



“Il libro di lettura non sia un centone di trite nozioni”: i manuali di lettura nei programmi ministeriali per la scuola elementare (1860–1905)

Benedetto Giuseppe Russo (University of South Bohemia,
České Budějovice)

ABSTRACT

“The reading book should not be a patchwork of stale notions”: reading handbooks in ministerial programmes for elementary school

The paper examines the guidelines dedicated to Italian teaching and, above all, to the ideal thematic, language and stylistic features of school reading books in the programmes for primary school and in the related instructions for teachers issued by the Ministry of Education from 1860 to 1905: a decisive period for the arrangement of the Italian school system, the literacy processes and the spread of the national language. It can be seen how these official documents significantly shaped the writing of school books. The paper also explores the complex relationship between the institutional attempts to regulate textbook production, as evidenced by relevant ministerial documentation parallel to the programmes, and the rich publishing activity in this field. To complete the overview of the dialectic between school-educational publishing and the regulatory will of the Ministry and of the boards connected to it, responsible for the evaluation of textbooks, the witnesses of two prominent school female authors of the 2nd half of the 19th century are commented on: Ida Baccini and Felicita Morandi.

KEYWORDS

elementary school programmes, Italian teaching, Ministry of Education, reading books, school female writers

RIASSUNTO

Il contributo presenta le linee-guida dedicate alla didattica dell'italiano e soprattutto alle caratteristiche tematiche, linguistiche e stilistiche ideali dei libri di lettura scolastici nei programmi per la scuola elementare e nelle connesse istruzioni per i maestri emanati dal Ministero dell'Istruzione dal 1860 al 1905: un periodo determinante per l'assestamento del sistema scolastico italiano, i processi di alfabetizzazione e la popolarizzazione della lingua nazionale. Si nota come queste disposizioni condizionarono decisamente la stesura dei libri per la scuola e si fa luce sul complesso rapporto tra i tentativi istituzionali di regolamentazione della produzione libraria, dei quali è prova anche una documentazione ministeriale affine e parallela ai programmi, e il fervore editoriale nel settore in questione. Per completare il quadro della dialettica tra l'editoria scolastico-educativa e la volontà regolatrice del Ministero e delle commissioni, a esso collegate, preposte alla valutazione dei libri di testo, si commentano le testimonianze di due illustri autrici per la scuola del secondo Ottocento: Ida Baccini e Felicita Morandi.

PAROLE CHIAVE

autrici per la scuola, didattica dell'italiano, libri di lettura, Ministero della Pubblica Istruzione, programmi per la scuola elementare

DOI

<https://doi.org/10.14712/18059635.2023.2.4>

1 LIBRI DI LETTURA E RACCOMANDAZIONI MINISTERIALI: I PROGRAMMI FAVA (1860) E COPPINO (1867)



Un contributo decisivo alla diffusione popolare della lingua nazionale presso le giovanissime generazioni del neonato Regno d'Italia fu offerto dal genere testuale del libro di lettura per la scuola elementare, fondamentale strumento di formazione culturale pluridisciplinare, socio-etica, civica e linguistica. Uno strumento che si rivelò accessibile, spesso ben più di altre tipologie di testi, anche alle fasce medio-basse della società italiana a cavallo tra Otto e Novecento, a motivo di un costo solitamente abbordabile, dovuto alle dimensioni modeste e alla fattura tipografica sobria.¹ Soprattutto dopo l'unificazione politica del Paese (1861) e l'istituzione di un sistema scolastico pubblico nazionale, il manuale di lettura fu una delle espressioni editoriali più significative di un obiettivo comune a istituzioni politiche, editori, scrittori per l'infanzia e maestri interessati alla scolarizzazione dei ceti popolari: dotare i bambini di età scolare (ma indirettamente anche le loro famiglie) di strumenti didattici utili ad acquisire una conoscenza basilare della lingua unitaria, ancora poco familiare alla stragrande maggioranza della popolazione italiana, che usava i dialetti. Si auspicava infatti che i testi per la scuola, insieme a prose amene (come racconti e brevi romanzi) e divulgative (quali opuscoli e periodici) di tipo parascolastico, potessero progressivamente concorrere all'italianizzazione e all'unificazione culturale della Nazione.

Rispetto ai volumetti di grammatica, dall'impostazione descrittivo-prescrittiva inevitabilmente tecnica per quanto talvolta adattata con apprezzabile sensibilità pedagogica a un pubblico infantile e in alcuni casi addolcita da un'esposizione dialogico-narrativa, i libri di lettura proponevano in modo più diretto modelli d'italiano materializzati in brani-lezione e utilmente declinati in una varietà di temi, con conseguente variabilità dei registri e della terminologia. Il testo di lettura, infatti, presentava in genere una composizione tematico-testuale ibrida: comprendeva racconti educativi con esempi di vizi e virtù, brani di storia patria, geografia, scienze naturali e tecnica, economia domestica, educazione comportamentale e civica, a volte testi in versi ed estratti antologici di autori e autrici ritenuti accessibili ai piccoli utenti. È una prassi compilativa frequente l'inserimento di nozioni disciplinari e insegnamenti comportamentali in per lo più esili cornici dialogico-narrative coincidenti con la dimensione di singoli racconti interni al volume o estese all'intero libro (sul modello del *Giannetto* [prima ed. 1837] di Luigi Alessandro Parravicini e del *Giannettino* [prima ed. 1877] di Carlo Collodi) e volte a vivacizzare l'esposizione per mezzo di dialoghi educativi (ambientati in classe o in altri spazi) tra insegnanti (o figure alternative investite di una funzione pedagogica) e piccoli apprendenti.²

L'auspicio di un'educazione linguistica unificante e inclusa in un generale progetto educativo fondato sui valori morali e civili propugnati da una classe dirigente

1 Si veda Chiosso (2011: 299-300).

2 Per un'analisi delle scelte linguistiche e pragmatico-testuali osservabili nei libri di lettura postunitari, nel quadro della scrittura scolastico-educativa del secondo Ottocento e dei primi del Novecento, mi permetto di rimandare a Russo (2023).



liberal-moderata e cautamente riformista risalta anche nei programmi per la scuola elementare emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione nel corso del secondo Ottocento. In questa sede prenderò in considerazione i programmi varati dal 1860 al 1905 e le istruzioni per gli insegnanti di scuola primaria a essi allegate: si tratta di un periodo decisamente significativo per l'assestamento del sistema scolastico italiano e per i primi passi in direzione dell'alfabetizzazione e della popolarizzazione della lingua su scala nazionale.³ Di questi documenti di politica linguistica mi limiterò a prendere in considerazione le prescrizioni concernenti la didattica dell'italiano e soprattutto quelle dedicate all'impostazione e al ruolo formativo dei testi scolastici di lettura, visti come strumenti necessari per la trasmissione di nozioni, principi etici e buoni sentimenti, e utili anche ai maestri come base di riferimento per gli argomenti delle lezioni.⁴

Nel 1860 furono introdotti nel Regno di Sardegna i programmi e le istruzioni redatti dall'ispettore generale delle scuole primarie Angelo Fava, estesi a tutto il Paese nel 1861. Vi si propone per il primo biennio elementare una didattica fondata su lettura e spiegazione del libro di testo, scrittura, grammatica, aritmetica e storia sacra, considerata come riserva di *exempla* finalizzati all'educazione morale; il secondo biennio avrebbe incluso nozioni basilari di geografia, storia nazionale, scienze naturali riguardanti esperienze della vita quotidiana, educazione civica.⁵ I maestri sono invitati a curare l'esposizione orale e scritta degli allievi, basata su temi magari già introdotti oralmente dal docente stesso, e a usare l'italiano al posto del dialetto. Due aspetti vistosi di tali prescrizioni sono un'omologante pedagogia dell'imitazione di modelli testuali, culturali e valoriali già predisposti e l'assenza di riferimenti a una didattica comparativa che tenesse conto del dialetto nativo degli scolari.

Un primo riferimento ai libri di lettura compare nelle istruzioni ai maestri per la seconda classe, in relazione all'etica del dovere e dei buoni sentimenti da inculcare traendo spunto da brani moraleggianti; il complesso di valori familiari, sociali e civici da veicolare è associato alla "lettura e spiegazione del libro approvato" (dal Ministero

3 Si vedano almeno il sempre utile De Mauro (1963/2011); Castellani (1982); Bruni (1987: 146-149); Balboni (1988); De Blasi (1993); Avolio (2011); Serianni (2013: 27-42); Trifone (2010: 94-96; 2017, in part. 100-108). Utilissimi anche Soldani e Turi (1993); Vigo (1993); D'Amico (2010: 61; 111-112; 122-123; 145-146; 170).

4 Sulle disposizioni ministeriali del periodo prescelto si vedano le pagine a esse relative in Santoni Rugiu (1980); Lombardi (1987); Catarsi (1990); Civra (2002), dal quale si traggono le citazioni dei programmi. Si vedano inoltre Bandini (2007), per un esemplare *case study* inerente ai rapporti tra direttive ufficiali ed editoria scolastica; D'Ascenzo (2013), sui nessi tra caratteristiche e impieghi dei libri per la scuola, condizionamenti ministeriali e istituzionali sulle scelte di adozione e prassi educativa dei maestri. Utile anche Genovesi (1983). Per un commento sui modelli di lingua proposti e sulla trattazione della didattica linguistica nei programmi postunitari si veda Papa (2012: 7-136). Su educazione linguistica e dialetto in tali programmi si vedano anche Salerni (1986: 97-107); Gensini (2005: 20-23); Lo Duca (2012: 443-444; 446-448; 453-455); Pizzoli (2018: 144-146).

5 Sui riferimenti a questa disciplina nei programmi per le elementari dal 1860 al 1905 si veda Betti (2012: 75-82).

dell'Istruzione) previste per la terza classe.⁶ Gli argomenti del secondo biennio sopra richiamati sono poi inclusi nella sezione delle istruzioni per la quarta classe dedicata alla lettura: qui è esplicitamente prevista per il libro di lettura la configurazione tematico-testuale composita sopra menzionata. L'assemblaggio di contenuti vari in un'unica raccolta di brani è giustificato con l'intento di trasmettere agli alunni un insieme essenziale di conoscenze semplici, adeguate alle loro capacità di comprensione. Si aggiunge che ad alimentare il rispetto per l'autorità regia e la formazione del sentimento nazionale potrà contribuire il far conoscere, attraverso il "libro approvato" e la mediazione del maestro, la storia di casa Savoia e "alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano".⁷

Nel 1867 vengono pubblicati dal ministro Michele Coppino nuovi programmi per la scuola primaria, che consistono in ritocchi e sfrondamenti ai programmi Fava, motivati da esigenze di semplificazione e adeguamento dell'offerta didattica alle finalità effettivamente perseguibili alle difficili condizioni delle classi elementari del tempo.⁸ È ribadita la necessità di coniugare istruzione ed educazione, "senza la quale l'istruzione è cosa morta, e anco dannosa",⁹ in ossequio all'ordine socio-etico consolidato, che, secondo un certo pensiero conservatore, la scuola popolare avrebbe potuto spingere a mettere in discussione.

Particolare enfasi è data all'insegnamento linguistico: al maestro è raccomandato un vivo zelo correttivo nei confronti delle tracce dei dialetti nel parlato degli allievi. La questione del rapporto lingua-dialetto sembra essere posta "meccanicamente, senza alcuna preoccupazione psicologica e didattica nei confronti degli studenti dialettofoni",¹⁰ ma rispetto ai programmi precedenti si registra, specialmente nei suggerimenti riguardanti gli esercizi di composizione, una cauta apertura di taglio comparativo-contrastivo verso l'idioma nativo, "accettato strumentalmente per favorire una migliore acquisizione della lingua nazionale"¹¹ nonché l'impiego di un italiano scritto più disinvolto. Nella parte delle istruzioni dedicata alle composizioni figurano in effetti "diversi elementi di novità, per alcuni versi anticipatori delle indicazioni dei programmi di Gabelli [1888], maturati nel pieno del Positivismo",¹² come l'invito a "eccitare i ragazzi a scrivere con naturale spontaneità quello che pensano e vogliono dire, sopra soggetti loro noti, o spiegati; a scrivere come parlerebbero".¹³ Preannunciano gli orientamenti positivisti l'attenzione a realtà effettivamente note ai bambini quali spunti per esercitare l'abilità espositiva e la preferenza accordata alla naturalezza comunicativa in luogo di un'ingessata adesione a modelli di scrittura precostituiti e artefatti. Si tratta di ipotesi didattiche illuminate, nonostante la difficoltà a tradurle in pratica sia per la consolidata prassi scolastica della scrittura per

6 Civra (2002: 163-164).

7 Civra (2002: 167).

8 Cfr. Chiosso (1997: 31); Bandini (2004).

9 Civra (2002: 175).

10 Salerni (1986: 102).

11 Catarsi (1990: 20).

12 Papa (2012: 31).

13 Civra (2002: 178-179).



imitazione sia perché in territorio extratoscano l'italiano non era lingua d'uso e non era certo agevole vivificare le pratiche di scrittura con i tratti della naturalezza e della spontaneità auspicati dai programmi.

Anche in queste raccomandazioni il libro di lettura viene proposto come raccolta di cognizioni eterogenee, concernenti il mondo fisico, la vita familiare e sociale, la morale, il culto della virtù, lo sviluppo delle capacità intellettive. Non si specificano dettagliatamente i suoi contenuti, ma se ne suggeriscono alcuni requisiti: essenzialità delle nozioni e loro gradualità in relazione all'intelligenza e all'età degli alunni; semplicità e praticità espositive nel fornire "alimento all'intelletto e al cuore de' giovinetti", allo scopo d'inculcare in loro l'amore per il vero e il bene e allontanare dalle loro menti erronee credenze popolari.¹⁴ Ai fini dell'acquisizione di un lessico italiano unitario si raccomanda lo studio della nomenclatura degli oggetti domestici, delle arti e dei mestieri, che comporterà l'ingresso a scuola di libri e pannelli illustrati su lavori maschili e femminili, casa, vita rurale, piante e frutti, animali.

Merita un rapido cenno, per la sua attinenza, solo di recente debitamente sottolineata,¹⁵ con la promozione istituzionale di un'editoria scolastico-educativa che veicolasse l'idioma nazionale tra le scolaresche, anche la relazione propositiva *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*. Essa fu stilata da Alessandro Manzoni, Ruggero Bonghi e Giulio Carcano in risposta all'iniziativa del ministro dell'Istruzione Emilio Broglio (1867–1869) di affidare a un'apposita commissione di studiosi la definizione di provvedimenti e strategie mirati alla popolarizzazione dell'italiano, e fu pubblicata nel periodico fiorentino *Nuova Antologia* un anno dopo l'emanazione dei programmi Coppino. Nella *Relazione* vengono caldeggiate la diffusione di "abecedarii, catechismi e primi libri di lettura nelle scuole" allestiti o rivisti da toscani al fine di diffondere la conoscenza del toscoflorentino vivo, e la divulgazione di una "buona letteratura"¹⁶ popolare nella forma di libri di premio per studenti meritevoli, presumibilmente di carattere ameno e/o didascalico e da ritenere rivolta, in particolare, alle giovinette delle scuole femminili.

2 I PROGRAMMI GABELLI (1888) E BACCELLI (1894)

I programmi del 1888, emanati dal ministro Paolo Boselli e redatti dal pedagogista Aristide Gabelli, risentono fortemente della cultura positivista¹⁷ nell'impostazione metodologica, nei contenuti, nelle finalità formative. L'introduzione di nuove discipline (geografia, storia, fisica e scienze naturali, geometria) conferisce più ampio respiro alle generiche nozioni menzionate nelle disposizioni precedenti. La novità principale, tuttavia, consiste nell'importanza centrale data all'osservazione diretta e all'esperienza oggettuale della realtà quali veicoli basilari di un apprendimento profi-

¹⁴ Civra (2002: 175–177).

¹⁵ Alfieri (2011: 60–63); Russo (2023: 23–25).

¹⁶ In Marazzini e Maconi (2011: 84–85).

¹⁷ Riguardo all'influenza del Positivismo su metodi e strumenti della didattica nella scuola elementare italiana cfr. Cambi (2000); D'Amico (2010: 110–111).



cuo, che stimoli l'alunno a soffermarsi con curiosità su ciò che lo circonda e lo abitui a percorsi di conoscenza autodiretta, che conducano alla formulazione, su base empirica, di idee chiare. Si rileva come più delle nozioni assimilate conti, nella prospettiva della formazione dello scolaro e poi dell'uomo e del cittadino maturo, l'acquisizione di un metodo conoscitivo che proceda dal noto all'ignoto, dal particolare al generale, dall'oggetto al concetto. Compito del maestro sarà guidare gradualmente il bambino nello sviluppo di quest'approccio metodologico, valorizzando l'"istruzione [...] dei sensi" ricevuta in età prescolare e "studiandosi però di renderla più chiara, compiuta e consapevole di sé stessa".¹⁸ Si contrappone una scuola basata sul primato dei fatti e dell'esperienza a una più tradizionale, d'impianto verbalistico e dogmatico e inefficiente in termini di risultati cognitivi.

Ricordando poi che obiettivo della didattica della lingua è "condurre gli alunni a parlare e scrivere correttamente",¹⁹ Gabelli disapprova modelli d'italiano improntati ad affettazione, giri di parole e impieghi traslati che possano creare confusione, proponendo piuttosto il perseguimento della chiarezza concettuale e della proprietà espressiva, requisiti di buona lingua teorizzati anche da Edmondo De Amicis nel saggio *L'idioma gentile* (prima ed. 1905).²⁰ Nonostante sia ribadita la raccomandazione ai docenti, già presente nei programmi Coppino, di correggere negli alunni gli errori dovuti a interferenza dialettale, in termini di direttive linguistiche ufficiali suona innovativo, insieme alla rimozione dell'analisi logica, ritenuta improduttiva oltre che ostica, il ridimensionamento del ruolo della grammatica quale insegnamento a sé stante, in sintonia con la concezione esperienziale dell'apprendimento, da realizzarsi, in questo caso, attraverso l'esposizione all'uso auspicabilmente corretto dell'italiano da parte del maestro. È noto, tuttavia, che spesso i docenti erano (anche) linguisticamente impreparati a recepire e attuare aspettative didattiche avanzate e irrealistiche, oltre che nettamente dialettofobiche, essendo incerto anche il loro possesso dell'italiano.²¹

Coerentemente, il libro di lettura può anche essere impiegato per osservazioni grammaticali compiute non in astratto ma appunto su testi organici che vanno oltre la dimensione della singola frase, ma esse non vanno affannosamente sovrapposte alla lettura e alla spiegazione dei brani letti: i fini per i quali questi possono essere adoperati vanno perseguiti passo dopo passo. I libri di lettura sono presentati ancora una volta come raccolte di semplici nozioni varie, per le quali non si ritengono opportuni insegnamenti specifici e sistematici nelle classi elementari. Il libro dovrebbe fungere da supporto a lezioni che traggano spunto dall'osservare situazioni contin-

18 Civra (2002: 191).

19 Civra (2002: 195).

20 Sul motivo della ricerca della parola adeguata a esprimere il concetto e sulla necessità di rifuggire dal superfluo per ottenere un'autentica tersità espressiva si veda l'*excursus* di Polimeni (2011); cfr. anche Polimeni (2014).

21 Cfr. Salerno (1986: 100). Su formazione e condizione socioculturale di maestre e maestri tra l'Unità e il primo Novecento si rimanda almeno a Soldani (1993); Covato (1996; 2012); Ghizzoni (2003); D'Amico (2010: *passim*); Chiosso (2011: 177-220); Ulivieri (2012); Ascenzi (2012).



genti e oggetti presenti in classe (pianticelle, carta, matita, lavagna, spugna, ecc.), al fine di ricavarne cognizioni relative alla realtà materiale, da presentare evitando classificazioni e terminologie eccessivamente tecniche. Subito dopo aver fatto cenno al libro di lettura, l'estensore delle istruzioni introduce la locuzione *lezioni di cose*,²² apparsa in anni precedenti in qualche eserciziario di composizione²³ e indicante il far conoscere agli allievi fatti ed entità osservabili attraverso un'analisi diretta, sensoriale, che inneschi l'abitudine all'osservazione e alla formulazione razionale di concetti.²⁴ In effetti i libri di lettura pubblicati tra il secondo Ottocento e i primi anni del Novecento contengono, come dimostra anche il corpus esaminato in Russo 2023, brani su materiali (tipi di legni e alberi, metalli, minerali, ecc.), piante e frutti, animali, fenomeni atmosferici e climatici, oggetti domestici e parti della casa, lavori tessili e mansioni domestiche (per le bambine), invenzioni e scoperte, i quali sembrano ispirarsi a questa modalità esperienziale e intuitiva d'insegnamento non solo a livello tematico ma anche per la forma testuale dialogico-narrativa, che consente la riproduzione, benché stilizzata, del contesto scolastico. Come si è accennato sopra, i contenuti dei brani-lezione, piuttosto che essere presentati in modo astrattamente espositivo, sono spesso inquadrati nella verosimile cornice di classi scolastiche in cui il maestro dialoga con gli alunni e ne sollecita la curiosità con domande alle cui risposte seguono apprezzamenti, precisazioni, correzioni, spiegazioni. A volte a far da maestro è il padre, la madre, un familiare o un amico di famiglia e in tali casi la lezione di cose ha luogo in contesti extrascolastici, ad es. in casa o in giardino. Questo tipo d'insegnamento, che può materializzarsi nell'impostazione di almeno una parte del libro di lettura (come accade ad es. nel manualetto per la seconda e terza classe elementare *La fanciulla educata ed istruita* [Milano, Agnelli, 1891] di Felicità Morandi ed Edvige Salvi),²⁵ viene denominato, in riferimento alla seconda e alla terza classe elementare, "analisi oggettiva" nelle istruzioni e "insegnamento oggettivo" nei programmi²⁶ (e questa è la locuzione con cui è intitolata la terza parte del libriccino della Morandi appena ricordato).²⁷ Infine, al libro di lettura sono assegnate una valenza

22 Cibra (2002: 198).

23 Come ricorda Papa (2012: 38).

24 Cfr. la v. *Lezione di cose* compilata dal pedagogista Paolo Vecchia (s.d. ma 1900-1901); Ferrari, Morandi e Platé (2011).

25 Per il quale rimando a Russo (2023: *passim*).

26 Cibra (2002: 200; 204).

27 Di questa terza sezione riporto un estratto dell'ultimo brano-lezione, costruito come un dialogo ambientato in classe e interamente basato sull'osservazione e sull'uso da parte delle alunne di un termometro che la maestra tira fuori da un cassetto. Gli inviti a osservare da vicino il funzionamento dello strumento, comprendenti anche l'uso di verbi come *vedere* e *guardare* e seguiti da domande didattiche, semplici deduzioni e quindi spiegazioni più approfondite e di carattere tecnico, rimandano a un metodo scolastico di chiara ispirazione positivista e di taglio modernamente interattivo: "[La maestra:] *Attente*: nel cannello di vetro posto su questo regolo di legno, tutto segnato da piccole linee che si dicono gradi, v'è del mercurio: *lo vedete?*' 'Sissignora.' 'Ebbene, *guardate*: ora il mercurio segna... *vieni qui*, Rita, e *conta* da questa linea segnata zero, a quante linee si innalza il mercurio.' 'A nove,' rispose Rita, dopo aver contato. 'Dunque la temperatura della nostra classe è di



etica (il maestro “farà ottimamente scegliendo un libro di lettura, in cui non manchino i racconti morali, commentandoli e facendoli ripetere agli alunni”),²⁸ che dovrà concorrere a un’educazione al senso del dovere realisticamente adattata all’età e alla condizione dei fanciulli, e un’utilità per l’affinamento delle capacità mnemoniche. A tale scopo potranno tornare utili testi poetici semplici e brevi prose (sentenze e massime) adeguati ai fanciulli e antologizzati nel volume, che le istruzioni speciali relative alla lingua italiana suggeriscono di sottoporre agli scolari appunto per esercitarne la memoria.

I programmi Gabelli subirono critiche da parte di ambienti conservatori che temevano che lo spirito progressista e l’approccio osservativo e critico verso la realtà insiti nell’impostazione educativa positivista potessero contribuire a un risveglio della reattività sociale. Le riviste magistrali, a loro volta, espressero le diffuse perplessità degli insegnanti, spesso poco qualificati, come si è detto, e poco preparati a recepire metodologie così innovative.²⁹

Nel 1894, in un clima di tensioni sociali e paure reazionarie, il ministro Guido Baccelli emanava nuovi programmi. Pur includendo le illuminate *Istruzioni generali* delle precedenti disposizioni Gabelli, essi sembrano il frutto di un adattamento e di una parziale semplificazione di queste, finalizzato a restituire alla scuola elementare un ruolo più consono all’età e ai bisogni formativi degli alunni e soprattutto un assetto didatticamente più tradizionale e socialmente meno progressista. Si ribadisce, infatti, che la missione principale della scuola è educare (dal punto di vista morale e civile), ossia, come si legge nella relazione di Baccelli rivolta al re e posta a introduzione dei programmi, “istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può”:³⁰ trasmettere dunque al fanciullo i rudimenti del sapere (leggere, scrivere, contare) ma soprattutto cercare di farne “un galantuomo operoso”,³¹ nel quale le nozioni di storia patria ed educazione civica, compresi i riferimenti allo Statuto Albertino, dovranno vivificare “il sentimento dell’italianità”.³²

Nella relazione al re è sottolineata anche la centralità dell’insegnamento linguistico, teso allo sviluppo delle capacità creative, riflessive ed espressive dell’allievo. Questi dovrà imparare a comunicare “in modo semplice, schietto, efficace, nelle forme convenienti al carattere nazionale che sinceramente si rispecchia nella lingua”,³³ de-

nove gradi. Ora io metto la mano sulla piccola sfera che finisce il tubetto di cristallo...’ ‘Oh bello, bello,’ gridò Rita, ‘il mercurio va in su; è già a dieci gradi, ora va ad undici.’ ‘Ebbene, che vuol dire questo?’ ‘Che lei è più calda della camera,’ rispose Lucia. ‘Cioè che la temperatura della mia mano è più alta di quella dell’aria di questa stanza. E perché sotto il calore della mia mano il mercurio si in alza nel piccolo tubo?’ Le fanciulle si guardarono e non seppero dir sillaba. ‘Perché il calòrico ha la proprietà di dilatare i corpi [...]. Avete capito?’ ‘Sissignora.’” (Morandi e Salvi 1891: 91-92, corsivo mio).

28 Civra (2002: 193).

29 Cfr. Papa (2012: 63).

30 Civra (2002: 211).

31 Civra (2002: 214).

32 Civra (2002: 215).

33 Civra (2002: 215).



finita più avanti simbolo di unità nazionale e di comune amore per la patria. Educare al buon uso dell'italiano implica la consueta lotta ai dialetti mediante il pronto intervento del maestro sui "difetti di pronuncia"³⁴ degli scolari. Riguardo all'insegnamento grammaticale, nonostante la riproposta abbastanza conservatrice di una didattica linguistica di tipo tradizionale, non mancano precisazioni di ascendenza positivista: infatti si sostengono l'opportunità di un insegnamento non dogmatico del corretto uso delle parole nelle frasi e la necessità di "razionali esercizi", di "un'osservazione diretta, sopra i caratteri e le movenze del discorso", di "regole ben definite e sicure" che siano "desunte dalla pratica".³⁵

Come prescrivevano già i programmi Gabelli, l'esercizio della lettura avrà un fine morale ma anche una funzione modellizzante per gli usi sia orali che scritti dei discenti. Tuttavia si suggerisce ai maestri che la proposta agli allievi di testi esemplari — racconti, descrizioni o lettere — di argomento affine a quello di volta in volta assegnato per le composizioni avvenga solo dopo lo svolgimento dell'esercizio di scrittura, cosicché lo scolaro, mediante confronti, possa rendersi conto delle improprietà del proprio elaborato e "accendersi nel desiderio, non di emulare quelli che sanno l'arte, ma di tenersi non troppo lontano da un certo grado di perfezione".³⁶ Anche stavolta si ribadisce che va evitato d'inframmezzare e appesantire la lettura con glosse esplicative, grammaticali e morali, avendo essa un'utilità sua propria ed essendo più consono distinguere in momenti successivi i diversi livelli di analisi di un testo. Una critica severa è rivolta ai libri modellati sui programmi passati ("libri mal pensati e peggio scritti che, dedicati alla tenera età, infestano le famiglie e le scuole") e quindi a questi ultimi, ritenuti ispiratori di testi farraginosi ("composizioni inorganiche").³⁷ L'abilità del maestro nel promuovere l'insegnamento oggettivo fondato sull'osservazione di situazioni quotidiane rimane comunque una risorsa indispensabile per trasmettere efficacemente nozioni su oggetti comuni, tempo, corpo umano, igiene e vestiario, abitazioni, flora e fauna, fenomeni atmosferici, tecnologie e invenzioni, perché, come si ammette rilevando una caratteristica di tanti testi densamente nozionistici, "è insufficiente a questo proposito l'aiuto dei consueti libri di testo che recano con sé la pesantezza ed il tedio delle enciclopedie".³⁸

3 I PROGRAMMI ORESTANO (1905)

I vasti programmi del 1905, emanati dal ministro Vittorio Emanuele Orlando ed elaborati dal filosofo Francesco Orestano, nascono, come si legge nelle nuove istruzioni generali, dall'esigenza di adeguare l'assetto didattico delle elementari all'ordinamento stabilito dalla legge Orlando (1904). Con essa s'innalzava l'obbligo scolastico dai nove ai dodici anni (per i comuni che accoglievano il corso elementare superiore

34 Civra (2002: 228).

35 Civra (2002: 229).

36 Civra (2002: 232).

37 Civra (2002: 213).

38 Civra (2002: 240).



dopo quello inferiore), si portava il ciclo primario da cinque a sei anni e s'istituiva un duplice percorso formativo, colto e popolare. Quello colto riguardava gli alunni che avrebbero proseguito gli studi, durava quattro anni e si concludeva con un esame che consentiva l'accesso alle scuole secondarie. Per gli altri scolari era previsto un ulteriore biennio, la quinta e la sesta elementare, che costituiva il corso popolare, era caratterizzato da un orario ridotto per facilitare la frequenza dei fanciulli lavoratori e permetteva di ottenere la licenza elementare. I primi quattro anni del ciclo avrebbero visto il contemperamento di insegnamenti teorico-formali (lingua, calligrafia, matematica, disegno) e altri di ambito pratico e antropologico (lezioni di cose, nozioni varie, storia, geografia). Si raccomandava però di sottoporre i gruppi di alunni per i quali si prevedeva la frequentazione delle scuole post-elementari a uno studio della grammatica rafforzato rispetto ai coetanei. Nel biennio popolare si esortava invece ad adeguare la didattica alle possibilità professionali offerte dal territorio di appartenenza dell'istituzione scolastica, con la proposta di cognizioni immediatamente utilizzabili da parte del futuro artigiano o lavoratore e della futura madre di famiglia. Si legge, a tal proposito, che "la scuola deve servire alla vita, e il popolo, su cui urge di più la pressione dei bisogni, ha più vigile di quanto non si creda il senso della pratica utilità di ciò che gli viene insegnato".³⁹ Coerentemente, riguardo all'insegnamento dell'italiano, in particolare per il dettato, si propone ai maestri delle classi popolari di sottoporre ai discenti, accanto a testi di autori maggiori come Manzoni, soprattutto brani di prosa e poesia "più vicini al gusto semplice e concreto del popolo",⁴⁰ alla saggezza popolare, ma anche d'illustrare sommariamente le differenze tra i principali generi letterari.

Le disposizioni di Orestano fanno intravedere l'influenza delle teorie pedagogiche del tedesco Johann F. Herbart. Introdotte in Italia dal filosofo, pedagogista e ministro dell'Istruzione (1910-1914) Luigi Credaro, esse erano basate sulla valorizzazione delle capacità di percezione ed elaborazione mentale della realtà da parte dell'allievo, e specialmente dei suoi interessi e inclinazioni: a esse la scuola sarebbe dovuta venire incontro, riconducendo le finalità istruttive alla formazione della volontà e all'educazione morale. Tuttavia, come nota Papa (2012: 82), mentre la pedagogia di Herbart promuoveva uno sviluppo organico del bambino che congiungesse educazione e istruzione, il progetto di Orestano ristabilisce la differenza tra insegnamenti formali, operanti su facoltà quali osservazione, ragionamento, riflessione, memoria, creatività anche espressiva, e altri di carattere pratico, volti ad attività utili o necessarie.

Non mancano chiari influssi positivisti nei punti in cui si ribadisce il valore dell'osservazione diretta e dell'esperienza nonché l'utilità di adeguare l'attuazione dei programmi agli ambienti socio- e geoculturali degli scolari. Inoltre si sottolinea con enfasi il principio della progressività dell'offerta didattica in relazione ai vari livelli di apprendimento, già affiorato nei programmi Coppino e ora applicato anche nel distinguere i programmi per classe anziché per materia. A tale criterio si sarebbero ispirate, più o meno efficacemente, tante serie di libri di lettura pensate per coprire, con un volume per anno scolastico, tutte o quasi tutte le classi del ciclo elementare,

³⁹ Civra (2002: 264).

⁴⁰ Papa (2012: 85).



e caratterizzate da una complessità interna via via crescente, di anno in anno, sul piano tematico, lessicale e sintattico.

L'insegnamento linguistico è ritenuto il più rilevante nell'ambito dell'istruzione formale, perché, come si sottolinea richiamando le coeve concezioni idealiste, "la parola serve ad alimentare il pensiero e il sentimento, la memoria e la fantasia",⁴¹ e usata con padronanza e proprietà, consente di dare ordine e coerenza alle idee. Allo sviluppo delle fondamentali potenzialità espressive e comunicative della lingua si assocerà, nelle classi del biennio popolare, l'attenzione alle sue funzioni pratico-professionali, connesse alle esigenze lavorative con cui lo scolaro prossimo lavoratore dovrà fare i conti. Nelle istruzioni, più in generale, si rileva il carattere interdisciplinare dell'insegnamento dell'italiano, che va al di là degli specifici esercizi linguistici, ma quest'approccio modernamente poliprospektivo coesiste con un rinnovato orientamento antidialettale. Esso è evidente nel consigliare caldamente ai maestri, che per primi dovranno evitare pronunce scorrette e locuzioni dialettali, di combattere le interferenze dei dialetti nel parlato dei loro alunni, per ostacolarne ripercussioni sulla scrittura. Come osserva criticamente Salerni (1986: 106), se nelle istruzioni generali il maestro è invitato a prestare attenzione all'ambiente in cui il bambino ha vissuto e a guidare quest'ultimo gradualmente dal noto all'ignoto, in quelle di lingua italiana manca, al contrario, ogni considerazione per il retroterra dello studente e il suo idioma nativo. Va apprezzato, però, che per insegnare grammatica si propone un percorso induttivo, che dagli esempi e dalla correzione degli errori porti alla formulazione della regola e a esercizi di applicazione della stessa.

Il primo riferimento ai libri di lettura compare nella critica di Orestano alla libertà d'impostazione dei contenuti disciplinari che i precedenti programmi avrebbero irresponsabilmente concesso ai maestri, e alla conseguente vaghezza riguardo alla disposizione graduale degli argomenti per classe; ne derivavano rischi di difformità metodologica nelle varie parti del Paese, pur non essendo in sé contestata dal nuovo estensore un'opportuna differenziazione degli argomenti delle materie su base territoriale. Criteri arbitrari e discutibili avrebbero di conseguenza ispirato anche la composizione dei libri di lettura, giudicati complessivamente superficiali o prolissi, abbozzati in modo lacunoso e confuso e di frequente contenutisticamente inappropriati alle classi cui erano rivolti: lo dimostravano ad es. lezioni su animali esotici mai visti dai bambini piuttosto che su quelli domestici in libri di seconda elementare, o pesanti pagine sulle leggi statutarie in quelli per la terza classe. Le nuove disposizioni, pertanto, richiedevano agli autori scolastici di adeguare i testi ai livelli intellettivi e ai bisogni educativi degli apprendenti. Anche ai fini dell'educazione morale, per la quale la lettura di descrizioni e racconti insieme impressivi ed edificanti può costituire uno strumento efficace, si raccomanda la ricerca di una "giusta misura di espressione, che sappia le vie per giungere diritto al cuore del fanciullo",⁴² ossia un equilibrio formale attento alle capacità di comprensione e alla sensibilità del lettore. Apologhi evangelici, considerati da un punto di vista etico e non confessionale, favole, miti e leggende sono suggeriti come potenziali veicoli di un'*humanitas* da trasmettere

41 Civra (2002: 276-277).

42 Civra (2002: 271).

perseguendo, sul piano linguistico e testuale, “ciò che non sarà mai abbastanza raccomandato”: “la chiarezza e precisione del racconto, la semplicità delle locuzioni, la brevità, l’omissione di particolari inutili e di inutili divagazioni”.⁴³ Con accenti che evocano la pedagogia herbartiana, caratteristiche e finalità delle letture sono riproposte nelle istruzioni di lingua italiana:

I racconti debbono essere brevi, chiari, scritti in forma piana e in lingua non ricercata, ma prettamente italiana. Essi debbono interessare l’alunno, dandogli utili cognizioni, commovendone il cuore, educandone il gusto, eccitandone la fantasia, destando entusiasmo pei ricordi nazionali, le glorie paesane, le memorie dell’arte e dei nostri grandi.⁴⁴

Sono questi i tratti ritenuti peculiari di una scrittura appropriata all’infanzia di età scolare; sono altresì menzionati aspetti fino ad allora largamente sottovalutati in sede pedagogica quali la formazione del buon gusto e l’attenzione alla fantasia dei bambini. Venendo incontro all’inclinazione tipicamente infantile all’intrattenimento affabulatorio, ossia a quella passione per il *c’era una volta* che irretisce l’attenzione dei fanciulli, le letture scolastiche dovrebbero inoltre incentivare l’amore per la lettura e i libri, ritenuto utile per la vita e la società, a prescindere dal contesto strettamente scolastico. A tal fine è bene che i testi presentino una struttura piacevolmente narrativa e non un cumulo di informazioni aridamente giustapposte: “Il libro ordinario di lettura non sia dunque un centone di trite nozioni, cucite senz’arte, ma vi abbondi, agile e dilettevole, la materia narrativa, e in tutto vibri la nota del dovere umano e degli affetti gentili”.⁴⁵ La lettura domestica, prescritta insieme a esercizi di riassunto dei brani letti, andrà soprattutto stimolata dalla presenza di una “bibliotechina di classe”,⁴⁶ vivamente raccomandata alle cure dei comuni, dei dirigenti scolastici e dei maestri: ci si augura il suo allestimento con auspiccate sovvenzioni statali e testi donati dai docenti e dalle famiglie benestanti di alunni che vorranno lasciare dei ricordi a beneficio di chi andrà a scuola dopo di loro. Ancora una volta il compilatore sottolinea i caratteri ideali del libro per fanciulli, in questo caso da intendersi, però, non come testo esclusivamente scolastico ma come lettura insieme formativa e amena: “E siano questi libri [della bibliotechina] veramente popolari ed educativi, immuni da goffaggini accademiche di pensiero e di stile, e servano a ingentilire l’animo e a nutrire la naturale curiosità del sapere”.⁴⁷

Per le classi quarta, quinta e sesta, e per la terza nel caso dei comuni privi del corso superiore, si consiglia l’uso del vocabolario e dei dizionari di erudizione o metodici generali e speciali, che dovranno figurare nella biblioteca di classe. Sarà inoltre proficuo stimolare gli scolari del biennio popolare a cercare i legami morfologici e semantici tra vocaboli su cui si fondano le famiglie lessicali, allo scopo di agevo-

43 Civra (2002: 271).

44 Civra (2002: 281-282).

45 Civra (2002: 282).

46 Civra (2002: 282).

47 Civra (2002: 282).



lare comprensione e memorizzazione a lungo termine delle parole. Quest'esercizio di scoperta potrà far leva sulla curiosità degli apprendenti e su un dilettevole effetto sorpresa prodotto dal rinvenimento di parentele verbali cui non si era mai pensato. Alla fine delle istruzioni sulla didattica dell'italiano, si ribadisce, per le due classi terminali o per quella finale del corso inferiore, che sarà utile per lo scolaro esercitarsi a comporre testi pratici di ambito lavorativo, con un certo garbo stilistico ma prioritariamente "con semplicità, precisione e chiarezza" e "sufficiente proprietà", intesa anche come pertinenza testuale ("Non sarà fuor di luogo che il maestro insegni l'uso delle buone forme da seguirsi nell'uso epistolare").⁴⁸ Aver imparato a scrivere lettere, ad es. per affari, relazioni su lavori ultimati, istanze, telegrammi, fatture e contratti, ossia a esprimersi in modo adeguato a diversi possibili contesti socioprofessionali della vita adulta, susciterà nei futuri neo-lavoratori un grato ricordo dei loro maestri.

4 PROGRAMMI E DOCUMENTI MINISTERIALI DI FRONTE ALLA "TROPICALE RICCHEZZA DELLA FLORA LIBRARIA ELEMENTARE"

Nonostante una complessiva chiusura verso opzioni metodologiche meno centralistiche e più democraticamente aperte agli idiomi locali quali punti di partenza glottodidattici — chiusura da leggere, tuttavia, anche come sforzo di omogeneizzazione degno di apprezzamento in un'epoca in cui la lingua nazionale non era ancora una realtà quotidianamente viva e diffusa —, nei programmi passati in rassegna si rilevano l'importanza formativa a più livelli attribuita al libro di lettura e osservazioni illuminate su di esso e sull'insegnamento dell'italiano. Queste riguardano ad es. il principio della gradualità delle nozioni e il connesso criterio di una complessità linguistica progressiva in rapporto alla classe di destinazione; il suggerimento di modelli linguistici improntati a chiarezza, linearità, calibrata essenzialità, proprietà lessicale, veicolabili anche mediante un uso strategicamente catturante di racconti a scopo didascalico, dunque di una dimensione narrativa atta a vivacizzare la presentazione di cognizioni e insegnamenti; il rilievo da attribuire alla nomenclatura badando a non incorrere in inopportuni eccessi di formalizzazione terminologica. Si osservano altresì in queste disposizioni aspetti che influenzeranno temi, tessuto linguistico e scelte pragmatico-testuali di tanti manuali di lettura quali una robusta ispirazione etica e civile, oltre che patriottica, e soprattutto a partire dai programmi del 1867 e in modo più palese nei successivi, la valenza pedagogica riconosciuta all'osservazione e all'esperienza, cioè a un metodo empirico-induttivo, alla quale si aggiunge il pur parziale influsso herbartiano nelle prescrizioni d'inizio Novecento. Si apprezzano nel complesso sollecitazioni sentite e intelligenti a produrre una letteratura per la scuola tesa a formare buoni cittadini, capaci di esprimere valori e identità mediante uno strumento linguistico unitario, agevole, funzionalmente duttile.

Sul piano istituzionale, i programmi governativi costituivano il principale punto di riferimento in base al quale il Ministero dell'Istruzione concedeva o negava l'approvazione alle nuove proposte di libri di testo per le elementari. Solo tale accetta-

⁴⁸ Civra (2002: 289).

zione ufficiale rendeva questi ultimi legittimamente adottabili nelle scuole del Regno, ed essa era testimoniata dal loro inserimento negli elenchi delle opere autorizzate pubblicati tramite apposite circolari ministeriali⁴⁹ e da formule di ottenuta conformità, più o meno dettagliate, riportate sulla loro copertina e sul loro frontespizio.⁵⁰ La copiosa produzione di volumetti scolastici, libri di lettura compresi, considerati una promettente fonte di guadagno da parte degli editori, data l'estensione, dopo l'Unità, dell'obbligo scolastico a tutto il Paese, fu da subito sottoposta a tentativi di regolamentazione e controllo della qualità dei contenuti e degli aspetti formali da parte di autorità centrali e periferiche. Il compito di esaminare i libri per le scuole e selezionarne i migliori per proporli all'approvazione del Ministero dell'Istruzione era stato affidato dalla legge Casati (1859), estesa dal 1860-61 a tutto il Regno d'Italia, al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI). Negli anni Sessanta furono anche istituiti i Consigli scolastici provinciali, che avrebbero dovuto operare una prima selezione di testi ritenuti adottabili, da sottoporre poi al parere e a un'ulteriore scrematura da parte del CSPI.⁵¹ Le difficoltà di un tale sistema di revisione scaturirono dalla lentezza nell'invio delle informazioni sui libri impiegati nelle varie scuole dalle province al Ministero, dall'incompletezza dei dati trasmessi, da una volontà politica incerta e debole nel condurre un'attenta valutazione dei materiali didattici, dalle ambiguità interpretative dei regolamenti, dai limiti burocratici e amministrativi degli organi incaricati, dagli interessi economici e dallo spirito affaristico degli editori scolastici, spesso contrastanti con l'intento statale di mettere ordine nel commercio dei testi didattici stabilendone parametri di composizione e vincoli relativi alle tipologie e ai prezzi.⁵² Va pure detto che affinché un libro per la scuola potesse essere approvato, oltre al beneplacito dei Consigli provinciali e del CSPI, poteva tornare utile agli editori e agli autori contare su agganci di favore con gli ambienti ministeriali presso cui si re-

49 Queste liste potevano essere di due tipi: quelle contenenti i libri ammessi senza riserve all'adozione nelle diverse classi elementari, e quelle in cui erano raccolte le opere giudicate non del tutto rispondenti alle linee guida programmatiche, quindi non autorizzate all'impiego curricolare, ma adoperabili per la lettura domestica, per rimpolpare le biblioteche scolastiche o come libri di premio per alunni meritevoli.

50 Fornisco due ess. di questo tipo di dichiarazione, presenti nei frontespizi di due dei testi di lettura analizzati in Russo (2023): Felicita Morandi ed Edvige Salvi, *La fanciulla educata ed istruita (seguito alla Bambina). Libro di lettura per la seconda e terza classe elementare secondo i recenti programmi governativi*, Milano, Agnelli, 1891; Emma Perodi, *Cuoricini d'oro II. Libro di lettura per la seconda classe maschile e femminile. Approvato dal Ministero per tutte le scuole d'Italia. Nuova edizione riveduta e corretta. Con illustrazioni dell'artista fiorentino Anichini. Letture educative per le cinque classi elementari maschili e femminili secondo i nuovi programmi governativi del 29 Novembre 1894 e le ultime istruzioni ministeriali*, Palermo, Biondo, s.d. (ma 1900).

51 Anche del lavoro di valutazione di questi Consigli si fa menzione, talvolta, nelle dichiarazioni d'idoneità riportate sulle copertine e sui frontespizi dei volumi, come nel caso di uno di quelli esaminati in Russo (2023): Rosa Errera, *La famiglia Villanti. Libro di lettura per la quarta classe elementare femminile. Nona edizione Nuovamente riveduta ed arricchita dall'Autrice e illustr. da G. Crotta. Approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione e da molte Commissioni Scolastiche Prov. del Regno*, Milano, Agnelli, s.d. (ma 1913).

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



digevano le disposizioni in questione; venire a conoscenza per tempo, rispetto a case editrici competitive, delle variazioni introdotte nei nuovi programmi a ridosso della loro emanazione rispetto a quanto prescritto in quelli precedenti, al fine di aggiornare le edizioni secondo tali modifiche normative; essere supportati da recensioni positive su quotidiani e riviste o sulla stampa pedagogica.⁵³

Tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi anni del Novecento fu più volte istituita da parte del Ministero in questione un'apposita Commissione centrale per la revisione dei libri per le elementari, avente la funzione di enucleare i parametri di selezione dei testi e di produrre un elenco delle pubblicazioni approvate: l'autorità centrale tentava così di far valere il rispetto di rigorosi criteri di allestimento dei libri di scuola a onta della disordinata smania produttiva e commerciale delle case editrici e delle loro comprensibili proteste dinanzi a tale decisione. Una sintesi degli elementi di valutazione dei manuali di lettura è contenuta nella circolare ministeriale del 12 novembre 1882, indirizzata da Settimio Costantini, presidente della Commissione centrale istituita l'anno prima, ai presidenti dei Consigli scolastici provinciali: oltre a essere scritto in buon italiano e mirare alla formazione morale e civica dello scolaro,

il libro di lettura, destinato alle scuole primarie, è desiderabile contenga, sotto forma popolare e adattata all'età, le nozioni più elementari d'igiene, di scienze naturali, di storia e geografia e di morale civile secondo le istruzioni ministeriali annesse ai programmi del 10 ottobre 1867; e che queste nozioni sieno a quando a quando intercalate da novelle, racconti morali e facili poesie che illustrino le nozioni stesse, escluso qualunque insegnamento che trascenda l'intelligenza degli alunni o che possa avere un carattere confessionale [...].⁵⁴

È qui confermata, come norma di stesura, l'impostazione insieme didascalica e narrativa, nonché aconfessionale e adeguata all'età, dei testi di lettura. Come si legge nella relazione redatta dal giornalista, scrittore e professore Anton Giulio Barrili e rivolta al ministro (RG 1883), al momento di esaminare la vasta quantità di libri usati nelle scuole primarie, i commissari si trovarono di fronte a una "farraginosa varietà" e a una "tropicale ricchezza della flora libraria elementare italiana".⁵⁵ Si rendeva necessario, pertanto, legittimare l'uso di pochi libri, "dettati in buona lingua italiana e fregiati di quei caratteri morali e civili, che valgono a formare, fin dalla più tenera età, l'uomo e il cittadino".⁵⁶ Quanto ai libri di lettura, le valutazioni della Commissione si attennero alle indicazioni dei programmi Coppino e si ribadì l'utilità di distinguere i contenuti di questi strumenti in base al contesto di appartenenza — urbano o rurale — e al sesso degli apprendenti. I testi esaminati, da quelli già in uso nel primo Ottocento fino ai più recenti, furono oggetto di durissime critiche all'inadeguatezza degli argomenti trattati e della loro impostazione, tanto che su 115 opere solo 23 furono approvate. Si ricorda, in genere, il severo giudizio sui testi scolastici di Collodi,

53 Si vedano Porciani (1986: 63); Raicich (1996: 49–50).

54 In Barausse (2008, I: 192).

55 RG (1883: 9).

56 RG (1883: 6–7).

motivato dall'impiego di uno stile espositivo vivace e colloquiale, che doveva apparire eccentrico rispetto ai toni seri e moraleggianti di tanta letteratura didattica del tempo: i volumi di Collodi, si legge, "han pregi molti di sostanza e di dettato, ma son concepiti in modo così romanzesco, da dar soverchio luogo al dolce, distraendo dall'utile; e sono scritti in stile così gaio, e non di rado così umoristicamente frivolo, da togliere ogni serietà all'insegnamento".⁵⁷

A ribadire peculiarità formali fondamentali dei libri di lettura quali semplicità, chiarezza, precisione, taglio espositivo antidogmatico e antisistemico, ricerca di piacevolezza narrativa saranno due documenti: il decreto ministeriale del 1884 con cui Coppino, nuovamente ministro dell'Istruzione, bandiva un concorso per letture a uso delle elementari urbane e rurali; la circolare ministeriale del 23 settembre 1891 con tema i libri di testo per le elementari, rivolta da Pasquale Villari, chiamato alla guida dell'Istruzione, ai presidenti dei Consigli scolastici provinciali e ispirata dalle "indicazioni formulate da tanta parte della stampa scolastica ed educativa della penisola".⁵⁸ Al settembre 1896 risale un'altra significativa relazione della Commissione centrale, indirizzata al ministro dell'Istruzione Emanuele Gianturco e riguardante l'esame di circa 400 libri di lettura. Tre i livelli di analisi presi in considerazione: il metodo, la trattazione delle nozioni e la lingua. Furono disapprovati i libri allestiti con "metodi dogmatici, catechistici, deduttivi", che rappresentavano "avanzi di tirannide in tempo di libertà"⁵⁹ e frustravano lo stimolo al ragionamento e alla ricerca intellettuale del discente. Quanto alla lingua, si era cercato di basare le valutazioni su parametri come "precisione e compiutezza di concetti, e andamento svelto", linearità, stile vario e coinvolgente ma altresì privo di stridori tonali: "Non si possono dir buoni i libri che camminano ora con uno stile fiorito e poetico, or con una prosa stentata e sciatta, o che di qua affettano il dialetto toscano vivo e di là la prosa accademica".⁶⁰ Si riteneva che uno spazio ampio andasse concesso a brani di argomento morale e civile-patriottico, preferibilmente narrativi, il cui tono avrebbe dovuto essere positivo, ottimistico, affabile, non più gravemente moralistico come in numerosi libri di testo dei decenni precedenti. A trasmettere valori e ideali virtuosi avrebbero soprattutto giovato "i raccontini scritti e ideati con senso artistico, nei quali campeggino piccoli protagonisti a cui il fanciullo possa affezionarsi. A ciò nuoce invece, e di molto, il mal-

⁵⁷ RG (1883: 11).

⁵⁸ Barausse (2008, I: 54). Ecco le raccomandazioni di Coppino e Villari: "Il primo libro di lettura dovrà così essere una esposizione semplice, chiara, accurata si [sic] dei principali fenomeni della natura e delle principali invenzioni e scoperte dell'uomo, come dei diritti e doveri dell'uomo stesso, e come uomo e come cittadino. Esposizione, ma non dogmatica o in forma continuamente didascalica: un libro di lettura tanto è migliore quanto più riesce piano e dilettevole. Sta all'autore porre d'accordo le necessità di insegnare con l'arte dell'esperre: mescolare l'utile col dolce" (in Barausse 2008, I: 196); "Il libro di lettura deve [...] fornire, più che altro, occasione facile al maestro per isvolgere le cognizioni più necessarie, non contenere per filo e per segno la esposizione di esse, ed il testo unico da adottarsi, ispirato a tale concetto, non sarà una trattazione sistematica delle varie parti del programma scolastico" (in Barausse 2008, I: 204).

⁵⁹ In Barausse (2008, I: 66).

⁶⁰ In Barausse (2008, I: 67).



vezzo di esporre azioni cattive a scopo di correzione”.⁶¹ Anche nel corpus analizzato in Russo (2023) sono numerosi i racconti, per lo più di svolgimento breve e trama semplice ed essenziale, finalizzati a veicolare messaggi edificanti tramite episodi che vedono protagonisti bambini in classe o in famiglia o colti in momenti di gioco e confronto con coetanei, e che intendono realisticamente richiamare esperienze quotidiane dei piccoli scolari.

La documentazione ministeriale richiamata, insieme alla saggistica e alla pubblicitaria pedagogiche coeve (che esulano dalla presente rassegna), permette di riscoprire la centralità riconosciuta al libro di lettura e alla definizione delle sue qualità ideali, anche linguistiche e stilistiche, nel dibattito sul ruolo della scuola e sulla formazione delle nuove generazioni dell’Italia unita. Tale centralità è confermata dalle stesse perplessità espresse da più parti, come si preciserà ancora fra poco, sulle manchevolezze dei testi effettivamente circolanti nelle aule scolastiche, e dal susseguirsi, spesso caotico, di circolari miranti a regolare questo settore librario, tanto economicamente appetibile quanto pedagogicamente e culturalmente rilevante. Illuminante risulta in merito anche il breve elenco di caratteristiche formali, metodologiche e contenutistiche esemplari che i libri di lettura avrebbero dovuto possedere secondo il funzionario ministeriale e autore di libri scolastici Vittorio Fiorini, compilatore della relazione del 1896 poc’anzi ricordata:

Libri in cui fossero aspetto e forma artisticamente pregevoli, lingua semplice e viva, e tutta intelligibile, dirittura logica di concetto, somma convenienza e moderazione di linguaggio e di colorito e nessuna noia, e nessuna inutile tristezza, e nessun malo esempio; libri dove il fanciullo respirasse come in un’aura non fatta greve dai tormenti pedagogici, ma gioconda e pura; dove la osservazione fosse la ginnastica del suo intelletto, e l’esempio la guida del suo cuore; ed egli si trovasse dolcemente avviato al bene e incorato a tutti i moti gentili dell’animo; e il suo spirito potesse attingere la prima coscienza dei doveri civili, e la fede nelle supreme sanzioni morali.⁶²

I criteri-guida cui le Commissioni centrali si sarebbero dovute ispirare per le loro valutazioni di raccolte di letture nuove o rivedute erano in ogni caso quelli esposti nei programmi governativi. Furono dunque questi a influire decisamente sull’impostazione dei manualetti pluridisciplinari, limitando a volte l’espressione delle preferenze soggettive degli autori, che dovettero adeguare, forse non sempre entusiasticamente, i loro volumi alle norme ufficiali per veder a essi riconosciuta da parte del Ministero dell’Istruzione una patente di adottabilità nelle scuole del Regno. La prolifica scrittrice e giornalista Ida Baccini (1850–1911) offre, a tal proposito, una testimonianza degna di menzione, chiaramente condizionata dall’esperienza personale ma utile a far luce sulla possibile dialettica tra impegno e vocazione di autori per la scuola, da un lato, e direttive ministeriali sulle scritture educative, dall’altro.⁶³ Autrice

61 In Barausse (2008, I: 67).

62 In Barausse (2008, I: 67–68).

63 Sulla Baccini autrice per l’infanzia e la scuola si veda Russo (2023, in part. 102–119).



di manualetti e libri di lettura incline a uno stile affabile, garbatamente colloquiale, scorrevole e persino lievemente umoristico, ella avrebbe espresso una certa insofferenza verso le letture scolastiche maggiormente in uso ai suoi tempi, giudicate come aride e farraginose carrellate di letture nozionistiche, prive di linearità, incapaci di rispondere alle curiosità del bambino e di sollecitarne la fantasia, e carenti di quel linguaggio creativo e affettivo e di quell'approccio intuitivo, esperienziale e basato sulla comunicazione dialogica che, meglio rispondenti all'indole infantile, avrebbero sortito, a suo avviso, maggiore efficacia didattica. È evidente come queste critiche ricordino quelle presenti nei programmi Baccelli e Orestano. Affinché i libri di lettura fossero approvati occorreva, come si è già detto, che venissero ritenuti, almeno ufficialmente, rispondenti alle indicazioni ministeriali; ma un ossequio asettico a tali norme congiunto a una sensibilità educativa spesso non in empatia con le istanze di apprendimento degli alunni, portatrici di un'aspettativa di gradevolezza oltre che di conoscenza, portava ad allestire compilazioni ibride in cui venivano ammassati contenuti disparati. Da parte sua la Baccini avrebbe cercato di smussare tale impostazione nei suoi testi di lettura, pur non potendo evitarla del tutto poiché essa era suggerita, anzi "imposta",⁶⁴ a suo dire, proprio dai programmi ministeriali.⁶⁵ La critica al taglio delle letture scolastiche adottate in quegli anni, indicativa degli appassionati interessi pedagogici dell'autrice, si fa aperta in due luoghi significativi, una *Prefazione* e un'*Avvertenza* a due testi per la scuola. Eppure, riferendosi all'organizzazione apparentemente caotica delle sue *Seconde letture per le classi elementari*, in cui ella si era sforzata di calibrare racconti e nozioni disciplinari sull'esperienza quotidiana dei bambini, nella suddetta *Prefazione* (scritta per l'ed. 1884 delle *Seconde letture* e ripubblicata nell'ed. 1893, da cui si cita), la Baccini scrive di aver perseguito volutamente un "disordine [...] naturale e confacente all'indole eminentemente capricciosa dei fanciulli".⁶⁶ L'autrice si ritrova così a giustificare una strutturazione dei brani che non condivide del tutto con una motivazione vagamente psicologica, ossia il disorganico interesse dei bambini per tutto ciò che li circonda, facendo emergere la contraddizione tra l'aspirazione a una scrittura scolastica "leggera", gradevole e adeguata al livello di apprendimento degli scolari, e lo sforzo malcelato di trovare una giustificazione pedagogica alla struttura pluritematica in cui è "costretta" a calare gli insegnamenti scolastici. Nell'*Avvertenza al Primo anno di scuola. Letture educative per la prima classe elementare maschile e femminile* (Firenze, Bemporad, 1891)⁶⁷ la scrittrice ricorda di aver polemizzato contro il cosiddetto *libro omnibus*, in cui sono ammassate cogni-

64 In Marciano (2004: 128).

65 Il successo editoriale e scolastico dei volumi bacciniani fu notevole per anni, eppure non mancarono neanche per quest'apprezzatissima scrittrice momenti di frustrazione, dovuti agli ostacoli e ai rifiuti, non motivati in modo trasparente, opposti in qualche caso ai suoi libri di testo dalla Commissione centrale. La Baccini dovette recarsi più di una volta personalmente a Roma per chiedere delucidazioni in sede ministeriale, finché, grazie anche all'interessamento dell'onorevole Pasquale Villari, i suoi testi non furono approvati (si veda Baccini 2004: 140-142).

66 Baccini (1893: 3).

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



zioni disparate (dalla lezione sui mammiferi a un sonetto di L. Clasio, dall'inno di Garibaldi all'allevamento dei bachi da seta, dalle stelle ai cani, ecc.), che creano gran confusione negli alunni. Seguono la suddetta accusa ai programmi per le elementari ("come bandirlo, come condannarlo ad un solenne *auto de fé*, questo tremendo libro *omnibus* se anche da chi sta in alto ci viene imposto?") e quindi una nota di rassegnata accettazione del taglio enciclopedico, associata, però, all'intento d'ingentilire i toni del libro pluridisciplinare, rendendolo così più accettabile ("Ma almeno riscaldiamolo, il povero libro, con un alito d'affetto; ma almeno ingentiliamolo con un profumo di grazia e di soavità"). A questo punto ritorna il motivo del "disordine cercato" di cui si è parlato poc'anzi: dalla constatazione che i fanciulli conoscono il mondo mediante "impressioni svariatissime" e tra loro slegate "deriva l'apparente disordine con cui nei primi due libretti di questo corso, sono esposte le varie materie d'insegnamento. È un disordine cercato, voluto, che si confà all'indole capricciosa dei bambini: indole strana, che ama e cerca oggi quello che la tedierà domani".

All'inizio degli anni Novanta, pertanto, nonostante l'avanzamento pedagogico auspicato dai programmi Gabelli, secondo la Baccini i testi di lettura, che pure ella nel suo piccolo s'impegnerà generosamente a rinnovare dall'interno, continuavano a essere disorganici *libri omnibus*; buona parte della responsabilità della loro disorganicità e pesantezza è da lei attribuita, però, proprio alla necessità di conformare i libri alle prescrizioni governative al fine di ottenerne l'approvazione ministeriale.

Similmente, Felicita Morandi (1827–1906), operosa e versatile scrittrice per donne, bambine e giovinette, e promotrice di educandati femminili,⁶⁸ denuncia nei suoi *Ricordi postumi*⁶⁹ la qualità scadente di tanti volumi per la scuola. Alcuni appaiono aridi e inappropriati al livello cognitivo di scolare ancora incolte, altri noiosamente moraleggianti e per di più scritti "in cattiva lingua",⁷⁰ altri ancora caratterizzati da stili e argomenti troppo elevati per l'età delle apprendenti e pertanto buoni solo a confonderne le idee. Gli esercizi di composizione delle educande, poi, rivelano, secondo la nostra, sbavature poetizzanti, metafore affettate, toni enfatici e fumosi che paiono scimmiettare proprio lo stile di certi brani dei libri di lettura. A ispirare giudizi così severi è il rilevamento del mancato rispetto di quel principio di adeguatezza e tersità espressiva propugnato dai più avveduti educatori del tempo, ma evidentemente non inculcato con opportuni metodi dagli insegnanti. L'autrice lamenta altresì il sovraccarico disciplinare imposto, a suo parere, dalle disposizioni governative, stridente con i brevi percorsi formativi effettivamente portati a termine dalle fanciulle, e causa di un'educazione farraginoso e meramente ornamentale. Questa a sua volta susciterebbe presunzione nelle giovinette e ne comprometterebbe la chiara assimilazione di ciò che è necessario sapere per adempiere al tradizionale ruolo muliebre e materno attribuito alle donne dalla società del tempo.⁷¹ La testimonianza della Morandi è importante, inoltre, in considerazione del suo ruolo d'ispettrice ministeriale degli educatori femminili laici e religiosi

68 Su di lei si veda Russo (2023, in part. 134–145).

69 Morandi (1906).

70 Morandi (1906: 92).

71 Morandi (1906: 93).

dell'Italia settentrionale, ricoperto per alcuni anni a partire dal 1879: in questa veste ella denuncia, infatti, avvalendosi anche delle testimonianze di alcune ex allieve, il mancato utilizzo durante la quotidianità scolastica dei libri esibiti durante le ispezioni. Ciò conferma come negli istituti potessero ben circolare materiali didattici diversi da quelli approvati.

Sia la Baccini sia la Morandi esprimono dunque riserve tanto, e specialmente, su gran parte della manualistica indirizzata alla scuola primaria quanto sulle linee guida relative emesse dal Ministero e sul modo in cui parecchi compilatori mettevano queste in atto nei testi scolastici. D'altro canto, adottando il punto di vista speculare degli estensori dei programmi, si comprende come la volontà regolatrice e uniformatrice del Ministero fosse sollecitata proprio da una proliferazione di raccolte di letture dei cui scarti rispetto a condivisibili raccomandazioni linguistiche, stilistiche e testuali e delle cui frequenti inadeguatezze alcuni programmi ufficiali stessi, come si è visto, danno testimonianza. Questa volontà trovava ostacoli anche in radicate e non sempre efficaci tradizioni didattiche, diffuse soprattutto nei contesti di provincia e fondate su uno stancante e poco proficuo apprendimento verbalistico e mnemonico, spesso in notevole distonia con le disposizioni ministeriali, specialmente con i loro spunti progressisti, complessivamente non pochi. Inoltre, in barba a queste norme, come si è appena accennato, spesso a scuola si adottavano testi legati a contingenze dei particolari ambienti di fruizione: volumetti, quali che fossero, non pensati specificamente per uno scopo didascalico, scelti arbitrariamente dai maestri, appartenuti ai fratelli maggiori o presenti nei cataloghi di piccole librerie locali o magari nella limitata biblioteca di famiglia. Come ricorda Chiosso (2013: 89),

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

Più in generale, nei decenni postunitari le istituzioni preposte all'istruzione dovettero fare i conti con un bacino d'utenza, un sistema scolastico, un Paese socialmente, culturalmente e linguisticamente solcati da divisioni molto forti. Su queste, tuttavia, si sperava di costruire progetti formativi unitari, capaci di forgiare una giovane Italia popolare dotata di buona cultura e finalmente consapevole di sé stessa, della sua lingua e delle sue potenzialità culturali.





BIBLIOGRAFIA

- Alfieri, G. (2011) Non solo vocabolario: «mezzi» e «provvedimenti» «fattibili» nella proposta manzoniana. In: Nesi, A., S. Morgana e N. Maraschio (a cura di) *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale. Atti del IX Convegno ASLI — Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Firenze 2-4 dicembre 2010*, 53-85. Firenze: Cesati.
- Ascenzi, A. (2012) *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: EUM.
- Avolio, F. (2011) Italofoonia ed educazione linguistica fra l'Unità e la riforma Gentile. In: Nesi, A., S. Morgana e N. Maraschio (a cura di) *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale. Atti del IX Convegno ASLI — Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Firenze 2-4 dicembre 2010*, 121-131. Firenze: Cesati.
- Baccini, I. (1893) *Seconde letture per le classi elementari. Nona edizione approvata dal Consiglio Scolastico notevolmente aumentata e coordinata agli ultimi programmi ministeriali*. Firenze: Bemporad.
- Baccini, I. (2004) *La mia vita. Ricordi autobiografici*. Introduzione e cura di L. Cantatore. Milano: Unicopli.
- Bacigalupi, M. e P. Fossati (1986) *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Balboni, P. E. (1988) *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*. Padova: Liviana.
- Bandini, G. (2004) La politica scolastica del ministro P. I. Michele Coppino e l'editoria fiorentina. In: Betti, C. (a cura di) *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia. Atti del Convegno Firenze 21-22 Febbraio 2003*, 77-95. Firenze: Pagnini.
- Bandini, G. (2007) Nuovi programmi, nuovi manuali. Bemporad davanti alle trasformazioni della scuola elementare. In: Salvati, C. I. (a cura di) *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, 149-191. Firenze: Giunti.
- Barausse, A. (a cura di) (2008) *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*. 2 voll. Macerata: Alfabetica.
- Betti, C. (2012) L'educazione civica (o equivalenti) nei programmi della scuola elementare dal 1860 al 1943. In: Cambi, F. e G. Trebisacce (a cura di) *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, 75-86. Pisa: ETS.
- Bruni, F. (1987) *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (2000) La stagione del positivismo e le trasformazioni della didattica in Italia. In: Bellatalla, L. (a cura di) *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, 207-228. Ferrara: Tecomproject.
- Castellani, A. (1982) Quanti erano gli italofooni nel 1861?. *Studi linguistici italiani* 8/1, 3-26.
- Catarsi, E. (1990) *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Chiosso, G. (1997) Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento. In: Cattaneo, M. e L. Pazzaglia (a cura di) *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, 25-52. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (2011) *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Chiosso, G. (2013) *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: FrancoAngeli.
- Civra, M. (2002) *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: Marco Valerio.
- Covato, C. (1996) *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato, C. (2012) *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale. Storia delle donne* 8, 165-184.
- D'Amico, N. (2010) *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.

- D'Ascenzo, M. (2013) *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- De Blasi, N. (1993) *L'italiano nella scuola*. In: Seriani, L. e P. Trifone (a cura di) (1993–1994) *Storia della lingua italiana*. 3 voll., vol. I (*I luoghi della codificazione*), 383–423. Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (1963/2011) *Storia linguistica dell'Italia unita* (prima ed. 1963). Roma — Bari: Laterza.
- Ferrari, M., M. Morandi e E. Platé (2011) *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Reggio Emilia: Junior.
- Genovesi, G. (1983) *Sviluppo industriale e scuola elementare in Italia: considerazioni sui programmi dal 1860 al 1905*. *Ricerche Pedagogiche*, 68–69.
- Gensini, S. (2005) *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi. Con un'appendice di documenti d'epoca*. Roma: Carocci.
- Glizzoni, C. (2003) *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*. In: Sani, R. e A. Tedde (a cura di) *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, 19–79. Milano: Vita e Pensiero.
- Lo Duca, M. G. (2012) *La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi*. In: Shiavon, C. e A. Cecchinato (a cura di) «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni*, 443–455. Padova: CLEUP.
- Lombardi, F. V. (1987) *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Marazzini, C. e L. Maconi (a cura di) (2011) *A. Manzoni, Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*. Ed. critica del ms. Varia 30 della Biblioteca Reale di Torino. Castel Guelfo di Bologna: Imago — Società Dante Alighieri.
- Marciano, A. (2004) *Alfabeto ed educazione. I libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi, F. e E. Salvi (1891) *La fanciulla educata ed istruita (seguito alla Bambina)*. Libro di lettura per la seconda e terza classe elementare secondo i recenti programmi governativi. Milano: Agnelli.
- Morandi, F. (1906) *Ricordi postumi*. Prefazione di R. F. Saporiti. Milano: Rubini.
- Papa, E. (2012) *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*. Roma: Società Editrice Romana.
- Polimeni, G. (2011) *Il troppo e il vano della lingua. L'ideale della proprietà espressiva dal dibattito linguistico alla scuola italiana dopo l'Unità*. *La lingua italiana. Storia, strutture, testi* 7, 81–103.
- Polimeni, G. (2014) *Il troppo e il vano. Percorsi di formazione linguistica nel secondo Ottocento*. Firenze: Cesati.
- Porciani, I. (1982) *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*. In: Santoni Rugiu, A. et al., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, 237–271. Bari: De Donato.
- Porciani, I. (1986) *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*. In: Tortorelli, G. (a cura di) *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, 59–65. Bologna: Edizioni Analisi.
- Pizzoli, L. (2018) *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*. Roma: Carocci.
- Raicich, M. (1996) *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento [1833]*. In: M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, 43–88. Roma: Archivio Guido Izzi.
- RG (1883) = Ministero della Pubblica Istruzione — Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per gl'istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali, *Relazione generale a S. E. il Ministro, Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*. Roma: Tipografia Sciolla.
- Russo, B. G. (2023) *Autrici per la scuola. Modelli d'italiano, pattern didattici e livelli di leggibilità in libri di lettura per la scuola elementare (1882–1913)*. Prefazione di R. Gualdo. Alessandria: Edizioni dell'Orso.



- Salerni, A. (1986) Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità ad oggi. *Scuola e città* 37/3, 97-116.
- Santoni Rugiu, A. (1980) *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: Manzuoli.
- Serianni, L. (2013) *Storia dell'italiano nell'Ottocento*. Bologna: il Mulino.
- Soldani, S. (1993) Nascita della maestra elementare. In: Soldani, S. e G. Turi (a cura di) *La nascita dello Stato nazionale*, vol. I, 67-129, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. 2 voll. Bologna: il Mulino.
- Soldani, S. e G. Turi (1993) Introduzione a Soldani, S. e G. Turi (a cura di) *La nascita dello Stato nazionale*, vol. I, 9-25, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. 2 voll. Bologna: il Mulino.
- Trifone, P. (2010) *Storia linguistica dell'Italia disunita*. Bologna: il Mulino.
- Trifone, P. (2017) *Pocoinchiostro. Storia dell'italiano comune*. Bologna: il Mulino.
- Vecchia, P. (s.d. ma 1900-1901) Lezione di cose. In: Martinazzoli, A. e L. Credaro (diretto da) *Dizionario illustrato di pedagogia*. 3 voll., vol. II, 412-415. Milano: Vallardi.
- Vigo, G. (1993) Gli italiani alla conquista dell'alfabeto. In: Soldani, S. e G. Turi (a cura di) *La nascita dello Stato nazionale*, vol. I, 37-66, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. 2 voll. Bologna: il Mulino.
- Ulivieri, S. (2012) Le maestre elementari «apostole» dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale. In: Fiorelli, V. (a cura di) *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, 279-297. Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino.

Benedetto Giuseppe Russo

Department of Romance Studies
 Faculty of Arts, University of South Bohemia,
 České Budějovice
 ORCID ID: 0000-0001-7020-6555
 benedetto.russo@tiscali.it; brusso@ff.jcu.cz