella scuola dell'obbligo.

Ricordo che nell'autunno del 1968, l'autunno caldo in cui cominciò la contestazione in tutte le scuole italiane occupate dagli studenti, nell'istituto dove allora insegnavo si chiusero tutti i libri, tutte le grammatiche con le loro regole ed eccezioni, per studiare un unico libro di testo: la *Lettera a una professoressa*.

Penso che ci sia un rapporto stretto fra il grande movimento contestativo che sconvolse il mondo, a partire dagli Stati Uniti e che poi si diffuse soprattutto in Francia, in Germania e poi in Italia e la crisi della glottodidattica, che emerge all'inizio degli anni Settanta. Le belle sicurezze dei metodi audio-oral e strutturo-globali audiovisivi che avevano meravigliosamente conciliato una linguistica scientifica come lo strutturalismo con una teoria psicologica dell'apprendimento altrettanto prestigiosa come il comportamentismo proponendo un'organizzazione puntigliosa di ogni momento della classe di lingua in cui all'insegnante si indicavano perfino i gesti che dovevano accompagnare le diverse sequenze, succede una contestazione a tutti i livelli: linguistico, pedagogico, psicologico, sociologico. Negli Stati Uniti la grammatica generativo-trasformativa di Chomsky mette in crisi lo strutturalismo e soprattutto la teoria comportamentista dell'apprendimento linguistico<sup>61</sup>. Nel 1971 appare *On Communicative Competence* di Dell Hymes che sottolinea la complessità della competenza comunicativa: i contenuti da insegnare vengono definiti sempre più in rapporto con la dimensione sociale della lingua come mezzo di comunicazione e con la sua utilizzazione; alle competenze linguistiche si associano quelle regole di natura psicologica, sociale e culturale che permettono a chi parla di interagire efficacemente con l'altro. Dal 1970 al 1980 nuove parole d'ordine si impongono: approccio comunicativo, analisi dei bisogni linguistico-comunicativi, ana-

<sup>61</sup> La critica ben nota di Chomsky all'opera di Skinner, *Verbal Behaviour* è del 1966.

lisi del discorso, approccio nozionale-funzionale, interlingue.

La pedagogia e la didattica, mettendo al centro della loro azione l'allievo, si occupano sempre più di "insegnare ad imparare" per fare scoprire al discente le proprie strategie d'apprendimento affinché riesca a sfruttarle al meglio per diventare autonomo in un percorso di apprendimento che deve coincidere con la vita.

Dagli anni Settanta si intensificano le iniziative "linguistiche" del Consiglio d'Europa: è del 1971 il *Symposium on Languages in Adult Education* organizzato in Svizzera dal Consiglio d'Europa che dell'insegnamento delle lingue si occupa proprio per favorire l'integrazione dei forti movimenti migratori che hanno toccato l'Europa a partire dagli anni Cinquanta. I metodi universalisti come l'audio-orale o l'audio visivo non potevano soddisfare i bisogni differenziati dei pubblici adulti. A partire da quegli anni ci si orienterà verso le indagini preliminari sui bisogni linguistico-culturali, propedeutici a qualsiasi proposta di insegnamenti linguistici. Nel 1975 gli esperti del Consiglio d'Europa pubblicano il *Threshold Level English in a European unit/credit System for modern Language learning by Adults*; l'anno dopo apparirà il *Niveau Seuil* per il francese e successivamente saranno elaborati Livelli Soglia per le altre lingue europee. Del 1981 è il *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Dal Consiglio d'Europa uscirà nei primi anni del 2000 il *Quadro comune europeo di riferimento* e il *Portfolio europeo delle lingue*, ma questa è già la vostra storia.

### **La formazione degli insegnanti di lingue**

Nei primi anni del Regno d'Italia, per le cattedre delle scuole e degli istituti tecnici furono reclutati insegnanti di lingue che spesso avevano scarsissime competenze linguistiche e culturali. Nel primo decennio dello stato italiano si richiedeva soltanto un certificato attestante la buona conoscenza della lingua straniera da insegnare alla scuola o all'istituto tecnico e uno di buona condotta morale e politica rilasciato dal sindaco. Romeo Lovera racconta che questi insegnamenti furono "presi d'assalto" da "pseudo-filologi" che spesso avevano solo il merito di essere "buoni patrioti", ma che erano obbligati a leggere persino le coniugazioni dei verbi ausiliari per non rischiare di essere colti in fallo dagli allievi... (*Bollettino di filologia moderna* 1901, n. 1: 3). Il primo Regolamento per conferire l'abilitazione all'insegnamento delle lingue moderne è del 1869: per essere ammessi, i candidati dovevano presentare certificazioni attestanti un diploma rilasciato dalle autorità del paese di cui si voleva insegnare la lingua, oppure la pubblicazione di un'opera lettera-

ria o didattica nella lingua straniera o una pratica come professore presso una scuola pubblica. Chi non possedeva uno di questi titoli, doveva presentarsi agli esami che consistevano in prove scritte (composizione e traduzione in italiano di un testo dettato nella lingua straniera) e in una prova orale in cui l'allievo doveva dimostrare le sue conoscenze grammaticali e letterarie e le sue competenze traduttive. Dopo gli esami di abilitazione, per diventare titolari di cattedra, bisognava affrontare il concorso che poteva essere per titoli, per esami o per titoli ed esami. Ma questi esami di abilitazione e di concorso davano ben scarse garanzie e gli insegnanti stessi erano i primi a reclamare maggiore serietà nelle prove. Del resto, la carenza di insegnanti ben preparati ha afflitto l'Italia per decenni. In Abruzzo, per dare solo un esempio, nei primi vent'anni del Regno non si trova un solo nativo in grado di insegnare il francese e quasi tutti i professori vengono dal Regno di Sardegna. Difficile il reclutamento anche a causa delle remunerazioni così basse che costringevano molti insegnanti ad integrare i magri stipendi con altri insegnamenti di storia, di geografia, di contabilità... (Mandich 2005: *passim*; Bisquerra 2005: *passim*).

Anche se ufficialmente l'istituzione li aveva promossi "professori", gli insegnanti di lingue erano in genere autodidatti; spesso li descrivono come tipi curiosi, reduci da vite errabonde che avevano permesso di acquisire competenze linguistiche, ma anche bizzarrie negli abiti e nel comportamento. Giorgio Pasquali, rievocando – siamo nel 1923 – gli anni del ginnasio, scrive: "tra gli insegnanti di scuole medie i più buffi, quelli notevoli per occhiali neri, per pettinature bizzarre, per foggie singolari, per linguaggio affettato e bislacco" erano, "oltre ai maestri di ginnastica [...], di calligrafia e di canto, i professori di lingue moderne". E aggiunge: "Una mano sul cuore: quanti di noi, quando facevamo il ginnasio, non abbiamo torturato, solo o più che ogni altro, il professore di francese?" E così spiega la causa di quegli atteggiamenti irrispettosi: "Noi sentivamo che quelle stranezze esterne erano espressione di deficiente cultura; sentivamo che gli insegnanti di lingue moderne non erano i pari degli insegnanti di lettere, di scienze, di matematica. E non ci ingannavamo. Essi non provenivano quasi mai dall'Università, non avevano sempre compiuto studi secondari regolari, erano per lo più poveri diavoli, preparatisi alla meglio da sé o, nella migliore delle ipotesi, preparati dalle vicende della loro vita a un esamuccio di abilitazione." (Pasquali 1973: 191-194). Anche Pietro Toldo, titolare della prima cattedra di lingua e letteratura francese nell'università italiana (nel 1918!), era reduce da una vita avventurosa: espulso dal liceo classico di Piacenza

per una reazione violenta ad un rimprovero dell'insegnante, si imbarca come marinaio di terza classe e solca gli oceani per cinque o sei anni diventando capitano di lungo corso e, rinsavito dalla dura disciplina marinairesca, rientra in Italia e riprende gli studi.

La situazione non era brillante neanche in altri paesi. Michel Bréal raccontava che nel 1832 ad un politico polacco rifugiatosi in Francia e raccomandato al Ministro dell'Istruzione pubblica, fu affidato l'incarico di insegnare il tedesco, lingua che il poveretto non conosceva. Solo dopo molti anni un ispettore si accorse che nella classe del nostro polacco si era sempre insegnato il polacco ad allievi convinti di imparare il tedesco... (1900: 11-12). Se in Germania fin dal 1830 era stata istituita una formazione universitaria specializzata, in Francia una "licence en langues vivantes" fu creata soltanto nel 1886 e in Scozia le prime cattedre di lingue moderne risalgono al primo dopoguerra.

Il problema della formazione universitaria degli insegnanti di lingue straniere con insegnamenti di "filologia moderna", si pose in Italia soprattutto verso la fine dell'Ottocento, al momento in cui le lingue straniere vennero introdotte nei licei. Una formazione universitaria invocata dagli stessi insegnanti, come si rileva dai loro interventi nelle riviste del tempo, per conferire maggiore dignità alla professione e nello stesso tempo una migliore remunerazione. Solo nel 1910, si creerà un corso di laurea in Filologia moderna nelle Facoltà di Lettere. In Italia esistevano insegnamenti "superiori" di lingue in diverse istituzioni che conferivano naturalmente diplomi, non lauree, come l'Istituto Superiore Femminile di Magistero e le Scuole Superiori di Commercio. Le lingue si insegnavano anche all'Istituto Orientale di Napoli, nato nel Settecento come "collegio dei Cinesi", per iniziativa di un missionario per la formazione di giovani orientali. Con l'Unità questo istituto accolse anche laici; si studiavano, con le lingue orientali, anche quelle che servivano per il commercio nei paesi asiatici, come l'inglese e il francese.

L'unica istituzione che, a partire dal 1880, apre, unica in tutto il Regno, una sezione speciale per conferire l'abilitazione all'insegnamento delle lingue straniere con un corso di durata triennale, è l'Accademia Scientifico-Letteraria, creata a Milano dalla Legge Casati con un'unica facoltà, quella di Lettere e Filosofia, per dispensare "insegnamenti di lingue antiche e moderne, come eziandio corsi speciali di letteratura e di filosofia". Inaugurando le sue attività nel 1861, il ministro dell'Istruzione Terenzio Mamiani le attribuiva il compito di fondare "lo studio e l'insegnamento comparativo delle principali lingue e letterature europee".

Il comparatismo, sperimentato brillantemente nelle scienze fisiche e

naturali, appare dominante nelle discipline filologico-letterarie del tempo (basti del resto pensare ai risultati raggiunti dalla grammatica comparata nello studio delle lingue indoeuropee all'inizio dell'Ottocento). Nelle Facoltà di Lettere di tutte le università non mancavano mai le cattedre di "storia comparata delle letterature neolatine" e di "storia comparata delle lingue classiche e neolatine": tutte consacrate allo studio delle letterature neolatine medievali, diverranno nel 1935 insegnamenti di Filologia romanza). Le discipline "neolatine" sono nate dall'interesse del Romanticismo per il Medio Evo e i nostri primi filologi-romanzi, studiosi delle origini della lingua e della letteratura nazionale, hanno orientato le loro ricerche verso le letterature romanze della stessa epoca. L'ambito medievale, reso illustre da grandi filologi, appariva del resto più prestigioso della letteratura contemporanea che si riteneva più adatta a giornalisti e a conferenzieri da salotto che ai professori universitari. Nelle Facoltà di lettere si studiava dunque approfonditamente, la letteratura d'oc e d'oïl, ma si ignorava completamente la letteratura moderna e contemporanea che inizierà ad apparire nei corsi di Letteratura francese solo all'inizio del Novecento<sup>62</sup>.

Nell'ultimo decennio dell'Ottocento, i diplomi di Lingue e letterature straniere si potevano dunque conseguire all'Orientale di Napoli, negli Istituti Superiori di Commercio, negli Istituti Superiori Femminili e all'Accademia Scientifico Letteraria di Milano dove fin dal 1873 si era introdotto (grande innovazione per quel tempo) l'insegnamento delle lingue inglese e tedesca accanto alle letterature neo-latine. Non è casuale che soltanto l'Accademia milanese avesse aperto un corso triennale per l'abilitazione all'insegnamento.

Per chi non aveva conseguito l'abilitazione all'Accademia Scientifico-Letteraria di Milano, il Ministero modifica, a partire dal 1886, le modalità per l'esame di abilitazione all'insegnamento che viene conferita da una commissione di professori universitari di discipline che, data la presenza di pochissimi cattedratici di lingue e letterature moderne, potevano essere solo "prossime" alla classe di abilitazione. A questo esame potevano accedere candidati con formazioni estremamente eterogenee: licenze liceali, tecniche, scuole normali... E l'esame di abilitazione, l'esamuccio, come diceva sprezzantemente Pasquali, non forniva insegnanti qualificati.

<sup>62</sup> Del resto anche in Germania, negli ultimi decenni dell'Ottocento, gli insegnanti di francese si formavano all'interno dei Seminari di Filologia romanza, disciplina che aveva conquistato le sue patenti di scientificità grazie all'applicazione dei principi e dei metodi della filologia classica ai testi in lingua d'oc e in lingua d'oïl (Hassler 2005: 34).

All'inizio del Novecento nelle Facoltà di Lettere si cominciano a dispensare insegnamenti di Lingue e letterature straniere come “insegnamenti liberi” e “insegnamenti complementari” prima della creazione, nel 1910, di un corso di Filologia Moderna.

Ma che cosa si insegnava in questo corso? Ecco l'organizzazione degli studi dell'Università di Bologna che penso non fosse dissimile da quella delle altre università italiane: quattro corsi biennali (letteratura italiana, letteratura latina, letteratura greca, filosofia), tre biennali e un annuale caratteristici dell'opzione “moderna”; e i corsi “caratteristici” erano i seguenti: storia comparata delle letterature neo-latine (che Carducci ha tenuto dal 1875 al 1904 con la cattedra di letteratura italiana), storia comparata delle lingue classiche e neo-latine, storia moderna, storia dell'arte e quattro insegnamenti liberi. Solo nel 1913 gli studenti avranno il diritto di scegliere, fra gli insegnamenti “liberi”, un'annualità di “lingua e letteratura francese” che fu affidata a Pietro Toldo. Ho letto recentemente gli appunti per la prima lezione che Toldo tenne a Bologna, lezione inaugurale tenuta davanti alle autorità accademiche che egli conclude con l'indicazione del duplice scopo del suo insegnamento: contribuire alla cultura generale degli studenti e formare i futuri insegnanti di francese per il quale chiede che al più presto gli venga concesso un lettore al quale affidare la “parte pratica”. Certo, appare quanto mai opportuno offrire modelli autentici della lingua che solo un nativo può fornire, d'altro canto, fin dalla sua costituzione, l'insegnamento linguistico, era considerato strumentale, a supporto del corso monografico, senza alcuna autonomia. Solo da alcuni decenni, sono stati creati insegnamenti di Lingua francese e quindi sdoppiati i tradizionali corsi di “Lingua e letteratura straniera” e l'insegnamento linguistico ha acquistato una sua riconosciuta autonomia dal punto di vista scientifico, uscendo da una lunga condizione minoritaria.

La prima cattedra di una lingua moderna fu istituita per la Lingua e letteratura tedesca, all'Accademia Scientifico Letteraria di Milano nel 1895, come già ho avuto modo di dire. La prima cattedra di Lingua e letteratura francese è creata nel 1918, all'Università di Bologna dove solo nel 1923 l'insegnamento di lingua e letteratura francese figurerà fra le discipline obbligatorie.

La creazione delle Facoltà di Filologia Moderna, invocate da decenni, non risolsero il problema della formazione degli insegnanti. Così commenta, nel 1928, le carenze della formazione universitari dei suoi colleghi Vignola, professore di tedesco e commissario in un concorso a cattedre di inglese e francese: “I più sanno di inglese e di tedesco quel

tanto che hanno appreso frequentando per qualche anno le lezioni del “lettore” e che consente loro di tradurre alla meglio un facile passo in italiano [...]. Ma più di così – aggiunge scoraggiato – credo che non si possa ottenere, neppure stendendo od intensificando l’insegnamento universitario” [...]. Le nostre università sono e penso che debbano restare scuole di coltura e di formazione spirituale”, come del resto le volevano Gentile e la scuola neoidealista del tempo. Vignola propone che si imponga ai futuri insegnanti almeno “un tirocinio all’estero”... Ecco i profili da lui tracciati degli insegnanti di lingue presenti nelle scuole italiane: “Vi sono due tipi di insegnanti i quali, più numerosi una volta, non sono però ancora scomparsi [...] il tipo, cioè del filologo teoretico, dotto di regole sottili e di eccezioni curiose, e ricco di raffronti e di etimologie fino al sanscrito, il quale, messo di fronte a uno straniero riesce a malapena a comprendere qualche cosa e ad articolare una risposta; e il tipo del praticone, orgoglioso del suo corrente e corretto parlare nella lingua o magari nelle lingue straniere, apprese pel mondo in anni di vita fortunosa...”, ma di poverissima cultura (cit. da Mandich 2002: 22).

Con la Riforma Gentile, alle licenze e ai diplomi conferiti dalle Università viene attribuito solo il valore di “qualifiche accademiche”: per insegnare le lingue straniere tutti dovevano sostenere un esame di abilitazione al quale si poteva accedere con lauree eterogenee (anche giurisprudenza che non prevedeva nei suoi piani di studio esami di lingua e letteratura straniera). Nel 1966, il ministero della Pubblica Istruzione stabilirà che potranno essere ammessi all’esame di abilitazione all’insegnamento delle lingue straniere solo i candidati che hanno superato almeno due esami di lingua e letteratura straniera durante il loro corso di studi universitari (i concorsi sono quindi accessibili soltanto a laureati in lettere, pedagogia, economia...). Finalmente nel 1972 si richiederà la laurea in Lingue e Letterature Straniere.

Negli anni Settanta, per regolarizzare la posizione di numerosi precari reclutati con la creazione della scuola media unica, l’esame di abilitazione fu sostituito da corsi abilitanti creati per fornire una formazione didattica a persone spesso – come si può bene immaginare – con scarse competenze linguistiche e culturali (Minerva, Londei, Pellandra 1994).

Le deficienze della formazione degli insegnanti sono oggetto di costante denuncia dalle pubblicazioni destinate ai professori. La formazione universitaria offre una cultura ben lontana dai saperi e dal “saper fare” che deve possedere un insegnante.

Il Ministro Bottai aveva previsto “centri didattici sperimentali, laboratori, musei scolastici, istituti di metodo annessi alle università, corsi di ti-

rocinio” che, come abbiamo visto, non sono mai stati realizzati a causa della guerra.

Come si formavano gli insegnanti? In genere in modo autonomo, attraverso le riviste pedagogiche e linguistiche che hanno contribuito alla diffusione di idee, tecniche, materiali, grazie ai corsi organizzati dai numerosi circoli filologici e dalle istituzioni straniere come l’Alliance française, dall’Institut français de Florence che dipendeva dall’Università di Grenoble e che organizza regolarmente corsi per la preparazione agli esami di abilitazione e di concorso, l’USIS (United States Information Service)<sup>63</sup> nel secondo dopoguerra, il Goethe Institut, il British Council. Spesso a proprio spese, o con borse di studio offerte dal Ministero degli Affari Esteri, si frequentavano corsi estivi presso università straniere.

Soltanto nel 1978, il Ministero ha lanciato il Progetto Speciale Lingue Straniere, che prevedeva l’organizzazione di corsi provinciali di aggiornamento per coinvolgere gran parte degli insegnanti in servizio.

Nel 1990 viene promulgata la legge che istituisce le SSIS. Si costituisce una Commissione interministeriale per studiare forme e contenuti delle varie classi di abilitazione. Il decreto applicativo è stato pubblicato soltanto nel 1999.

In un mio testo del 1994 scrivevo: “La scuola di specializzazione dovrebbe fornire l’occasione di una riflessione storico-epistemologica sulla disciplina da insegnare, mettere il futuro professore, grazie all’apporto delle Scienze dell’Educazione, in grado di adattare il suo insegnamento ai diversi stili cognitivi e alle diverse situazioni sociali, di armonizzare le sue attività con le finalità educative generali, di fargli acquisire soprattutto una disponibilità all’innovazione. Nei laboratori, negli stages nelle varie classi, gli allievi potranno mettere in opera il loro sapere, sperimentare il proprio processo di formazione, le loro capacità operative. Questa scuola dovrebbe costituire un ponte fra università e scuola, il che non significa un trasferimento dei risultati della ricerca universitaria nelle classi, ma un circuito: dalla ricerca universitaria alla ricerca scolastica e dalla ricerca scolastica alla ricerca universitaria”. Si avviava così una formazione-autoformazione che doveva svolgersi lungo tutto il periodo dell’attività professionale”. La scuola di specializzazione doveva metter fine allo scollamento da sempre esistente fra università e scuola, fra mondo della ricerca che sembrava vivere nell’empireo delle “belle lettere” e le pratiche didattiche in uso nella scuola che, diventata scuola di

---

<sup>63</sup> Negli anni dopo la guerra presiedette l’USIS Washburne che, finiti i compiti ufficiali della Sottocommissione alleata per l’istruzione, si era stabilito a Milano. L’USIS fece opera meritoria per introdurre in Italia la letteratura americana.

massa, aveva abbandonata la routine e moltiplicato le sperimentazioni in ambito linguistico e letterario, sperimentazioni spesso all'avanguardia rispetto ad un'università che, diventata anch'essa di massa, ancora si manteneva invischiata nelle sue pratiche tradizionali.

Non basta deprecare il costante abbassamento del livello di competenza degli studenti; forse anche l'università dovrebbe cambiare, e la creazione di questa scuola-ponte fra università e scuola dovrebbe dare un contributo determinante: questi i nostri auspici.

## *Congedo*

Siamo arrivati alla fine della nostra corsa attraverso la storia degli insegnamenti delle lingue, una storia con molte lacune, una storia che stiamo lentamente cercando di ricostruire; nei frammenti che avete sotto gli occhi vi è chi vedrà eterni moti pendolari fra *usus* e *ratio*, chi vedrà lente evoluzioni e adattamenti al mondo che cambia, chi avvertirà l'irrompere di innovazioni rivoluzionarie. La storia serve comunque per abbattere certezze, per non ancorarci mai ad un metodo, ad una teoria: spero che questa lunga storia del nostro mestiere serva a mettere in guardia contro tutto quello che è presentato come definitivo e indiscutibile ma anche a prendere coscienza che, per citare i versi di una canzone famosa, "la storia siamo noi", la storia siete voi che, proprio perché coscienti che il "definitivo" di oggi sarà vecchio e obsoleto domani, dovrete comunque fare il mondo nuovo, fare "altro", fare di più e meglio, tenendo conto di quello che scrisse Don Milani ad uso di chi gli chiedeva "come fare scuola". Non ci si deve tanto preoccupare di come bisogna fare per fare scuola – diceva – ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola.

## BIBLIOGRAFIA

- ADDISON J. (1760), *Della utilità delle antiche medaglie*, trad. di F. Albergati, Bologna, Lelio e Petronio dalla Volpe.
- AGAZZI A. (1986), “Le prospettive della riforma democratica e di quella pedagogica della scuola italiana dopo il 1945”, Macchietti S.S. ed., *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, Città di Castello, Università degli studi di Siena, Quaderni dell’Istituto di Pedagogia.
- ALIGHIERI D. (2005), *L’eloquenza in volgare* (a cura di G. Inglese), Milano, Rizzoli.
- AGOSTINO (1992) *Le Confessioni*, testo latino a fronte (trad. di C. Vitali), Milano, BUR.
- AMANTE B. (1880), *Manuale di legislazione scolastica vigente ovvero raccolta di Leggi, Regolamenti, Circolari e Programmi sulla Pubblica Istruzione*, Roma, Stamperia Reale.
- AUBERT F. (1999), *Travaux d’élèves italiennes à l’exposition de Paris 1900. Les devoirs des cours de langue et littérature françaises d’un institut florentin*, Bologna, Clueb.
- BALBONI P.E. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana.
- BANDIERA P.G.N. (1740), *Trattato degli studii delle donne*, 2.v., Venezia, Pitteri.
- BARBAGLI M., DEI M. (1969), *Le Vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.
- BELLENGER L. (1985), *Les méthodes de lecture*, Paris, P.U.F., Que sais-je?
- BERTONI JOVINE D. (1965), *Storia dell’educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza.
- BESSE H. (1999), “De l’imitation au commentaire des textes des ‘bons auteurs’ au 18<sup>e</sup> siècle”, in Boixareu / Desné dir., 25-53.
- BISQUERRA C. (2005), “Le statut du professeur de français en Italie (Abruzzes, 1860-1880), *Documents pour l’Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 33-34, juin, 169-186.
- BOCCA G. (2005), *Una repubblica partigiana*, Milano, Il Saggiatore (1<sup>a</sup> ed. 1964)
- BOCHICCHIO F. (1993), “L’enseignement de la langue française et le système scolaire italien de 1860 à 191”, in Minerva / Pellandra dir, 16-24.
- BOIXAREU M. / DESNÉ R. dir. (1999), *Les auteurs classiques français dans l’enseignement du F.L.E (18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle)*, Documents, 24, déc.
- BORELLA L. (1995), “Salvatore Torretti: maître de français à Milan au-

- tour de 1850”, *Documents* [...] 15, Sept., 129-142.
- BOSNA E. (2000), *Stato e Scuola. Materiali per una storia della scuola italiana*, Bari, Cacucci editore.
- BRÉAL M. (1900), *De l’enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette.
- BRUNOT F. (1979), *Histoire de la langue française*, 13 v., Paris, Colin.
- BURIDANT Cl. (1986), “Lexicographie et glossographie médiévales. Esquisse de bilan et perspectives de recherche”, *La lexicographie au Moyen Age*, *Lexique* 4, 9-46.
- CAGNOLATI A. (2005), “La diffusione delle proposte comeniane per l’insegnamento delle lingue nell’Inghilterra della Restaurazione” in *Storia degli insegnamenti linguistici. Bilanci e prospettive*, Atti della prima giornata di studio del CIRSIL (Bologna 15 novembre 2002), *Quaderni del CIRSIL* 1 (2002), Bologna, CLUEB, 29-46.
- CAMBIAGHI B. (1983), *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola.
- CAMPANILE A. (1973), *Manuale di conversazione*, Milano, BUR.
- CECCHI E. / SAPEGNO N. eds. (1965-1969), *Storia della letteratura italiana*, 9 v., Milano, Garzanti.
- CHABERGE M.-C. (2007), “Chez Nous: un brin de Vallée d’Aoste”, *L’école valdôtaine*, 73, avril.
- CHERVEL A., COMPÈRE M.-M. (1997), “Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français”, in Compère / Chervel dir., 5-38.
- CHERVEL A. (1998), *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALIER J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- CHEVALIER J.-C. (1998), “Les colloques médiévaux. Origines, filiations, méthodes. Quelques pistes”, Minerva dir., 17-26.
- CHRIST H. (1993), “De Meidinger à Ploetz en passant par Seidenstucker, Ahn et Ollendorff, ou le cheminement de la méthodologie synthétique”, in Minerva / Pellandra dir., 5-10.
- CHRIST H. (2005), “Du maître de langue au *Neuphilologe*. La formation des enseignants de français en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle”, Lépinette / Jiménez / Pinilla dir., 47-62.
- CHRIST H. / COSTE D. dir (1990), *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, *Documents* [...], 6, sept.
- CHRIST H. / COSTE D. dir. (1993), *Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l’enseignement des langues de 1880 à 1914*, *Études de linguistique appliquée* 90, avril-juin.

- CHRIST H. / HASSLER G.dir. (1994), *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères*, Documents [...], 14, déc.
- COLOMBAT B. (1996), "Les mutations dans l'enseignement du latin de 1725 à 1825", *Documents* [...], 17, juin, 32-60.
- COLOMBINI MANTOVANI A. (1995), "Note sull'insegnamento del francese a Milano ai primi dell'Ottocento", in "Il n'est nul si beau passe temps que se jouer à sa Pensée", Studi di Filologia e di letteratura francese in onore di Anna Maria Finoli, Pisa, Edizioni ETS, 369-381.
- COLOMBO TIMELLI M. (1996), *Traductions françaises de l'Ars Minor de Donat au Moyen Âge (XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles)*, Firenze, La Nuova Italia.
- COLOMBO TIMELLI M. (1998), "Dialogue et phraséologie dans quelques dictionnaires plurilingues", MINERVA ed. 1998 (27-63).
- COLOMBO TIMELLI M. (2006), "Aspetti didattici nei dizionari plurilingui del XVI-XVII secolo: il 'Berlaimont'", in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, Atti della II Giornata di Studi del CIRSIL (Bologna, 14-15 nov. 2003), *Quaderni del CIRSIL 2* (2003), Bologna, CLUEB, 123-133.
- COMPÈRE M.-M. / CHERVEL A. dir. (1997), *Les humanités classiques*, Paris, INRP, Service d'histoire de l'éducation.
- COVATO C. (1991) *Sapere e pregiudizio: l'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzì.
- DE GREGORIO CIRILLO V. (1994), "Comment apprendre une langue: les propositions méthodologiques de Madame de Genlis", in CHRIST / HASSLER dir., 102-109.
- DELLA VALLE V. (1993), "La lessicografia" in Serianni / Trifone eds.
- DEL LUNGO CAMICIOTTI G. (1983), "Grammatiche inglesi per italiani del Settecento", *Filologia Germanica*, XXVI.
- DI MARTINO G. (1999), *Cento anni di dialoghi. La lingua inglese dal 1573 al 1685*, Napoli, CUEN.
- DURKHEIM E. (2006), *L'evoluzione pedagogica in Francia* a cura di A. Russo, trad. di C. Pellandra, Bologna, Bononia University Press.
- DÜWELL H. (1988), "Une lettre du XVIII<sup>e</sup> siècle contre l'abus de la grammaire", *Documents* [...], 2, sept., 2-5.
- ERASMO DA ROTTERDAM (1970), *Elogio della follia*, a cura di N. Petruzzelli, Milano, Mursia.
- FERRETTI A. (1874), *De l'enseignement des langues étrangères*, Reggio E. Calderini.
- FÉNELON (1983), *De l'éducation des filles*, *Œuvres*, 2 v., ed. J. Le Brun, Paris, Gallimard (Coll. Pléiade), 1<sup>o</sup> ed. 1687.
- FINOLI A. M. (2006), "Aspetti didattici nei dizionari plurilingui del

- XVI-XVII secolo: l' *Utilissimo Vocabulista*", in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, Atti della II Giornata di Studi del CIRSIL (Bologna, 14-15 nov. 2003), *Quaderni del CIRSIL 2* (2003), Bologna. CLUEB, 111-122.
- FLEURY C. (1840), *Œuvres, précédées d'un Essai sur la vie et les ouvrages de l'A.F. par L.-A. Martin*, Paris, Desrez.
- FOLENA G. (1990), *Culture e lingue nel Veneto Medievale*, Padova, Editoriale Programma.
- FORMIGARI L. ed. (1984), *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del 700*, Bologna, Il Mulino.
- FORNACA R. (1994), *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze, confronti, orientamenti*, Roma, Anicia.
- FRANCESCHI FERRUCCI C. (1855), *Degli studii delle donne*, Torino, Cugini Pomba e Comp. Editori
- FRIJHOFF W. / REBOULLET A. dir., (1998), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, Le français dans le monde (Recherches et applications)*, janv.
- GALAZZI E. (2002), *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX<sup>e</sup> s.- début XX<sup>e</sup> s.)*, Brescia, La Scuola.
- GAMBERINI S. (1970), *Lo studio dell'italiano in Inghilterra nel '500 e nel '600*, Messina-Firenze, G. D'Anna.
- GETTO G. (1969), *Storia delle storie letterarie*, Firenze, Sansoni.
- GOLDONI C. (1935), *Tutte le opere*, a cura di G. Ortolani, Milano, Mondadori.
- GOUIN F. (1880), *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Fischbacher.
- GRAF A. (1911), *L'Anglomania e l'influsso inglese in Italia nel secolo XVIII*, Torino, Loescher.
- GRAMSCI A. (2000), *12° quaderno dal carcere*, in *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Milano, Editori Riuniti, 1° ed. 1975.
- GRAZIANO A. (1984), "Uso e diffusione dell'inglese" in Formigari ed., 373-394.
- HASSLER G. (2005), "Les maîtres de langue et la constitution de la philologie romane", *Documents*[...], 33-34, juin.
- HAYGOOD D.J. (s. a), *Le vocabulaire fondamental du français. Etude pratique sur l'enseignement des langues vivantes*, Genève, Droz (posteriore al 1934).
- HERMENEUMATA PSEUDODOSITHEANA LEIDENSIA (2004), ed. G. Flammini, "Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana", Monaco e Lipsia, K.G. Saur.

- HOWATT A.P.R. (1988), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press.
- IAMARTINO G. (1994), "Baretti maestro d'italiano in Inghilterra e l'Easy Phraseology", in Crivelli / Sampietro eds, *Il "passaggiere" italiano. Saggi sulle letterature di lingue inglese in onore di Sergio Rossi*, Roma, Bulzoni.
- JESPERSEN O. (1953), *Come si insegna una lingua straniera*, trad. di A.M. Crinò, Firenze, Sansoni, 1° ed. danese 1901.
- LABARRE A. (1975), *Bibliographie du "Dictionarium" d'Ambrogio Calepino (1502-1779)*, Baden-Baden, V. Koerner.
- LÉPINETTE B. / JIMÉNEZ M.E. / PINILLA J. dir. (2005), *L'enseignement du français en Europe autour du XIX<sup>e</sup> siècle, Documents [...]* 33-34, juin.
- LEPSCKY G.C. ed. (1990), *Storia della linguistica*, 3 v., Bologna, Il Mulino.
- LOCKE J. (1989), *Pensieri sull'educazione*. In appendice "Dello studio", Firenze, La Nuova Italia, 1° ed. inglese 1693.
- LONDEI D. (1991), "Offresi/Cercasi professore di francese. Les petites annonces à Bologne au XIX<sup>e</sup> siècle", *Documents [...]* 8, sept, 211-217.
- LONDEI D. / MINERVA N. / PELLANDRA C., "La formation des enseignants de FLE en Italie", *Études de Linguistique Appliquée*, 95, Juil.
- LOVERA R. (1894), "L'insegnamento delle lingue moderne nelle nostre scuola", *Bollettino di Filologia moderna*, a. I, n. 1, gennaio.
- LUCCHI P. (1982), "Leggere, scrivere e abbaco: l'istruzione elementare agli inizi dell'età moderna" in *Scienze Credenze occulte livelli di cultura*, Firenze, Olschki.
- MALATO E. (2005), *Storia della Letteratura italiana*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- MANDICH A.M. (2002), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943)*, Bologna, CLUEB.
- MANDICH A.M. (2005), "Préparation et vérification des compétences des professeurs de langues vivantes en Italie aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles", *Documents [...]*, 33-34, juin, 63-78.
- MARELLO C. (1989), *Dizionari bilingui*, Bologna, Zanichelli.
- MARROU H.-I (1950), *Storia dell'educazione nell'Antichità*, (trad. di U. Massi), Roma, Editrice Studium.
- MARTI M. (1965), *La prosa*, in Cecchi / Sapegno eds, I, 513-586.
- MATTHEWS P. (1990), "La linguistica greco-latina" in Lepsky ed., I, 187-310.
- MINERVA N. dir. (1998), *Les dialogues dans les enseignements linguis-*

- tiques: profil historique, Documents [...], 22, déc.*
- MINERVA N. (2002), *La règle et l'exemple. À propos de quelques manuels du passé (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Bologna, CLUEB,
- MINERVA N. ed., (2003), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*, Bologna, CLUEB.
- MINERVA N. ed. (2003), *Les Aventures de Télémaque. Trois siècles d'enseignement du français, Documents [...], 30-31, juin et déc.*
- MINERVA N. / PELLANDRA C. dir. (1993), *Pour une histoire de l'enseignement des langues étrangères: manuels et matériaux d'archives, Documents [...], 12, décembre.*
- MINERVA N. / PELLANDRA C. eds, (1997), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, CLUEB.
- MIRAGLIA L. (2003), "Ciò ch'è vivo e ciò ch'è morto nella didattica del Comenio", *Docere. Rivista di didattica delle lingue classiche*, II, 7, marzo-apr., 27-47.
- PASQUALI G. (1978), *Scritti sull'Università e sulla scuola, con due appendici di P. Calamandrei*, intr. di M. Raicich, Firenze, Sansoni (1<sup>o</sup> ed. 1923).
- PAUMGARTNER B. (1956), *Mozart*, Torino, Einaudi.
- PELLANDRA C. ed. (1989), *Grammatiche, grammatici, grammatisti Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Pisa, La Goliardica.
- PELLANDRA C. (1992), "Proposta CIRD-CIRE", in *Lo stato dei lavori della Commissione M.U.R.S.T. – M.P.I. per una efficace attivazione della Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti, Scuola Toscana*, 3, ag.-dic., 25-29.
- PELLANDRA C. (1993) "Que lisait-on dans les classes de français d'autrefois? Les contenus culturels de quelques manuels pour l'enseignement du français publiés en Italie de 1846 à 1908", in *Minerva / Pellandra dir.*, 32-38.
- PELLANDRA C. (1993), "Le débat sur la méthode directe en Italie", in *Christ / Coste dir.*, 41-49.
- PELLANDRA C. (1994), "La scolarisation d'un art d'agrément", in *Christ / Hassler 1994 dir.*, 92-191.
- PELLANDRA C. (1998), "1880-1939. Le français entre deux guerres", in *Frijhoff / Reboullet dir.*
- PELLANDRA C. (2003), "Lingue classiche e lingue moderne nella cultura femminile fra Sette e Ottocento" in *L'educazione della donna in età romantica*, a cura di S. Bonaldi e P. Garelli, Firenze Aletheia.

- PICCIONI L. (1933), "Un maestro italiano in una famiglia inglese (con alcune lettere di Giuseppe Baretta)", *Giornale Storico della Letteratura italiana*, vol. CII.
- PIOZZA DONATI M.-J. (1989), "L'enseignement du français dans les collèges religieux d'Emilie (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)", in Pellandra ed., 5-53.
- PRÉVOT J. (1981), *L'Utopie éducative. Comenius*, Paris, Éditions Belin.
- PRUVOST J. (2002), *Les dictionnaires de la langue française*, Paris, PUF (Que sais-je?).
- QUINTILIANO (1979), *L'istituzione oratoria* (a cura di R.Faranda e P.Pecchiura), Torino, UTET.
- REINFRIED M. (1990), "Les origines de la méthode directe en Allemagne", in Christ / Coste dir, 126-156.
- RATIO STUDIORUM (1979), *L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, a cura di M. Salomone, Milano, Feltrinelli.
- RICCÒ E. (2000-2001), *L'insegnamento del francese a Modena: il Liceo-Ginnasio "L. A. Muratori" dalla Legge Casati alla Carta Bottai*, Tesi di laurea in Lingua e Linguistica francese presentata all'Università di Bologna.
- RICHE P. (1982), "La vie quotidienne dans les écoles monastiques d'après les colloques scolaires" in *Sous la Règle de Saint Benoît. Structures monastiques et société en France du Moyen Age à l'époque moderne*. Abbaye bénédictine de Sainte Marie de Paris, oct. 1980, Genève, Droz, 417-431.
- RIZZARDI M.C. / BARSÌ M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. I. Teorie, applicazioni, materiali*, Milano, L.E.D. Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto.
- RONCAGLIA A. (1965), *La letteratura franco-veneta*, in Cecchi / Sapegno eds.
- ROSSEBASTIANO BART A. (1984), *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare: la tradizione del "Solenissimo Vocabuolista"*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- SERIANNI L., TRIFONE P. eds, (1993), *Storia della lingua italiana, I: I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi.
- SEVERGNINI B. (2003), *L'Inglese*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli.
- SIMONE R. (1990), *Seicento e Settecento* in Lepschy ed., II, 313-395.
- SUSO LOPEZ J (2003), "Télémaque au cœur de la méthode Jacotot", in Minerva dir. 2003, 157-169.
- TAVONI M. (1990), "La linguistica rinascimentale", in Lepschy ed., II, 169-312.

- TITONE R. (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, Editrice La Scuola
- TITONE R. (1980), *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.
- TOMASI T. (1976), *La Scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti.
- USSELMANN C. (1993), “Le mouvement de réforme en Suède. La méthodologie nouvelle dans l’enseignement des langues modernes selon des témoignages contemporains”, in Christ / Coste dir., 33-39
- VERDEYEN W.R.R. (1925-35), *Colloquia et Dictionariolum septem linguarum*, Anvers, Uitgave van de Vereeniging der Antwerpsche Bibliophilen, 3 vol.
- VERRI P. (1983), “*Manoscritto*” per Teresa, a cura di G. Barbarisi, Milano, Serra e Riva Editori.
- VICENTINI A. (2005), “A proposito delle prime grammatiche d’inglese del Settecento italiano: ambiti di ricerca e problematiche metodologiche”, Atti della II Giornata di Studi del CIRSIL (Bologna, 14-15 nov. 2003), *Quaderni del CIRSIL 2* (2003), Bologna. CLUEB, 47-64.
- VIGNOLI G. (1779), *Regole per la Maestra delle giovani Educande, e sua Compagna*, in *Costituzione per le monache dell’ordine del Corpus Domini e di Santa Chiara della città di Forlì*, Bologna, Stamp. dei Sassi.
- WALTER H. (2001), *Honni soit qui mal y pense. L’incroyable histoire d’amour entre le français et l’anglais*, Paris, Laffond.
- WILKINS D.A. (1978), *Notional Syllabuses (I programmi nozionali)*, Bologna, Zanichelli.
- ZANARDI BERTUZZI L. (1979), *Il latino nella storia della scuola italiana*, Bologna, CLUEB.
- ZANETTINI C. (1999-2000), *L’insegnamento del francese a Modena dalla legge Casati alla legge Gentile: istituzioni, opere a stampa e documenti d’archivio* – tesi di laurea in Storia della Lingua francese presentata all’Università di Bologna.

### **Manuali e dizionari citati**

- ARNAUD J. (1867), *Nuovo metodo pratico-teorico per imparare la lingua francese secondo il metodo di F. Ahn*, Milano, Gnocchi.
- ARNAULD A. / LANCELOT C. (1968), *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*, Ristampa anastatica dell’ed. di Parigi del 1846, Genève, Slatkine Reprints, (1° ed. 1660).
- BARETTI G. (1835), *Easy Phraseology for the Use of those Persons who intend to learn the colloquial Part of the Italian Language*, Torino,

- presso Giuseppe Bocca.
- BERLAIMONT N. (1996) *Colloquia, et Dictionariolum octo linguarum*, (Venezia, 1656), a cura di R. Rizza, Viareggio, Baroni.
- BRIANZI L. (1872), *L'Abeille. Livre de lecture avec notes italiennes pour jeunes personnes*, Milano, Chez l'Auteur.
- CHOLLET (1845), *Corso pratico, analitico, teorico e sintetico di lingua francese*, Roma, Presso l'autore in Via Tor Sanguigna, 13.
- COLLIARD L.A. (1962), *Le français sans peine*, Torino, Lattes.
- DICIONNAIRE DES HUIT LANGAGES, (1573), Lyon, M. Jouve.
- COMENIO (1662), *Orbis Sensualium pictus quadrilinguis*, Norimberga, M. Endter.
- DARCHINI G. (1894), *L'utile et l'agréable. Livre de lecture pour les écoles secondaires classiques et techniques avec des notes historiques et littéraires et des notices sur les auteurs*, Roma, Società Editrice Dante Alighieri.
- DE MEO V. (1915), *Le français usuel enseigné par la méthode directe*, Firenze, Bemporad.
- FERI DE LA SALLE M. (1728), *Nouvelle metode abregée, curieuse et facile pour aprendre en perfection & de soi meme la langue françoise*, Venise, Pavin.
- FIorentino E. (1903), *Par l'image. Grammaire pour l'enseignement du français*, Firenze, Sansoni.
- GHIOTTI C. (1886), *Compendio della Grammatica ragionata della lingua francese. Lezioni ad uso dei tre Corsi delle Scuole Tecniche con numerosi esercizi pratici*, Torino, Petrini.
- GHIOTTI C. (1892), *Nuova Crestomazia tecnica francese. Dialoghi e letture in Prosa e in Poesia intorno alle arti, alle scienze, alle industrie, alle scoperte*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, Paravia.
- GHIOTTI C. / DOGLIANI G. (1889), *Nomenclature en action. Exercices élémentaires de lecture, de nomenclature et de conversation*, Torino, Petrini.
- GOUDAR L. (1799), *Nuova Grammatica italiana, e francese*, Venezia, Pietro Sola.
- GUALTIERI F. M. (1938), *English spoken*, Milano, La Prora.
- HAZON M. (1963), *Corso di lingua inglese moderna*, Milano, Garzanti, 1° ed. 1933.
- LEVI A.R. (1908), *Si vous lisez? Morceaux choisis de langue parlée et écrite tirés des meilleurs écrivains français*, Milano, Libreria Editrice Trevisini.
- La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*, periodico di lettera-

- tura, filologia comparata, grammatica ragionata e storica, didattica, Torino, 1883-1904.
- OLLENDORFF H.G. (1866), *Ammaestramento per imparare la lingua francese*, Francoforte, Jugel.
- RICHANY Ch. (1681), *Grammatica francese-italiana, composta per uso degli Illustrissimi Signori Convittori del Collegio de' Nobili di Parma*, Parma, Mario Vigna.
- RANGOZZI G.M. (1922), *An English Grammar*, Brescia, Vannini.
- SCOPPA A. (1807), *Elementi della grammatica francese per uso degli Italiani*, Roma, Mordacchini.
- SOAVE F. (1838), *Grammatica delle due lingue italiana e latina*, Milano, Dall'Imperial regia Stamperia.
- TORRETTI S. (1846), *Manuel de lecture contenant l'abrégé de l'histoire sacrée e celui de l'histoire romaine dans lesquels sont indiqués avec clarté et précision les mots qui s'unissent entre eux, et les lettres qui ne doivent point être proférées, d'après les règles de la prononciation et le bon usage*, Milan, Sonzogno.
- VERGANI (1819), *Grammatica inglese ad uso degli Italiani semplicizzata e ridotta a XXI lezioni*, Venezia, Pel Negozio di libri all'Apollo editore.







finito di stampare nel Settembre 2007  
presso le Grafiche A&B - Bologna