

Imparare a scrivere. Sulla scolarizzazione delle classi popolari tra Settecento e Ottocento

*Adolfo Scotto di Luzio**

Riassunto

Il contributo ricostruisce le origini della scolarizzazione delle classi popolari tra Settecento e Ottocento nei paesi dell'Europa cattolica, mettendone in luce il rapporto strutturale con il processo di secolarizzazione dello Stato e con la crisi dell'egemonia educativa della Compagnia di Gesù dopo le espulsioni della seconda metà del XVIII secolo. Attraverso l'analisi delle esperienze lombarda e napoletana, e in particolare delle missioni pedagogiche a Rovereto di Francesco Soave, Alessandro Gentile e Ludovico Vuoli, il saggio mostra come il cosiddetto «metodo normale» si sviluppi nel quadro della costruzione dello Stato moderno e della sua esigenza di formare sudditi disciplinati e linguisticamente uniformi. L'alfabetizzazione popolare viene così interpretata non soltanto come progresso pedagogico, ma come strumento politico di riorganizzazione delle classi subalterne, di trasformazione delle forme tradizionali dell'obbedienza e di progressiva separazione degli individui dal loro ambiente linguistico e culturale originario. Particolare attenzione è dedicata al tema dell'educazione linguistica, alla lotta contro il dialetto e al ruolo della scuola nella costruzione di una nuova identità civile e nazionale.

Parole chiave: scolarizzazione popolare; metodo normale; secolarizzazione; educazione linguistica

Learning to Write: The Schooling of the Popular Classes between the Eighteenth and Nineteenth Centuries

Abstract

This article reconstructs the origins of popular schooling between the eighteenth and nineteenth centuries in the Catholic regions of Europe, highlighting its structural connection with the secularization of the State and the crisis of Jesuit educational hegemony following the expulsions of the second half of the eighteenth century. Through an analysis of the Lombard and Neapolitan experiences, and in particular

* Professore Ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22842

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

of the pedagogical missions to Rovereto undertaken by Francesco Soave, Alessandro Gentile, and Ludovico Vuoli, the essay shows how the so-called “normal method” developed within the broader framework of state-building and the need to form disciplined and linguistically uniform subjects. Popular literacy is therefore interpreted not merely as a pedagogical advance, but as a political instrument for the reorganization of the lower classes, the transformation of traditional forms of obedience, and the gradual separation of individuals from their original linguistic and cultural environment. Particular attention is devoted to linguistic education, the struggle against dialects, and the role of schooling in the construction of a new civil and national identity.

Keywords: popular schooling; normal method; secularization; linguistic education

Articolo sottomesso: 21/05/2026, accettato: 19/06/2026

Il problema di come portare i figli del popolo sul terreno dell’alfabeto è strettamente legato nei paesi dell’Europa cattolica al processo di secolarizzazione. È figlio cioè del progressivo affrancamento della potestà politica dal controllo e dall’ingerenza esercitati dalla Chiesa nella gestione delle cose civili. I primi tentativi di pensare un metodo per insegnare a leggere e scrivere e di tradurne i ritrovati su vasta scala sono tutti successivi alle espulsioni dei gesuiti a partire dagli anni Sessanta del XVIII secolo¹. In questo senso, la

¹ Sulle origini protestanti e in particolare pietistiche del metodo non ci sono dubbi. L’università di Halle e poi di Berlino come centri di irradiazione della nuova spiritualità e di una pedagogia rinnovata su basi profondamente morali, e con esse le figure di August Hermann Francke e di Johann Julius Hecker, sono al cuore di questa vicenda. Su tali argomenti, cfr. James Van Horn Melton (1988), *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, (riedito nel 2002). Bisogna tuttavia notare che a metà del Settecento questi semi pietistici vengono impiantati sul terreno di una analoga ricerca che nel frattempo si stava sviluppando nei territori cattolici della monarchia asburgica e nell’ambito della religiosità di matrice controriformistica. In quegli anni il cattolicesimo era impegnato ad elaborare una propria crisi della coscienza barocca sotto l’impulso della riflessione muratoriana a proposito della «regolata divozione del cristiano». In questo caso, la figura centrale è quella del monaco agostiniano Ignaz von Felbiger, abate nel monastero di Sagan in Slesia. Felbiger era nato a Gross-Glogau, un centro della bassa Slesia di antico insediamento protestante sotto il dominio di un sovrano cattolico. Qui i fedeli della chiesa riformata poterono godere di un certo margine di tolleranza religiosa che non venne meno con la conquista di quei territori da parte dei prussiani di Federico II nel 1740. Anzi il nuovo sovrano fece ampio spazio all’insegnamento gesuitico con l’esplicito intento di trasformare l’antica nobiltà di corte da mero seguito del principe in vera e propria classe dirigente dello Stato prussiano. In questo contesto, Felbiger poté assistere alla lenta ma progressiva crisi della Chiesa controriformistica e in particolare dovette notare con un certo allarme la tendenza dei genitori cattolici di mandare i figli nelle meglio organizzate scuole protestanti. Fu così che decise di rivolgersi a Francke nel tentativo di mettere su nuove

scolarizzazione delle classi popolari può essere considerata un capitolo della lotta giurisdizionalista intrapresa dall'assolutismo monarchico contro la Chiesa. Le sue premesse sono da collocarsi dunque nel movimento delle espulsioni che prende le mosse dal Portogallo nel 1759, tocca la Francia nel 1764, si diffonde in Spagna e nei territori del suo vasto impero d'oltremare nel 1767, e di qui arriva nello stesso anno in Italia, a Napoli, in Sicilia, a Parma, fino a culminare nel 1773 con la soppressione della Compagnia decretata con il Breve *Dominus ac Redemptor* per mano di un Papa, Clemente XIV, incapace ormai di resistere alle potenti pressioni che si scaricano in quel giro di anni sulla Chiesa di Roma².

L'allontanamento dei reverendissimi padri generò nell'immediato il collasso di quella vasta rete di istituti, seminari e collegi, con i quali, a partire dalla fine del Cinquecento, i Gesuiti avevano fornito all'Europa moderna la

basi il sistema scolastico cattolico. Il suo metodo va considerato come il prodotto di una significativa mediazione culturale che fa tesoro sia delle acquisizioni della pedagogia pietistica che del razionalismo della scolastica gesuitica. Quello che in questo contesto va messo in evidenza è l'integrazione della ricerca pedagogica al passaggio tra XVII e XVIII secolo al progetto di costruzione dello Stato in area tedesca, sia sul versante protestante che cattolico. Tanto il seminario di Halle quanto il metodo normale elaborato da Felbiger operano al servizio della macchina politica della monarchia assoluta. Sulla figura di Federico II è da vedere innanzitutto il classico di Gerhard Ritter (1979), *Federico il grande*, il Mulino, Bologna. Per le questioni più generali implicite in questa trattazione, Gerhard Oestreich (1989), *Filosofia e costituzione dello Stato moderno*, a cura di Pierangelo Schiera, Bibliopolis, Napoli, e l'utilissimo Nicola Matteucci (1993), *Lo Stato moderno*, il Mulino, Bologna, in particolare la parte dedicata ai rapporti tra «Stato e cultura» del primo capitolo.

² Per un inquadramento storico generale di questo movimento nel quadro della politica europea a metà del XVIII secolo vale sempre il volume di Franco Venturi (1976), *Settecento riformatore*, II, *La Chiesa e la repubblica dentro i loro limiti. 1758-1774*, Einaudi, Torino. Bisogna tener presente, a proposito della Francia, della sfida che a partire dalla emanazione nel 1713 della bolla *Unigenitus* rappresenta l'opposizione giansenista e che spinge ad una sorta di riaffermazione gallicana nella politica di Luigi XIV dopo la parziale inversione di rotta rappresentata dalla decisione assunta nel settembre del 1693 di recedere dalla politica affermata con la «Dichiarazione dei quattro articoli». La comparsa del giansenismo porta la monarchia francese a ribadire le prerogative legittime del sovrano temporale nell'amministrazione delle cose sacre. Su questi aspetti si veda Catherine Maire (1998), *De la cause de Dieu à la cause de la Nation. Le jansénisme au XVIII^e siècle*, Paris: Gallimard, e le osservazioni di Marcel Gauchet (1998), *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, Paris, pp. 50-52 (tr. it., Bari: Dedalo, 2009, che per questo luogo tuttavia contiene un evidente fraintendimento a p. 51 della traduzione italiana del corrispondente passo a p. 50 dell'edizione francese). Come nota Gauchet, tra riaffermazione assolutista e riappropriazione del principio di sovranità a vantaggio della Nazione, alimentata dalla dinamica illuminista, si arriverà alla proclamazione rivoluzionaria della *Costituzione civile del clero*. Questo drastico riorientamento dello Stato nel corso del XVIII secolo è una diretta conseguenza della scossa terribile data alle fondamenta assolutiste della *Glorious Revolution* inglese.

prima vera infrastruttura della sua unificazione culturale nel segno del classicismo³. Un problema più generale, tuttavia, si fece ben presto largo nella coscienza del tempo. La pretesa del potere civile alla propria autonomia poteva conciliarsi con la permanenza dei modi tradizionali di trattare le classi popolari nel segno del mito religioso? Da secoli la Chiesa esercitava un vasto e pervasivo controllo sulle classi popolari attraverso una rete estesissima fatta di ospedali, confraternite, pratiche devozionali, registrazione della vita civile, nascite, morti, matrimoni, e più in generale disciplina morale. L'istruzione era un momento di questo immenso edificio, ma era solo un pezzo e non necessariamente il più esteso. La sfida portata alla Chiesa implicava l'assunzione diretta da parte dello Stato di alcune delle funzioni connesse a quel vasto inquadramento delle classi popolari, ma soprattutto spingeva la potestà civile a spostarsi direttamente sul terreno della formazione della mente degli individui. L'apprendimento alfabetico era un modo efficacissimo per trasferire il *locus* dell'obbedienza direttamente all'interno del singolo, istituendo in questo modo una fonte dell'autorità che non doveva più attingere al comando religioso, ma faceva della disponibilità ad obbedire plasmata negli individui da secoli di insegnamento ecclesiastico un requisito tutto secolare al servizio di un sovrano che si stava progressivamente liberando da ogni forma di tutela di carattere trascendente. Un potere che ricavava direttamente da sé stesso i criteri della propria legittimità diventava a sua volta la fonte unica dell'autorità dinanzi ai propri sudditi.

I primi tentativi di impiantare un metodo di insegnamento alfabetico in Italia si sviluppano negli anni immediatamente successivi all'espulsione della Compagnia di Gesù e sono tutti di iniziativa regia e statale. Ma in maniera forse ancora più significativa, l'origine stessa del metodo è in stretta connessione con la massima espressione del potere monarchico qual è l'organizzazione dell'apparato militare. Questa origine doppiamente concentrata del metodo per l'alfabetizzazione delle classi popolari, su impulso dello Stato e sulla base dell'esperienza maturata nell'ambito dell'alfabetizzazione dei coscritti, rappresenta la cifra fondamentale dell'avvio del processo di scolarizzazione obbligatoria delle classi subalterne. Sta qui un aspetto, che di solito viene ommesso quando si parla della nascita della scuola in senso moderno:

³ Per un esempio delle implicazioni che la cacciata dei gesuiti ebbe sul sistema scolastico alla fine del Settecento, si vedano, per l'Italia meridionale, Angelo Broccoli (1968), *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze, e il più recente Maurizio Lupo (2005), *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*, il Mulino, Bologna. Per l'area settentrionale, si veda almeno Simonetta Polenghi (2012), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, S.E.I, Torino.

la pedagogia è una dimensione subordinata alle ragioni di organizzazione della sfera politica e in funzione delle sue esigenze.

In Italia la penetrazione del metodo per insegnare l'alfabeto al popolo avviene lungo le direttrici dell'influenza austriaca sulla Penisola⁴. Ci sono due movimenti autonomi, uno in Lombardia, legato alla figura del padre somasco Francesco Soave, l'altro a Napoli, per opera dei padri celestini Alessandro Gentile e Ludovico Vuoli. Napoli precede Milano nell'appropriazione dei segreti del metodo. In entrambi i casi, però, i religiosi si muovono su preciso indirizzo del potere civile. Questi movimenti si concretizzeranno in due distinte missioni pedagogiche a Rovereto, rispettivamente nel 1784 e nel 1786. Rovereto è in quest'epoca il punto di diffusione della cultura pedagogica austriaca in Italia. In questo contributo ci occuperemo essenzialmente della spedizione napoletana, non senza aver dato qualche preliminare notizia dell'analoga missione che, due anni dopo i frati del convento napoletano di San Pietro a Majella, farà nella Contea del Tirolo il somasco padre Francesco Soave.

Il caso di Francesco Soave, ampiamente studiato, va richiamato in questo contesto in relazione ad alcuni aspetti specifici del suo rapporto con la Milano teresiano-giuseppina dell'ultimo trentennio del XVIII secolo, che hanno il pregio di chiarire ulteriormente l'approccio che qui perseguo⁵.

A Milano, Francesco Soave arriva nell'autunno del 1772 dopo che du Tillot ha dovuto lasciare Parma nell'anno precedente. Fin dall'inizio del 1773 il conte Carlo Firmian, governatore austriaco della Lombardia, lo nomina precettore di suo nipote, per affidargli poi la cattedra di Filosofia morale al ginnasio di Brera, nella sede delle antiche scuole gesuitiche nell'anno stesso della soppressione della Compagnia. Successivamente verrà nominato professore di Logica e Metafisica.

Nel capoluogo lombardo, Soave viene subito coinvolto nei progetti di riforma dell'istruzione concepiti dall'amministrazione austriaca. Entra a far parte della commissione per la revisione dei libri di testo elementari e ne riceve l'incarico di preparare una grammatica delle due lingue, italiana e latina. Il processo riformatore subisce però una battuta d'arresto in coincidenza

⁴ Per un inquadramento generale del problema dell'alfabetizzazione delle classi popolari in Italia, cfr. Marina Roggero (1999), *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, il Mulino, Bologna.

⁵ Sulla figura di Francesco Soave sono da vedere, oltre al remoto volume di Angelo Grossi e Laura Gianella (1944), *Francesco Soave. Vita e scritti scelti*, Istituto editoriale ticinese, Bellinzona, Giovanni Orelli (1989), *La Svizzera italiana*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana. Storia e geografia. L'età contemporanea*, 3, pp. 885-918, Einaudi, Torino; Claudio Marazzini e Simone Fornara a cura di (2002), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria (atti di convegno). Per un utile inquadramento, cfr. Giuseppe Micheli (2018), *ad vocem*, nel «Dizionario biografico degli Italiani», Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani, Roma, vol. 93.

con le difficoltà che si aprono all'inizio degli anni Ottanta con la morte dell'imperatrice d'Austria Maria Teresa e con la scomparsa, di lì a due anni, dell'altro protagonista del rinnovamento dell'istruzione, il conte Firmian per l'appunto (Piseri, 2009, p. 368). Soave pubblicherà la *Grammatica delle due lingue* solo nel 1785, un anno prima di partire per Rovereto su ordine del nuovo ministro plenipotenziario di Vienna a Milano, Johann Joseph Wilczek. Nel maggio del 1786, incaricato di introdurre in Lombardia il metodo normale, Wilczek ha infatti nominato una Delegazione per la riforma della scuola, di cui è chiamato a far parte tra gli altri proprio il padre Soave. Un mese dopo, accompagnato dal domenicano Wolfgang Moritz, Soave giunge in Tirolo dove la riforma è stata introdotta da un decennio con l'obiettivo di impossessarsi dei segreti della nuova tecnica.

Per Francesco Soave l'istruzione popolare si giustifica innanzitutto in termini di servizio. La scuola doveva preparare nel fanciullo alfabetizzato un coscienzioso servitore dello Stato. E questo al livello superiore dell'istruzione popolare, nelle scuole urbane, perché nel tessuto più minuto delle piccole scuole comuni dei centri minori, dei borghi e dei villaggi rurali, il progetto della scolarizzazione obbligatoria dei contadini si accontentava delle «cose necessarie» al «vivere costumato e civile», leggere, scrivere, far di conto e l'introduzione alla probità e alla parsimonia confacenti alle genti di campagna (Rossi Ichino, 1977, pp. 158-159). D'altra parte erano questi termini del servizio per lo Stato ben chiari allo stesso padre Soave, il quale scrivendo al conte Firmian il 15 dicembre del 1773 perché gli venisse assegnata una cattedra o di Storia o di Filosofia morale nel Ginnasio di Brera, parlava di scienze le «più utili alla società». L'obiettivo del suo insegnamento era di «formare dei saggi, onesti ed utili cittadini». Per questo le cattedre alle quali si candidava dovevano essere considerate le «più vantaggiose allo Stato» (Soave, 2006, pp. 63-64). Se si ignora la permanenza di questo linguaggio della deferenza e della soggezione del suddito si fraintendono largamente gli intenti riformistico-civili della scolarizzazione popolare, che sicuramente non mancarono ma che tuttavia vanno rigorosamente inquadrati nella cornice del primato monarchico, di fronte al quale qualsiasi autonomia della sfera sociale appare del tutto incongrua.

La prima notizia del metodo normale si ebbe a Napoli nel 1782⁶. Durante il soggiorno in Austria di alcuni ufficiali dello stato maggiore dell'esercito

⁶ Ludovico Vuoli (1789), *Il sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione rapporto alla pubblica educazione*, per Donato Campo Impressore Reale nella Stamperia delle Regie Scuole Normali. Con Reale approvazione, Napoli, pp. XIX-XXI. Sulla figura di Ludovico Vuoli, cfr. Vittoria Bosna (2012), *Ludovico Vuoli e la diffusione del «metodo normale» nel Regno di Napoli*, Cacucci, Bari. Si

di Ferdinando IV, il conte Gentile poté ammirare la sua efficacia con gli allievi del gran collegio militare di Wiener Neustadt, l'Accademia teresiana, fondata trent'anni prima nel 1751. Come ricorda Ludovico Vuoli, immediatamente conscio delle possibilità che si aprivano per i domini di sua maestà borbonica, il conte Gentile «calcolò l'utile e il vantaggio che ne tornava alla Nazione» e non tardò ad avvisarne il ministro di Guerra e Marina Sir John Acton. Il 30 luglio, Acton diede incarico al Gentile di trovare un «soggetto abile ad erudire la gioventù col Metodo suddetto, purché sia egli italiano, o abbia almeno dell'italiano idioma pieno possesso» e indurlo a passare al servizio di sua maestà borbonica. Il 19 agosto, Gentile inviava alla Segreteria di Guerra e Marina di Napoli il nome di due possibili candidati. Il primo ottobre, Acton dava disposizioni per stipulare il contratto con il maestro Giuseppe Richter, che Gentile aveva incontrato probabilmente già durante il suo soggiorno austriaco.

Questo primo tentativo dovette però fallire, se esattamente due anni dopo, nell'agosto del 1784 il re ordinò al fratello del conte Gentile, il padre lettore Alessandro, benedettino della congregazione dei padri celestini, di scegliersi un compagno e partire alla volta di Rovereto allo scopo di impratichirsi delle nuove tecniche, raccogliere i libri fondamentali e portarli così a Napoli. Due anni prima, dunque, del viaggio di Francesco Soave, una spedizione pedagogica arrivava in Trentino per apprendere i segreti della didattica secondo la «norma» dell'abate Ignaz von Felbiger. Nel 1789, Ludovico Vuoli, che aveva accompagnato il confratello Gentile nel viaggio, diede alle stampe la sua versione del *Sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione*.

I due napoletani incontrarono il metodo nella forma, compendiata e adattata alle esigenze del lettore italiano, approntata a Rovereto dall'abate Marchetti⁷. Vuoli e Gentile, tuttavia, non si accontentarono delle soluzioni approntate da Felbiger ma modificarono il sistema di «generazione» delle lettere alfabetiche, sostituendo «le linee rette» del modello tedesco con una formalizzazione ancora più minuta del metodo. «Analizzando» la loro forma e

veda inoltre Lorenzo Terzi (2001), *Le scuole normali a Napoli tra Sette e Ottocento. Documenti e ricerche sulla «pubblica uniforme educazione» in antico regime*, L'Orientale Editrice, Napoli.

⁷ L'abate Giovanni Marchetti è il fondatore della prima scuola elementare pubblica dei territori italiani soggetti alla corona d'Austria. Subito dopo l'emanazione, nel 1775 del «Regolamento scolastico» dell'imperatrice Maria Teresa, e per diretto interessamento della corte di Vienna, l'abate venne incaricato di fondare e dirigere la scuola che verrà chiamata «Cesarea Regia Scuola Normale», cfr. in proposito Quinto Antonelli e Rinaldo Filosi (1997), *I quaderni scolastici di casa Rosmini: Rovereto, 1673-1847*, in «Mélanges de l'École française de Rome», tome 109, n. 1, *Histoire et historiographie de l'enfance*, pp. 299-316, in particolare pp. 305 e sgg.

«scomponendole ne' loro primi *elementi*», ricorda Vuoli, i due frati celestini si accorsero che se ne sarebbe potuta ricavare una «semplicissima tavoletta» incisa in rame che riduceva a quindici «elementi radicali» le parti di cui si componevano non solo tutte le lettere dell'alfabeto italiano ma anche le tre del latino in esso mancanti: k, y e x. Rispetto al compendio di Rovereto inoltre, Vuoli e Gentile arricchirono il metodo di un piccolo trattato di calligrafia, appresa direttamente alla fonte tedesca, grazie all'amichevole mediazione di un maestro catechista, l'abate Fischer, il quale insegnò ai due italiani «e la teoria e la pratica dello scrivere» e soprattutto fornì loro una traduzione di quella sezione del *Methodenbuch* che non era disponibile nelle scuole sud tirolesi (Vuoli, 1789, pp. XXXVI-XXXVII).

L'opera dei frati celestini, tuttavia, non si limitava a questi aggiustamenti di dettaglio. Il loro obiettivo era più ambizioso: collocare il metodo nel quadro della cultura napoletana del tempo. Si trattava, innanzitutto, di fare i conti con l'eredità di Gaetano Filangieri, scomparso da poco, che all'educazione aveva dedicato un intero libro della sua monumentale *Scienza della legislazione*. Di fronte al disegno «eroico» di Filangieri, dell'educazione come progetto «totalitario» che mirava a separare nettamente il bambino dall'ambiente sociale di provenienza, allontanandolo dalle «domestiche mura» e dalla «immediata vigilanza de' padri», con lo scopo di formare il futuro cittadino sulla base di presupposti morali del tutto nuovi all'interno di collegi fondati e diretti dallo Stato, la scuola normale assumeva fatalmente misure ben più modeste. Si trattava di avviare il lento e prudente trasferimento delle classi popolari sul terreno della cultura alfabetica. Senza coltivare, certo, l'illusione «spartana» di Filangieri, di una comunità di individui tutti dediti alla patria, ma senza per questo dover nemmeno rinunciare all'idea di una riforma educativa della società che avrebbe visto nel tempo avvicinarsi figli istruiti a genitori analfabeti, che sarebbero diventati a loro volta padri di fanciulli scolarizzati, spezzando così (era questa la speranza del frate celestino) una volta per tutte il vincolo contraddittorio tra scuola e famiglia, per cui la scuola «edifica[va] debolmente con una mano» quello che l'esempio di genitori non istruiti distruggeva «violentemente (...) coll'altra» (*ivi*, p. XXV).

Aveva ragione Filangieri, evidentemente. Nella società settecentesca (ma solo allora?), la famiglia costituiva un fattore antagonista dell'educazione. In attesa però che il grande disegno di Filangieri si compisse, la monarchia non poteva esimersi dal dare l'istruzione al popolo. Quindi, argomentava Ludovico Vuoli, «comechè i fanciulli, e le fanciulle sieno in balia de' propri genitori, e l'educazione che loro si dà nelle Scuole Normali, soffra l'indicata eccezione; non per questo però dallo Stato si dovrà trascurare di educar la Nazione nella miglior maniera, che sia possibile» (*ivi*, p. XXVI).

Dentro questa serie di tensioni, e in mezzo alle numerose ipoteche che queste portavano con sé, assumeva un rilievo tutto particolare la cura che il maestro doveva mettere nell'educazione linguistica del proprio allievo, e in modo speciale nella correzione della sua pronuncia. Questo aspetto, già enfatizzato nel modello felbigeriano, veniva ulteriormente accentuato nella versione approntata da Ludovico Vuoli. Pur nulla concedendo alla carica utopica dell'Illuminismo, il metodo normale nella versione che ne forniva la cultura napoletana del tempo portava tuttavia con sé una forte tensione antagonista, una spinta polemico-conflittuale, che tendeva a mettere la scuola del popolo in esplicito contrasto con la resistenza esercitata dall'ambiente sociale dello scolaro. Il compito dell'istruzione, come abbiamo detto, era sradicare le classi popolari dal terreno del loro insediamento tradizionale. Perché le classi popolari potessero rifiorire su basi morali completamente rinnovate, perché insieme nascesse una nuova mentalità, era necessario opporsi alle forme di vita consuetudinarie.

Questa carica polemica emerge in particolare sul terreno dell'insegnamento linguistico. Alla base di questa sensibilità agiva la violenta polemica antigesuitica che aveva animato il dibattito di tutta la seconda metà del secolo a proposito della elaborazione di un adeguato «piano degli studi». A cominciare da La Chalotais e dall'intensa discussione in seno al Parlamento di Parigi. Contro il vecchio modello controriformistico a base di latino, la nuova scuola portava tutta l'enfasi necessaria sull'insegnamento del «sermone nazionale»⁸.

Di ritorno dalla loro missione a Rovereto, i due celestini erano andati ad «inchinare» il cardinale Giuseppe Garampi che era stato per ben dodici anni nunzio apostolico a Vienna. Garampi aveva raccontato loro che prima dell'istituzione delle scuole normali, nelle provincie dell'impero asburgico «parlavasi un pessimo dialetto della lingua Alemanna; e che poi in seguito del suddetto stabilimento, si è talmente emendata la pronunzia, di maniera che sensibilissima ne fu la mutazione, eziandio in rapporto alla pronunzia del basso Popolo». (Vuoli, 1789, p. 110).

Alla fine del Settecento, il rifiuto anche in ambiente cattolico del modello gesuitico, spostando il peso dell'educazione linguistica tutto dal lato della lingua nazionale, finiva per collocare la scuola all'interno di un sistema di opposizioni culturali e sociali completamente nuovo. La polemica contro il latino, nutrita di spiriti illuministici e di una forte carica giurisdizionalista ben presto sfociata, prima, nell'espulsione dei gesuiti da gran parte degli Stati europei e dai loro possedimenti d'oltremare e, poi, nella soppressione della

⁸ Cfr. *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, par Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, Procureur-Général du Roi au Parlement de Bretagne, 1763.

Compagnia nel 1773, apriva spazio ad una scuola che non dovesse più servire esclusivamente gli interessi culturali dei ceti aristocratici. Il nesso che da allora si venne stabilendo tra elevazione intellettuale delle classi popolari e italiano determinava una vasta e generalizzata retrocessione del dialetto dal lato di una condizione di vita lentamente spogliata di ogni legittimità. Il dialetto era in contrasto con la generalizzazione dell'identità individuale connessa al processo di costruzione del soggetto della monarchia assoluta. Un individuo che, per essere trattato uniformemente da un capo all'altro dell'estensione territoriale dello Stato, doveva offrirsi all'azione dell'amministrazione spogliato di ogni tratto culturale specifico in grado di «particolarizzarlo». La «destoricizzazione» del soggetto popolare per effetto della nuova scuola trova qui una sua esemplificazione concreta. La separazione dell'individuo dall'ambiente immediato di vita passava innanzitutto attraverso l'interruzione del legame linguistico-fonetico con il villaggio. Formare il popolo in senso moderno vuol dire innanzitutto rendere manifesta attraverso un accento corretto la rottura dell'individuo rispetto al sistema delle appartenenze e delle fedeltà tradizionali. Ma il dialetto arretrava anche sul terreno della Chiesa. In un movimento cui non era estraneo il rinnovamento culturale prodotto a metà Settecento dalla polemica antibarocca in nome degli ideali di purezza linguistica propugnati dal razionalismo di marca arcadica e illuministica, il dialetto abbandonava ad esempio il pulpito in occasione delle prediche.

Era il caso di Giovanni Agostino De Cosmi⁹. Nel 1765, nominato predicatore della Cattedrale di Catania affrontò per la prima volta l'oratoria in lingua italiana, smettendo il costume abituale di rivolgersi all'assemblea dei fedeli in dialetto siciliano.

Nelle indicazioni del metodo, come abbiamo visto, la buona pronuncia era uno dei requisiti fondamentali del «buon maestro», il quale, ricordava a più riprese Vuoli, deve essere «esperto della propria lingua». Derivava da qui la motivazione principale del rifiuto delle vecchie tecniche di apprendimento per via mnemonica. Accadeva che il maestro, preoccupandosi solo che i bambini mandassero a memoria la lezione, dovesse poi durare gran fatica «per *isvellere* dalla loro mente i molti, e varii errori di pronunzia, in cui eran caduti, per aver imparate da sé soli materialmente le lezioni» (Vuoli, 1789, p. 36). Giustificato ancora in termini classicisti – l'avvertimento fatto da Quintiliano (che era lo stesso di Platone

⁹ Su Giovanni Agostino De Cosmi il primo, fondamentale, rimando è al volume dedicato agli *Illuministi italiani*, tomo VII, *Riformatori delle antiche repubbliche, dei ducati, dello Stato pontificio e delle isole*, a cura di Giuseppe Giarrizzo, Gianfranco Torcellan e Franco Venturi (1965), vol. 46 de *La letteratura italiana. Storia e testi*, direttori Raffaele Mattioli, Pietro Pancrazi, Alfredo Schiaffini, Ricciardi, Milano-Napoli.

nelle *Leggi*) ai genitori perché vigilassero sulle nutrici affinché «ante omnia ne sit vitiosus sermo» – Vuoli in realtà era ben consapevole dei problemi speciali che l'origine regionale poneva ad un corretto apprendimento dell'italiano negli studenti delle provincie meridionali del regno borbonico. Per questo sottolineava come cura particolare del maestro quella di fare attenzione agli errori di pronuncia che i bambini apprendevano di fatto con il «latte» della madre. Così nelle scuole normali, il precettore doveva preoccuparsi di far intendere ai suoi allievi «la differenza, che evvi fra alcune lettere, le quali comunemente si scambiano nel pronunziar le parole, e che poscia dovendole scrivere, cadono in tali errori, che disonorano e fanno scorno a colui, che inciampa in siffatti abbagli». Queste lettere erano la *b* e la *p*, la *c* e la *g*, la *r* e la *l*, la *d* e la *t*, la *v* e la *b*. Chi non si fosse «lasciato rincrescere» un tale lavoro, avvertiva Vuoli, riprendendo alla lettera il testo del metodo tedesco, riprendendo un tale esercizio più volte al giorno, «non traveglierà certamente senza profitto», riuscendo in tre o quattro settimane, là dove i genitori per primi disperavano di poter riuscire.

È per questa via, cui non era estranea la polemica antibarocca del neoclassicismo arcadico in nome della purezza della lingua, che l'insegnamento dell'italiano di lì in avanti diventa il luogo principale di governo, per mezzo della grammatica e della pronuncia ben regolata, di quel complesso trasferimento delle classi popolari dalle basi della loro esperienza concreta di vita allo spazio della convenzione, della regola e dei significati astratti di portata universalistica. Il nucleo centrale, in altri termini, della scuola del XIX e del XX secolo. Ma proprio quest'ultima notazione ci fa comprendere quanto dovette essere lungo il percorso allora appena abbozzato e alla luce delle condizioni presenti dell'educazione degli italiani quanto questo traguardo sia costantemente soggetto a revoca.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli Q., Filosi R. (1997). I quaderni scolastici di casa Rosmini: Rovereto, 1673-1847. *Mélanges de l'École française de Rome. Histoire et historiographie de l'enfance. Tome 109*, 1: 299-316.
- Bosna V. (2012). *Ludovico Vuoli e la diffusione del «metodo normale» nel Regno di Napoli*. Bari: Cacucci.
- Broccoli A. (1968). *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*. Firenze: La Nuova Italia.
- de Caradec de La Chalotais L.-R. (1763). *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*.
- Gauchet M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris: Gallimard (tr. it., Dedalo, Bari 2009).

- Giarrizzo G., Torcellan G. e Venturi F., a cura di (1965). *Riformatori delle antiche repubbliche, dei ducati, dello Stato pontificio e delle isole. La letteratura italiana. Storia e testi. Vol. 46.* Milano-Napoli: Ricciardi.
- Grossi A. e Gianella L. (1944). *Francesco Soave. Vita e scritti scelti.* Bellinzona: Istituto editoriale ticinese.
- Lupo M. (2005). *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento.* Bologna: il Mulino.
- Maire C. (1998). *De la cause de Dieu à la cause de la Nation. Le jansénisme au XVIII^e siècle.* Paris: Gallimard.
- Marazzini C. e Fornara S., a cura di (2002). *Francesco Soave e la grammatica del Settecento.* Alessandria: Edizioni dell'Orso (Atti di convegno).
- Matteucci N. (1993). *Lo Stato moderno.* Bologna: il Mulino.
- Melton Van Horn J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.* Cambridge-New York: Cambridge University Press, (riedito nel 2002).
- Micheli G. (2018). ad vocem. In Aa. Vv., *Dizionario biografico degli Italiani. Vol. 93.* Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani.
- Oestreich G. (1989). *Filosofia e costituzione dello Stato moderno,* a cura di Pierangelo Schiera. Napoli: Bibliopolis.
- Orelli G. (1989). La Svizzera italiana. In: Asor Rosa A., a cura di, *Letteratura italiana. Storia e geografia. L'età contemporanea. Vol. 3,* Torino: Einaudi.
- Piseri M. (2009). Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia. In: Becchi E. e Ferrari M., a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori.* Milano: FrancoAngeli.
- Polenghi S. (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918).* Torino: S.E.I.
- Ritter G. (1979). *Federico il grande.* Bologna: il Mulino.
- Roggero M. (1999). *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento.* Bologna: il Mulino.
- Rossi Ichino C. (1977). Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800. In: Brotto P., a cura di, *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento, I, L'istruzione elementare,* Milano: SugarCo.
- Soave F. (2006). *Epistolario,* a cura di Stefano Barelli. Locarno: Edizioni dello Stato del Cantone Ticino.
- Terzi L. (2001). *Le scuole normali a Napoli tra Sette e Ottocento. Documenti e ricerche sulla «pubblica uniforme educazione» in antico regime.* Napoli: L'Orientale Editrice.
- Venturi F. (1976). *Settecento riformatore, La Chiesa e la repubblica dentro i loro limiti. 1758-1774. Vol. 2.* Torino: Einaudi.
- Vuoli L. (1789). *Il sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione rapporto alla pubblica educazione,* Donato Campo Impressore Reale nella Stamperia delle Regie Scuole Normali.