



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

L'italiano di Alberto Manzi in *Non è mai troppo tardi*
Speranza ed emancipazione nell'Italia degli anni Sessanta
attraverso strumenti linguistici

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Francesca Santulli

Correlatore

Ch. Prof. Giuseppe Sofo

Laureanda

Anna Castelli

Matricola 869667

Anno Accademico

2022 / 2023

*“Non dovrete smettere di studiare,
perché nel momento in cui voi smettete,
comincerete a pensare di aver saputo tutto
e di sapere tutto. E forse saprete tutto,
ma non saprete più cos'è la vita.”*

(Alberto Manzi, *Non è mai troppo tardi*, 10 maggio 1968)

Indice

Abstract	1
Abstract in lingua	3
Introduzione	5
CAPITOLO 1. La televisione nel quadro storico-linguistico italiano	7
1.1: L'evoluzione della lingua italiana	8
1.1.1: Cenni di storia linguistica prima dell'Unità	8
1.1.2: Cento anni d'Italia linguistica dall'Unità	11
1.2: L'analfabetismo ricorrente: problematiche e possibili soluzioni	17
1.2.1: Il problema dell'analfabetismo	17
1.2.2: I provvedimenti scolastici contro l'analfabetismo	20
1.3: L'avvento della televisione: si aprono nuovi orizzonti	27
1.3.1: La stampa e la radio	28
1.3.2: La forza divulgativa della televisione	30
CAPITOLO 2. Il maestro Alberto Manzi in televisione	35
2.1: Cenni biografici su Alberto Manzi	36
2.1.1: Vita	36
2.1.2: Pensiero didattico	41
2.2: Importanza di <i>Non è mai troppo tardi</i>	44
2.2.1: Storia del programma	44
2.2.2: Struttura del programma	49
CAPITOLO 3. L'italiano di Alberto Manzi in <i>Non è mai troppo tardi</i>	55

3.1: Aspetto linguistico	56
3.1.1. Aspetto lessicale	57
3.1.2: Aspetto fonologico e fonetico	62
3.2: Aspetto metalinguistico.....	70
3.3: Ulteriori considerazioni	78
Conclusione.....	83
Bibliografia	86
Sitografia.....	92
<i>Non è mai troppo tardi</i> . Puntate visionate.....	93

Abstract

Nel 1960 la Rai in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione realizzò il programma televisivo *Non è mai troppo tardi*. Il prodotto mirava all'alfabetizzazione degli adulti italiani analfabeti, ancora in quantità cospicua. Al fine di risolvere il problema, si puntò sul potente influsso della televisione, combinato con il carattere coinvolgente del conduttore. Il maestro elementare Alberto Manzi, infatti, seppe attrarre un pubblico di proporzioni assai vaste verso un percorso di apprendimento volto innanzitutto all'acquisizione delle abilità di letto-scrittura.

Nell'elaborato di tesi è proposta un'analisi sul modello di lingua utilizzato e insegnato da Manzi nella trasmissione. Nelle puntate, egli si rivolgeva all'uditorio usando la lingua italiana, presentando così un tipo di italiano standard che divergesse dai dialetti della penisola. Di fronte ad un pubblico adulto analfabeta che si esprimeva ancora nel proprio dialetto regionale, il maestro insegnò loro le basi della lingua italiana. Tale processo educativo ebbe risultati mai esperiti nella scuola di quegli anni.

Nello studio linguistico si esamina soprattutto il tipo di lessico preso in considerazione dal conduttore e la pronuncia da lui utilizzata. Inoltre, si discute sulla rilevanza della riflessione metalinguistica presentata agli apprendenti. L'aspetto linguistico è infatti alla base dell'azione didattica perseguita da Manzi, tenuto conto dello scopo di alfabetizzazione cui si aspirava.

Abstract in lingua

En 1960, la Rai (Radio-télévision italienne), en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, a réalisée une émission de la télévision nommée *Non è mai troppo tardi*. Ce produit visait l'alphabétisation des adultes italiens analphabètes qui étaient encore en grande quantité. La considérable influence de la télévision et le caractère très prenant du présentateur ont représenté des points décisifs sur lesquels se baser afin de résoudre ce problème. En effet, Alberto Manzi, maître d'école, a attiré un public très nombreux vers un parcours d'apprentissage des compétences en lecture-écriture.

Ce mémoire propose l'analyse du modèle de langue que Manzi a utilisé et enseigné dans l'émission. Il s'adressait aux auditeurs en utilisant la langue italienne: ainsi, il a présenté un italien standard différent de dialectes de la péninsule. Le maître a donc enseigné les bases de la langue italienne à un public analphabète qui s'exprimait encore en dialecte régional. Ce parcours éducatif a eu des résultats sans précédents dans l'école de ces années-là.

Dans ce travail d'analyse linguistique, nous étudions surtout la typologie lexicale prise en considération par le présentateur et la prononciation qu'il a utilisée. De plus, nous soulignons l'importance de la réflexion métalinguistique présentée aux apprenants. L'aspect linguistique, en effet, est à l'origine de l'action didactique réalisée par Manzi si nous pensons au but d'alphabétisation de l'émission.

Introduzione

Non è mai troppo tardi, programma televisivo di alfabetizzazione per adulti analfabeti condotto dal maestro elementare Alberto Manzi, svolse un ruolo fondamentale nel portare la penisola alla conoscenza dell'italiano standard. All'interno dello scenario linguistico italiano dei primi anni Sessanta del secolo scorso, la trasmissione ebbe un impatto determinante in quanto, fino ad allora, la lingua utilizzata dagli italiani per comunicare quotidianamente era esclusivamente il dialetto regionale di provenienza, mentre l'italiano era confinato al solo uso letterario e scritto. Il considerevole successo di *Non è mai troppo tardi* si realizzò proprio grazie alla figura di Manzi, il quale accompagnò gli adulti italiani analfabeti in un percorso di apprendimento delle abilità di lettura e scrittura dell'italiano. A questo scopo, egli si relazionò con gli allievi in modo naturale, coinvolgendoli in una partecipazione attiva e suscitando in loro interesse e curiosità.

Il presente elaborato di tesi si propone di analizzare l'italiano utilizzato ed insegnato da Alberto Manzi in *Non è mai troppo tardi* e le conseguenze sociali derivanti dall'apprendimento della lingua. Al fine di verificare se il modello di lingua rispecchi l'italiano standard o subisca influenze dialettali, sono state visionate presso la sede Rai di Venezia a Palazzo Labia tutte le puntate digitalizzate presenti nell'Archivio Rai Teche e quelle pubblicate nel sito di RaiPlay.

Il lavoro si articola in tre capitoli.

Nel capitolo 1 verranno presentati primariamente i momenti storico-linguistici essenziali nel panorama italiano, al fine di inquadrare la complessa situazione linguistica della penisola e di spiegare le ragioni per cui la televisione ebbe un apporto decisivo nel far sentire gli italiani appartenenti ad un'unica comunità linguistica. Inoltre, l'attenzione si soffermerà sul fenomeno dell'analfabetismo persistente ancora nell'Italia degli anni Sessanta e su alcuni provvedimenti scolastici che le istituzioni misero in atto per sanare tale problematica. Si discuterà poi del mezzo televisivo, con il quale si aprirono nuovi orizzonti di sviluppo della lingua italiana.

Il capitolo 2 si concentrerà invece sulla figura di Alberto Manzi, esponendo le principali attività svolte dal maestro nel corso della sua vita e soffermandosi sul lavoro

compiuto con *Non è mai troppo tardi*. In seguito verranno presentate la storia e la struttura del programma, riflettendo sull'esito rivoluzionario che esso ebbe grazie all'opera realizzata dal conduttore.

Il capitolo 3, infine, proporrà lo studio linguistico delle puntate. Esso verrà sviluppato su diversi piani. Il primo concerne l'aspetto prettamente linguistico; in questo senso, si indagherà la tipologia di lessico proposta da Manzi nel suo insegnamento, inoltre, verrà condotta un'analisi linguistica sulla pronuncia del maestro. In secondo luogo verrà osservato il punto di vista metalinguistico, ovvero le riflessioni che Manzi compì rispetto ad alcuni aspetti della lingua, andando così a creare nell'apprendente una consapevolezza linguistica che influenzerà poi l'uso di tale lingua. Come ultimo aspetto, verranno riportate ulteriori considerazioni che Manzi propose ai propri studenti a proposito dell'uso della lingua nella vita quotidiana.

Con tale progetto di tesi si intende porre l'attenzione sul particolare momento della storia linguistica italiana di metà Novecento, in cui *Non è mai troppo tardi* fu messo in onda. Il programma trasmise e fece crescere un diffuso sentimento di appartenenza ad una comunità linguistica. Molti italiani, imparando a leggere e a scrivere con la televisione, poterono avvalersi di strumenti linguistici con i quali emanciparsi dalla loro condizione di analfabetismo, allargando i loro orizzonti di speranza.

CAPITOLO 1. La televisione nel quadro storico-linguistico italiano

Il quadro linguistico italiano ha presentato da sempre numerose peculiarità e si è distinto dalle evoluzioni linguistiche proprie di altri paesi europei. La presenza dei dialetti nel territorio, ancora molto forte al momento dell'unificazione della penisola, fu il principale indice che favorì l'unicità della storia linguistica italiana. Accanto alla molteplicità dialettale tuttavia si costituì, per usare le parole di Pier Paolo Pasolini, "finalmente l'italiano come lingua nazionale" (Bravi, 2021, p. 19). L'italiano rese quindi possibile un sentimento di unione dal punto di vista linguistico per tutta la popolazione della penisola, estraneo ed inimmaginabile prima. Lungo tutto il panorama storico italiano, svariati eventi condizionarono l'evoluzione della lingua; ciò nonostante, nessun momento fu così rilevante per il progresso linguistico dell'italiano come quello inerente alla nascita della televisione. Il nuovo mezzo svolse un ruolo catalizzatore, andando a proporre al pubblico, da Nord a Sud, un tipo di lingua capace di unire tutta la penisola. All'interno del palinsesto televisivo, un programma, in proporzione maggiore rispetto agli altri, contribuì nettamente a mettere in moto un processo di insegnamento esplicito della lingua italiana. Si tratta di *Non è mai troppo tardi*, trasmissione andata in onda dal 1960 e condotta dal maestro elementare Alberto Manzi. Grazie a questa, un numero ingente di italiani imparò a leggere e a scrivere in lingua italiana.

Prima di soffermare l'attenzione su un'analisi approfondita del programma e di tutto ciò che la televisione determinò in termini di sviluppo linguistico, è opportuno esaminare nel dettaglio il contesto linguistico italiano, al fine di comprendere meglio il motivo per cui il piccolo schermo fu così determinante a metà del secolo scorso.

Nella sezione 1.1 viene infatti percorsa la storia della lingua italiana, proponendo una visione d'insieme rispetto ai principali avvenimenti storici, politici, geografici e sociali che riguardarono la sua evoluzione. Partendo, nella sottosezione 1.1.1, dalla frammentazione geografica antecedente la conquista romana, passando per il Trecento si arriva poi al 1861, data dell'unificazione italiana. Da qui in poi, nella sottosezione 1.1.2, vengono analizzati i primi cento anni successivi all'Unità, soffermandosi sugli eventi che caratterizzarono maggiormente quel periodo, giungendo infine al secondo dopoguerra. Dall'Unità in poi, tutta la storia linguistica italiana è collocabile all'interno di un quadro che vede una costante

allarmante, di cui si discuterà nella sezione 1.2, ossia l'analfabetismo. Nella sottosezione 1.2.1 viene analizzato appunto il fenomeno di scarsa alfabetizzazione presente nel territorio italiano, mentre nella sottosezione 1.2.2 vengono prese in esame le proposte di soluzione a tale problematica, con una particolare attenzione rivolta alle riforme scolastiche attuate. Nella sezione 1.3 viene presentato l'avvento della televisione, un mezzo che contribuì a diffondere l'apprendimento della lingua italiana, rafforzando il processo di unificazione linguistica. Accennando, nella sottosezione 1.3.1, alla potente azione di divulgazione svolta dalla stampa e dalla radio, nella sottosezione 1.3.2 si sofferma l'attenzione sulla forza suggestiva dell'apparecchio televisivo, capace di educare e alfabetizzare gli italiani attraverso le sue potenzialità innovative.

1.1: L'evoluzione della lingua italiana

Il panorama linguistico italiano fu fin dalle origini segnato da innumerevoli fattori eterogenei che lo discostarono dal percorso vissuto da altre lingue europee. Dal punto di vista evolutivo, la lingua italiana si contraddistinse notevolmente, basti pensare alle molteplici dinamiche che fecero sì che il processo di unificazione linguistica fosse graduale e soggetto a diverse problematiche. Innanzitutto, sotto il profilo geografico l'Italia si caratterizzò per una "discontinuità territoriale" che contribuì evidentemente ad una frammentazione regionale senza pari a livello europeo. Infatti, la conformazione geografica della penisola fu tale da presentare difficoltà di contatto e comunicazione tra Nord e Sud, Est ed Ovest; questo fatto costituì un primo fattore determinante per la storia linguistica italiana. La molteplicità dialettale rese quindi la strada verso la ricerca di una lingua comune a tutta la penisola molto lenta e difficoltosa (De Mauro, 2011).

1.1.1: Cenni di storia linguistica prima dell'Unità

Nell'introdurre questo lavoro di tesi, si è ritenuto opportuno soffermarsi solo su alcuni momenti significativi della storia linguistica italiana, per avere così un quadro contenuto, ma

sufficiente al fine di valutare il reale effetto prodotto dall'avvento della televisione sull'italiano.

La penisola italiana si distinse geograficamente per la sua conformazione: date le numerose problematiche di relazione e di comunicazione, ci furono inevitabilmente differenziazioni tra le varie regioni in termini di tradizioni e di lingua. Già in età preromana, infatti, esistevano molteplici popolazioni, caratterizzate dai loro particolarismi culturali e linguistici. Diversi furono appunto i gruppi etnico-linguistici presenti nella penisola italiana: “liguri, celti, veneti, etruschi, piceni, umbri, oschi e sanniti, greci, messapi, sicani e siculi” (De Mauro, 2011, p. 17). Come ricordato da De Mauro (2011), il linguista e glottologo italiano Graziadio Isaia Ascoli, nel suo *Proemio* all’“Archivio glottologico” composto nel 1870, evidenziò come fosse importante porre l’attenzione sugli sviluppi antichi della Storia d’Italia per comprendere a fondo l’attuale situazione. Difatti, affermò che nel lasso di tempo intercorso dall’epoca romana fino all’Unità, nessun accadimento, seppure di grande portata, favorì o seppe in qualche modo difendere l’uniformità della lingua italiana. Per questo, non deve sorprendere il fatto che al momento dell’unificazione d’Italia esistesse ancora una frammentazione dialettale e perciò non ci fosse una lingua comune. Accanto a problematiche politiche ed economiche non ancora risolte nel periodo dell’unificazione nazionale, persistevano infatti differenziazioni regionali riconducibili alla moltitudine di dialetti locali persistente da secoli.

Al momento della conquista romana della penisola si sarebbe potuta avere la sua unificazione, tuttavia, questa non si verificò. Più precisamente, nel IV e III secolo a.C. i popoli che vivevano lungo tutta la penisola vennero conquistati dai romani, ma tale operazione fu assai particolare. Essa prevede sì una predominanza del popolo occupante in ambito politico e amministrativo, data la potenza militare conquistatrice; d’altro canto, dal punto di vista linguistico e culturale, Roma non si pose come autorità preminente, lasciando libertà ai popoli sottomessi di mantenere o meno tradizioni e idiomi propri. La lingua latina, lingua del popolo conquistatore, non venne quindi imposta, al contrario, il suo uso volontario fu considerato, da parte delle popolazioni peninsulari, un privilegio e un onore. La posizione che prese Roma fu quindi di tolleranza nei confronti delle molteplicità linguistiche presenti nelle varie regioni, piuttosto che di omogeneizzazione linguistica. L’inevitabile conseguenza

di questi accadimenti fu lo svilupparsi di una moltitudine di dialetti, ciascuno come “risultato della diversità delle correnti innovative che [investirono] il latino nelle diverse regioni” (De Mauro, 2011, p. 21). Una sostanziale differenza, causata dalle distinte correnti, si ebbe tra i dialetti settentrionali, mossi da una spinta innovatrice proveniente da oltralpe, e quelli meridionali, che non conobbero tale influenza e rimasero, dunque, maggiormente vicini al latino.

Dal punto di vista linguistico, i dialetti si oppongono alla lingua standard, in quanto si diffondono in una data zona ed hanno una valenza sociale diversa e subordinata alla lingua nazionale¹. La differenza quindi tra lingua nazionale e dialetto non è da definirsi in termini linguistici, ma unicamente sociali (Berruto, Cerruti, 2019). De Mauro (2011) sottolineò che prima dell’Unità i dialetti godevano di grande rispettabilità, erano utilizzati da tutti i ceti sociali, in tutte le occasioni di vita quotidiana, culturale e di rappresentanza. Dal punto di vista sociale, erano quindi vere e proprie lingue, che coprivano il dominio parlato, ma anche quello scritto. In seguito all’unione, essi persero gradualmente importanza, in quanto l’auspicio fu di raggiungere una lingua comune a discapito della moltitudine dialettale. Infatti, di fronte alla frammentazione linguistica regionale fu necessario creare una lingua standard che fosse in grado di rappresentare una “potente forza *unificatrice* per lo Stato, come simbolo della sua indipendenza da altri Stati [...], e come segno della sua differenza rispetto ad altri Stati” (D’Agostino, 2012, p. 79). Quindi, il conseguimento di tale obiettivo doveva rappresentare un punto di partenza essenziale al momento dell’unificazione, tanto è vero che “fatta l’Italia, rimanevano da fare gli italiani e la lingua italiana” (Guglielmino, Grosser, 1989, p. 62).

Tuttavia, ritornando a secoli prima dell’Unità, i dialetti di tutta Italia si svilupparono e si diffusero in maniere diverse per lungo tempo. Solo nel Trecento, accanto agli idiomi regionali crebbe il fiorentino, un idioma utilizzato per scritti pubblici e privati dalle classi più colte. In questo secolo, infatti, la Toscana e soprattutto Firenze furono protagoniste di un

¹ Per “lingua standard” si intende una lingua che segue la norma linguistica. Tale lingua subisce un processo di “standardizzazione”, che si elabora secondo le seguenti tappe: partendo dalla selezione di una varietà sulle altre, si passa alla sua codificazione, fissandone le regole in dizionari e grammatiche. Successivamente si procede con l’elaborazione della funzione, in cui si verifica che la varietà scelta possa essere impiegata in tutte le funzioni ed infine si giunge alla fase di accettazione, in cui si ha l’accettazione della varietà da parte della comunità come lingua nazionale (D’Agostino, 2012).

grande sviluppo economico e mercantile, che incentivò l'alfabetizzazione per il bisogno da parte del ceto borghese in crescita di possedere nuove abilità linguistiche per i loro scambi commerciali (De Mauro, 2011). Come riportato in Manni (2003), esisteva una forte relazione tra il progresso commerciale e l'acquisizione delle abilità di scrittura e lettura; entro questi termini, si registrò "nei centri urbani, una larga e diffusa alfabetizzazione" (Manni, 2003, p. 20), generata anche dalle scuole d'abaco da poco sorte. In queste scuole, i giovani venivano istruiti in competenze di calcolo e di lettura e scrittura, in lingua volgare. Accanto all'affermazione del centro urbano di Firenze e del volgare come lingua propria della sfera pratica e cittadina, il fiorentino si impose ulteriormente a livello scritto grazie alle opere letterarie di Dante Alighieri, scritte appunto in volgare. Nell'elaborazione dei suoi componimenti, l'intento dello scrittore fu quello di utilizzare il volgare fiorentino al fine di rendere accessibile il sapere al pubblico non letterato, progetto che sarebbe stato ostacolato dall'adozione del latino. Gensini (1985) infatti sostenne che per l'Alighieri il volgare fosse la lingua madre, primariamente usata dal popolo e di conseguenza naturale, il latino invece fosse una lingua lontana dalle persone, elaborata perciò artificialmente. Si venne così a creare un tipo di lingua letteraria, seguendo il modello dantesco, e successivamente anche di Petrarca e di Boccaccio, fondata sul "fiorentino che, codificato dai grammatici e lessicografi cinquecenteschi, si identificherà per secoli con l'italiano" (Manni, 2003, p. 62). Tuttavia, il fiorentino fu per secoli solo una lingua ancorata all'ambito letterario e la sua fortuna continuò unicamente grazie all'uso che ne fecero i letterati; la popolazione, invece, continuò ad utilizzare i propri dialetti locali (De Mauro, 2011).

In ogni caso, dall'affermazione del fiorentino in poi si cominciò a discutere tra i letterati sulla questione della lingua.

1.1.2: Cento anni d'Italia linguistica dall'Unità

Ciò che influenzò in senso negativo l'affermazione della lingua italiana fu, per Gensini (1985), l'eccessivo ritardo nella creazione di uno Stato unitario e di conseguenza, l'assenza, per secoli, di un centro di diffusione della lingua nazionale. Nell'Ottocento, l'unico italiano che esisteva era ancora l'italiano letterario di Dante, Petrarca e Boccaccio: un italiano

trecentesco, aulico, codificato nel suo uso scritto, che non poteva rispecchiare pienamente la realtà di fine Ottocento e del Novecento. Come ben descritto da Ascoli, la peculiarità dell'italiano era la sua staticità: De Mauro (2011) affermò che la fonologia, la morfologia e il lessico di questa lingua erano i medesimi di quelli del fiorentino nel Trecento. Dal punto di vista fonologico, il fatto che i fonemi non si fossero modificati era la dimostrazione che l'italiano si fosse sviluppato unicamente in ambito scritto e non orale. L'italiano perciò era una lingua estranea agli abitanti della penisola, relegato ad un uso sporadico, accanto invece a molteplici dialetti che ricoprivano i domini più comuni ai parlanti. Ciò che in Italia si aveva era quindi “un vocabolario nazionale per discutere dell'immoralità dell'anima, per esaltare il valore civile, per descrivere un tramonto, per sciogliere un lamento su un amore perduto, ma non [...] un vocabolario comunemente accettato ed univoco per parlare delle mille piccole cose della vita di tutti i giorni” (Peruzzi, 1967, p. 15). Infatti il dialetto, lingua della comunicazione, era colmo di termini di uso quotidiano; mentre l'italiano rimaneva una lingua riservata ad un'élite, non capace di soddisfare i bisogni più elementari dei parlanti. A conferma di quanto appena sostenuto, De Mauro (2011) puntualizzò l'aspetto innaturale ed elaborato dell'italiano in antitesi all'immediatezza dei dialetti.

A proposito dell'aspetto innaturale dell'italiano, Alessandro Manzoni, anni dopo la stesura de *I promessi Sposi*, analizzò nell'*Appendice alla Relazione intorno all'unità della lingua e ai mezzi di diffonderla* (1869) le difficoltà che aveva riscontrato durante la redazione del romanzo, parlando di sé in terza persona. Lo scoglio maggiore lo rilevò nella mancanza di vocaboli nella sua lingua nazionale, l'italiano, per riferirsi ad un dato elemento. Così scrisse Manzoni: “gli s'affacciavano alla mente, senza cercarle, espressioni proprie, calzanti, fatte apposta per i suoi concetti, ma erano del suo vernacolo, o d'una lingua straniera, o per avventura del latino, e naturalmente, le scacciava come tentazioni; e di equivalenti, in quello che si chiama italiano, non ne vedeva, mentre le avrebbe dovute vedere, al pari di qualunque altro Italiano, se ci fossero state” (Manzoni, 1869, p. 96-97). Il suo discorso fa ben intendere, per la difficoltà nel trovare espressioni nella propria lingua, quanto l'italiano fosse distante dalla popolazione, ancora a metà Ottocento. D'altro canto, dimostra ancora una volta quanto invece fossero vivi e produttivi i dialetti. Anche Manzoni si inserì nel dibattito sulla sopracitata questione linguistica, diventandone poi uno dei principali protagonisti a metà

Ottocento. Come riportato da Gensini (1985), lo scrittore credeva che accanto alla moltitudine dialettale ci fosse nella penisola una lingua comune, cioè il dialetto fiorentino, in grado di soddisfare le esigenze comunicative degli italiani. Secondo il pensiero di Manzoni, ciò che mancava da sempre in Italia era uno Stato unitario che consentisse la presenza di un centro di diffusione di una lingua comune. L'auspicio del noto scrittore era appunto quello di identificare questo centro in Firenze. Nel concreto, per raggiungere l'unità linguistica propose di puntare sull'“azione di maestri toscani che diffondessero la lingua comune” (De Mauro, 2011, p. 46). Per ottenere questo, ipotizzò la possibilità di mandare gli insegnanti toscani nelle scuole di tutta la penisola per divulgare il fiorentino e di istruire gli insegnanti trasferendoli in Toscana.

Accanto alla teoria manzoniana, nella più ampia questione linguistica vi furono altre tesi dibattute, tra cui quelle riconducibili al pensiero di De Sanctis, Ascoli e D'Ovidio. Essi non videro come unica soluzione quella di imporre dall'alto il toscano come lingua nazionale a discapito della moltitudine di dialetti presenti nella penisola. Proposero, al contrario, di non perdere di vista le varietà regionali perché esse rispecchiavano le origini culturali vive della popolazione, che era necessario preservare. Perciò, la lingua comune doveva essere affiancata da quei dialetti regionali che costituivano il patrimonio di tradizioni in cui ciascun individuo si identificava: era necessario mantenere un confronto costante tra lingua italiana e dialetti (De Mauro, 2011).

Nella realizzazione concreta di una lingua comune, negli anni successivi all'unificazione e in gran parte del Novecento, molti fattori contribuirono al concretizzarsi dell'italiano attuale.

Un fenomeno, verificatosi nei primi anni dopo l'Unità, decisivo anche sul piano linguistico fu l'industrializzazione: “a metà Ottocento, l'Italia era un tipico paese agricolo: gli addetti all'agricoltura [...] nel complesso nazionale costituivano il 59,6%; [...] nel 1961 si erano molto rapidamente ridotti al 33% (o 32,2%), nel 1970 al 19,4%” (De Mauro, 2011, p. 64). Dai dati riportati è chiaro quanto, in più di cento anni, il lavoro nel settore agricolo fosse diminuito lasciando spazio a quello industriale: “la percentuale degli addetti all'industria, salita al 26,9 nel 1911, era giunta al 32,3 nel 1951, al 37,7% nel 1960, al 43,4% nel 1970” (*ibidem*). Un importante effetto dell'industrializzazione sulla lingua, come analizzato da De

Mauro (2011), è visibile nel rinnovamento del lessico: tutta una nuova serie di oggetti, materiali e strumenti, utilizzati nella quotidianità domestica e lavorativa, portò all'acquisizione di nuovi termini con cui indicarli, comuni a tutta la popolazione della penisola. Un vocabolario di questo tipo rappresentò un punto di partenza nella progressiva ricerca e affermazione di una lingua comune. Si fissò così un vocabolario unitario composto da termini attuali, questa volta vicini al vissuto della popolazione, in risposta quindi a quell'italiano immutato e distante, di cui parlava Ascoli².

Inoltre, l'industrializzazione fu strettamente connessa all'urbanizzazione, in quanto portò ad una migrazione interna di una parte di popolazione verso le città italiane più importanti. Qui si concentravano le maggiori industrie, andandosi a creare grossi accentramenti geografici, ma anche linguistici e culturali, rappresentati dai nuovi centri urbani. Per quanto riguarda la lingua, l'urbanesimo, in primo luogo, indebolì i dialetti locali che si parlavano in piccole zone della penisola ed accrebbe inoltre le forze centripete verso centri cittadini, portando alla diffusione di una lingua comune, con la quale tutti potessero comunicare ed intendersi. Si aggiunga il fatto che dal nascere di nuovi centri urbani derivò un accentramento di servizi, enti ed organizzazioni politiche e socioculturali che spinsero verso un'omogeneità della lingua. Pertanto, la creazione di istituzioni cittadine fu di fondamentale importanza al fine di promuovere una lingua unitaria (De Mauro, 2011).

Un ulteriore passo verso l'unificazione linguistica fu compiuto grazie alla creazione di un esercito nazionale. Per le medesime dinamiche viste per l'urbanizzazione, la sua istituzione generò uno spostamento di persone verso un unico luogo, dove fu necessario trovare una lingua per comunicare e comprendersi.

Nel periodo che va dal 1903 al 1914, a capo del governo salì Giovanni Giolitti, il quale realizzò un notevole progresso dal punto di vista economico e sociale. Più precisamente, la rivoluzione industriale portò all'emergere della borghesia e del proletariato e di nuovi fenomeni politici, sociali e culturali che diedero impulso e fervore alla vita della nazione (Gentile, 2011). Come ricordato da De Mauro (1978), per quanto riguarda la lingua italiana, nei maggiori centri di aggregazione cittadina si assistette ad un aumento di occasioni in cui veniva utilizzato l'italiano parlato in più sfere della vita collettiva; inoltre, si ebbe un

² Si veda De Mauro (2011), p. 28.

differenziarsi dell'italiano da regione a regione. Tali dinamiche furono fondamentali per la successiva espansione dell'italiano e furono tutte lo specchio di una nazione che si stava evolvendo gradualmente a Stato unitario.

Nel secondo decennio del secolo scorso tutto il mondo venne travolto dalla Prima guerra mondiale, la Grande Guerra. L'Italia vi entrò l'anno successivo all'inizio del conflitto, nel 1915, ed anche questo avvenimento ebbe importanti esiti dal punto di vista linguistico. Gli italiani furono mandati al fronte, costretti a vivere in trincea per mesi, a stretto contatto l'uno con l'altro, condividendo la stessa condizione e la stessa sorte. Poiché provenivano da diverse regioni della penisola, parlare in dialetto sarebbe stato impossibile ai fini della comprensibilità, perciò furono obbligati, in un certo senso, a tralasciare la propria varietà dialettale per cercare una lingua che potesse metterli in contatto. Si venne così a creare una lingua popolare, appunto "italiano popolare"³. Inoltre, le trincee si fecero scuola per molti soldati, che dopo mesi di lontananza dai propri familiari sentivano la necessità di scrivere loro una lettera. La testimonianza seguente dà prova delle effettive occasioni che i soldati ebbero di aiutarsi reciprocamente nella lettura e scrittura delle lettere: "quanti si siano affidati ad altri, quanti abbiano imparato a scrivere in quell'occasione, quanti, già alfabetizzati, abbiano scritto allora per la prima volta [...] non è dato saperlo", tuttavia, sarebbe inspiegabile un fatto come quello di "Augusto Della Matera pesarese, registrato come analfabeta nelle liste di leva, [risultato] poi autore di una copiosa corrispondenza" (Bartoli Langeli, 2000, p. 159). Ulteriore contributo per la lingua furono centinaia di vocaboli conati in quegli anni, molti dei quali fanno parte della lingua quotidiana ancora oggi (Migliorini, 1939).

Successivamente, negli anni Venti del Novecento si diffuse progressivamente un nuovo tipo di ideologia politica, il fascismo, che ebbe come leader Mussolini. Prima solo corrente politica, poi vero e proprio regime dittatoriale, il fascismo ebbe risvolti politici, sociali, ma anche linguistici da non sottovalutare. Come riportato in Marongiu (2000), tutta la politica linguistica di Mussolini fu incentrata sull'imposizione dell'italiano, che rappresentava

³ Con la nozione di "italiano popolare" si intende un tipo di lingua "radicato non nell'uso scolastico (come a livello borghese), ma in uno spontaneo uso popolare" (De Mauro, 1978, p. 83). Come ricordato da D'Agostino (2012) tale varietà è colma di mescolanze con le varietà dialettali; viene inoltre utilizzata da chi ha poca competenza in lingua italiana come è visibile negli scritti, in cui si nota la bassa alfabetizzazione.

il nucleo dell'identità nazionale in un'ottica di esaltazione del patriottismo. Di conseguenza, tutte le azioni perseguite dal leader erano volte alla prevalenza dell'italiano puro a discapito dei dialetti, emarginando le lingue minoritarie presenti nella penisola ed eliminando i forestierismi. Più precisamente, D'Agostino (2012) spiegò che la politica del fascismo si articolava in una dinamica di purismo, in cui il "nemico" da combattere erano le parlate marginali e regionali. Tuttavia, nessun provvedimento venne attuato al fine di incentivare e migliorare l'insegnamento dell'italiano in opposizione ai dialetti. L'unica cosa a cui si mirò fu contrastare questi ultimi, in una dinamica di acculturazione sorvegliata, attraverso l'uso esclusivo dell'italiano, che ostacolava l'accesso all'istruzione per i ceti ai gradini più bassi della scala sociale. L'intenzione del governo fu quindi quella di eliminare qualsiasi termine che divergesse dall'italiano puro (Gensini, 1985). Dunque, si effettuò una "disinfezione nazionalistica dai barbarismi" e un "ripristino di modi grammaticali disusati" (Gentile, 1966, p. 254). Nel fare ciò, come indicato da D'Agostino (2012), dal 1923 si misero in atto disposizioni e sollecitazioni al fine di non affiggere manifesti in lingua straniera e di non utilizzare termini stranieri nella moda e nei giornali. Inizialmente queste volontà furono presentate solo come raccomandazioni, in seguito pesanti sanzioni vennero imposte a chi non rispettava tali provvedimenti. In aggiunta, negli anni della campagna per la conquista dell'Etiopia (1936) si ebbe anche "il tentativo di italianizzare i cognomi: Renato Rascel diviene Renato Rascelle e Wanda Osiris Vanda Osiri" (D'Agostino, 2012, p. 38). Entro il 1939-1940, l'idea sarebbe stata quella di italianizzare quasi ventimila cognomi francesi. Tale proposito, tuttavia, non venne mai compiuto del tutto (Klein, 1986).

Alla fine degli anni Trenta del Novecento, la penisola e il mondo intero furono colpiti da un nuovo conflitto e di conseguenza da un nuovo stravolgimento: la Seconda guerra mondiale. Con il cessare delle ostilità, il profilo economico, politico, linguistico e sociale dell'Italia cambiò notevolmente. Come anticipato all'inizio del capitolo, notevoli cambiamenti si ebbero nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso. In questi anni, infatti, la lingua italiana si diffuse significativamente, come mai accadde prima. Inoltre, crebbe una consapevolezza linguistica da parte degli italiani e un senso di appartenenza ad una lingua comune a tutta la penisola senza precedenti.

Prima di soffermare l'attenzione su tale mutamento, è necessario però approfondire nel dettaglio la situazione dell'analfabetismo persistente che ebbe importanti miglioramenti proprio nel secondo dopoguerra.

1.2: L'analfabetismo ricorrente: problematiche e possibili soluzioni

Il fenomeno dell'analfabetismo e l'istituzione scolastica sono per ovvie ragioni in costante rapporto, in quanto solo grazie ad un investimento specifico da parte di uno Stato verso tale istituzione, è possibile gestire il percorso di alfabetizzazione. Sostanzialmente, l'analfabetismo in Italia fu per lungo tempo una problematica irrisolta a causa delle profonde lacune permanenti nel sistema scolastico ed anche della scarsa attenzione rivolta al miglioramento delle condizioni delle scuole in ciascuna provincia. Dall'Unità in poi, si susseguirono leggi riguardanti la pubblica istruzione, ognuna delle quali toccava, in modi differenti, le tematiche di obbligo scolastico, di analfabetismo, di istruzione popolare, di scuola elementare e istruzione superiore ed universitaria.

1.2.1: Il problema dell'analfabetismo

Un fenomeno che incise notevolmente nel difficoltoso percorso di unificazione linguistica italiana dopo l'Unità d'Italia fu quello dell'analfabetismo. Come esposto nella sezione precedente, la situazione linguistica al momento dell'unificazione era molto complessa in quanto non si aveva ancora una lingua nazionale in grado di omogeneizzare lo Stato. Inoltre, le condizioni di arretratezza economica e sociale fecero sì che la percentuale di analfabeti fosse molto alta.

Al primo censimento della popolazione del 1861 i dati parlano chiaro: l'analfabetismo stava minacciando lo sviluppo della nazione. Come segnalato da De Mauro (2011), risultò infatti che più del 78% della nazione era in una situazione di completo analfabetismo. La mancata alfabetizzazione stava diventando dunque uno “di quei mali cronici [...] destinati a prolungarsi per incapacità dell'organismo nazionale di affrontarli decisamente” (Bertoni Jovine, 1965, p. 159). Tale “male” si protrasse lungo gran parte del Novecento, a

dimostrazione del fatto che per decenni il problema non venne trattato con la giusta considerazione. Tra le cause principali di questo fenomeno, definito come “un’eredità del passato” (Medici, 1959, p. 146), Medici (1959) evidenziò dapprima la mancanza di capitali necessari per avere scuole elementari pubbliche; inoltre, determinanti furono le pessime condizioni economiche di molti italiani, specie quelli del Mezzogiorno. A questo proposito, Bertoni Jovine (1965) sottolineò come nel 1860, mentre al Settentrione vi era una certa fioritura sia in ambito agricolo che industriale, lo stesso non si poteva dire per il Meridione, in cui le condizioni di vita erano ancora pessime e l’agricoltura assai arretrata. Tra le varie cause dell’analfabetismo incombente, vi era anche la poca consapevolezza dell’importanza dell’istruzione da parte della popolazione ed infine, ma non meno importante, l’alta percentuale di nascite che non permise né alle donne né agli uomini di portare avanti la propria istruzione (Medici, 1959).

Nei primi decenni dopo l’Unità, si ebbe un moderato miglioramento riguardo la problematica dell’analfabetismo. Si registrò, infatti, un periodo di grande emigrazione esterna: come indicato da De Mauro (2011), complessivamente circa sette milioni di abitanti si spostarono all’estero. Questo fenomeno interessò maggiormente i giovani e quindi la parte di popolazione con più competenze linguistiche, anche in fatto di lingua nazionale. Ma in proporzione, osservando la provenienza geografica degli italiani emigrati, la percentuale maggiore proveniva dal Meridione, in cui il tasso di analfabetismo era sempre stato maggiore rispetto al Settentrione. Dunque, l’emigrazione toccò sì un massiccio numero di migranti giovani, tuttavia colpì in maggior misura gli abitanti di zone a più alta percentuale di analfabeti e di conseguenza di parlanti il dialetto locale. In tale circostanza l’emigrazione, riducendo il numero di dialettofoni e analfabeti sul territorio italiano, portò ad un miglioramento dell’analfabetismo. Infatti, a livello scolastico, si vennero a realizzare condizioni più favorevoli alla creazione di strutture che supportassero l’insegnamento della lingua italiana. Per quanto riguarda i migranti italiani all’estero, la loro condizione può essere ben riassunta con la seguente affermazione: “vanno via bruti e tornano uomini civili” (Coletti, 1912, p. 250). Infatti, grazie all’esperienza al di fuori dell’Italia, la popolazione emigrata capì quanto il sapere e la conoscenza fossero fondamentali. Ciò che questi uomini acquisirono furono appunto una maggiore consapevolezza di certi valori e un nuovo modo di vedere il

mondo: “varcato l’oceano hanno sentito tutto il sacrificio di non poter inviare il saluto alla moglie e la benedizione ai figli, insieme alle notizie più gelose sui risparmi pertinacemente e quotidianamente accumulati, senza affidarsi ad estraneo” (Coletti, 1912, p. 258). E ancora: “dall’America vengono incitamenti alle mogli per mandare i figliuoli a scuola. [...] Ora quello che si è imparato non si vuole più dimenticare. Prima l’esercizio dell’occhio e della mano sembrava ginnastica inutile; ora appare fecondo e santo” (*ibidem*). Tale nuova considerazione riguardo al “*saper lettera*” (ivi, p. 257) portò di conseguenza ad un ridimensionamento delle priorità per molti italiani. Trovando infatti in territorio estero un’istruzione scolastica migliore, gli emigrati sentirono la necessità di imparare a leggere e a scrivere, anche semplicemente per poter comunicare con i propri familiari lontani. Come riportato nelle *Inchieste parlamentari sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e della Sicilia* (1910), numerose furono le spinte, talvolta in forma di ordini, mosse da parte dei migranti alle proprie famiglie rimaste in patria, per far avere ai figli un’istruzione adeguata. Si raccolsero infatti molte testimonianze, nelle quali erano presenti le medesime sollecitazioni. Tutto ciò portò di conseguenza ad un aumento dell’istruzione e ad una prima diminuzione del fenomeno dell’analfabetismo.

Tuttavia, “ancora all’inizio del secolo gli analfabeti erano quasi la metà della popolazione e superavano il 69% nel Mezzogiorno” (De Mauro, 2011, p. 91). Successivi dati mostrarono come nel 1951 gli analfabeti costituissero il 12,9% dei cittadini e si arrivasse a superare il 28% nel Meridione. Di conseguenza un miglioramento avvenne, ma fu molto lento; in seguito, nel 1959 gli analfabeti erano inferiori al 10% e due anni dopo diminuirono fino ad arrivare all’8,4% (De Mauro, 2011).

Tutte queste percentuali consideravano la popolazione analfabeta, tuttavia al fine di determinare la quantità effettiva di analfabeti presenti nella penisola, bisognava tener conto anche della percentuale di semianalfabeti. La condizione di semianalfabetismo è definibile in circostanze in cui, pur essendoci stata un’istruzione nel leggere e nello scrivere, nella persona comincino a diminuire tali competenze a causa di mancanza di stimoli e possibilità di utilizzare la lingua precedentemente acquisita (Farné, 2018). A questo riguardo, De Fort (1995) affermò che solo nel 1951 venne preso in considerazione anche il fenomeno del

semianalfabetismo nei dati statistici. Una persona semianalfabeta era perciò colui che sapeva leggere, ma che non aveva capacità di scrittura di un breve testo.

Il periodo del fascismo rappresentò un ostacolo non indifferente anche dal punto di vista dell'analfabetismo, in quanto il governo tacque sul presente problema, persino eliminando dai censimenti i quesiti riguardanti le facoltà di lettura e scrittura della popolazione. La nazione quindi non si occupò di questa problematica, cosa che ebbe conseguenze rilevanti negli anni a venire. Alla fine del fascismo e della guerra, per quanto concerne l'analfabetismo, l'Italia si ritrovò nella situazione stessa, se non peggiore, del decennio precedente (De Mauro, 2016).

1.2.2: I provvedimenti scolastici contro l'analfabetismo

Un ruolo importante nel contrastare l'incremento dell'analfabetismo venne svolto dalla scuola, in quanto essa cercò, in periodi e modi differenti, di sanare il problema dell'istruzione nazionale e dell'analfabetismo ricorrente. Nel 1859 venne emanata la Legge Casati, la quale fu la "legge fondativa del sistema scolastico italiano" (Di Pol, 2020, p. 45) e rimase punto di riferimento per decenni fino alla riforma Gentile del 1923. Come sottolineato da Vertecchi (2001), tale legge marcò l'attenzione sul libero, gratuito e obbligatorio accesso all'istruzione elementare. A questo proposito, il Capo I del Titolo V, riguardante l'istruzione elementare, fu dedicato all'oggetto e all'obbligo dell'insegnamento; mentre l'articolo 317 ne affermò la gratuità⁴. Ciò nonostante, in relazione all'obbligo scolastico, non venne previsto nessun tipo di sanzione per chi non lo rispettasse, di conseguenza, pochi vi adempirono. Vennero inoltre tracciate, nell'articolo 328, le linee da seguire per la formazione dei maestri, i requisiti che essi dovevano possedere e si discusse sull'essere idonei o meno all'esercizio

⁴ Art. 317 della Legge Casati. "Art. 317. L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i comuni. Questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti." (Vertecchi, 2001, p. 130).

dell'insegnamento⁵. Per quanto riguarda invece la figura del professore nei licei e nei ginnasi, al concorso si accettava solo chi fosse dottore aggregato o laureato nella materia, come specificato nell'articolo 206⁶. In sostanza, la Legge Casati costituì un punto di partenza per la successiva scuola nazionale, tracciando le fondamenta della scuola statale che sulla carta avrebbe dovuto offrire a tutti i livelli della società gli stessi diritti in fatto di apprendimento. Tuttavia, questa legge non si preoccupò di considerare il sempre consistente tasso di analfabetismo, come non si curò di creare corsi destinati ad adulti analfabeti (Di Pol, 2020). Un altro articolo importante fu l'articolo 15, che, come spiegato da Balboni (2009), puntò sull'importanza di tenere sotto controllo la condizione dell'istruzione scolastica⁷. Seguendo questo articolo di legge, venne effettuata un'indagine per verificare lo stato delle cose e ne risultò che, nelle scuole italiane, a Napoli come a Milano, gli insegnanti utilizzavano il dialetto, a discapito dell'italiano, di cui non possedevano un'alta competenza. Eppure, i provvedimenti istituiti da Fava che applicavano le riforme della Legge Casati non nominavano di fatto i dialetti, concependo una scuola esclusivamente in lingua italiana. Sta di fatto che, concretamente, questa si ebbe solamente molti decenni dopo; in ogni caso, a livello legislativo si cominciò a pensare entro questi termini.

Successivamente venne varata la Legge Coppino (1877), la quale sottolineava "l'obbligatorietà dell'istruzione elementare inferiore - di regola dai sei sino ai nove anni - la sua gratuità e aconfessionalità" (Vertecchi, 2001, p. 140). A differenza della precedente legge

⁵ Art. 328 della Legge Casati. "Art. 328. Per essere eletto maestro in una scuola pubblica elementare, il candidato deve essere munito di una patente di idoneità e di un attestato di moralità secondo le norme infrascritte. Le patenti d'idoneità, tanto pel primo grado d'istruzione, quanto pei due gradi riuniti, non si ottengono che per esame." (Vertecchi, 2001, p. 132).

⁶ Art. 206 della Legge Casati. "Art. 206. Non verranno ammessi al concorso se non coloro che siano dottori aggregati o laureati nella facoltà cui si riferisce la materia dell'insegnamento al quale si vuol provvedere, ovvero sieno in possesso di un altro titolo legale, da cui consti dei loro studi e della loro capacità circa le materie del concorso. Il ministro però potrà dispensare da questi requisiti le persone note per la loro dottrina in tali materie." (Vertecchi, 2001, p. 113).

⁷ Art. 15 della Legge Casati. "Art. 15. Al termine d'ogni quinquennio il consiglio superiore presenta al ministro una relazione generale dello stato di ciascuna parte dell'istruzione, colle osservazioni e proposte che stimerà convenienti. A tal fine sono comunicati al consiglio i rapporti annuali degli ispettori generali e delle autorità scolastiche." (Vertecchi, 2001, p. 106).

Casati, come ricordato da Di Pol (2020), vennero qui previste sanzioni per le famiglie che non ne rispettassero l'obbligo. Nonostante ciò, anche in questo caso si verificò un'ingente evasione dall'obbligo scolastico, dovuta ad alcuni ostacoli che non si erano ancora risolti. Tra questi ve ne erano sia di natura economica, da non permettere alle famiglie di sostenere le spese, sia di tipo culturale e sociale, in quanto non si pensava ancora alla scuola come ad un bene primario. In aggiunta, vennero presentate nell'articolo 2 le materie di insegnamento, le quali includevano "le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, della aritmetica, e del sistema metrico" (Vertecchi, 2001, p. 141). Anche dal punto di vista dell'istruzione destinata alle classi popolari, l'articolo 7 si occupò della costituzione di "scuole serali e festive per favorire il completamento dell'obbligo scolastico nei comuni dove fossero presenti solo le prime due classi elementari" (Di Pol, 2020, p. 57). Venne inoltre posta l'attenzione sulla figura del maestro: nel 1867 il ministro Coppino si occupò della loro formazione che doveva prevedere ortografia, morfosintassi e apprendimento dell'abilità in produzione scritta (Balboni, 2009). Venne anche introdotto un periodo di tirocinio destinato ai futuri maestri, i quali avevano la possibilità di vivere una prima esperienza all'interno del contesto scolastico, la quale venne considerata come "un passaggio obbligato verso l'acquisizione di un abito mentale scientifico e positivo, indispensabile per una più affinata professionalità" (Di Pol, 2020, p. 68).

In piena età giolittiana, più precisamente nel 1904, venne promulgata la Legge Orlando, nella quale si puntò sull'affermazione delle scuole popolari. Nell'articolo 12, infatti, vennero citati i compensi che sarebbero stati destinati a chi avrebbe lavorato nei corsi serali e festivi per adulti analfabeti⁸. E ancora, nell'articolo 13 si menzionarono i principali

⁸ Art. 12 della Legge Orlando. "Art. 12. Sul bilancio del Ministero della pubblica istruzione sarà annualmente concessa una retribuzione da lire 100 a lire 150 a ciascuno degli insegnanti, i quali con lodevole risultato, certificato dal regio ispettore scolastico, insegnino in scuole serali per adulti analfabeti, ed una retribuzione di lire 75 a 100 a ciascuno degli insegnanti, che nelle medesime condizioni insegnino in scuole festive per adulti analfabeti, istituite da comuni o enti morali, purché per questi ultimi concorra anche il parere favorevole del regio provveditore della provincia. Queste retribuzioni saranno corrisposte per 3000 scuole che saranno aperte, oltre quelle esistenti, nei comuni in cui sia più alta la percentuale degli analfabeti, quale risulta dal censimento. [...]"

Le scuole serali sono aperte almeno sei mesi l'anno anche in diversi periodi; le festive tutto l'anno scolastico e l'insegnamento è settimanale. [...]" (Vertecchi, 2001, p. 148).

insegnamenti che si sarebbero dovuti garantire in tali corsi⁹. A questo proposito, si sottolineò l'importanza, ai fini di adattare l'istruzione ad un pubblico adulto, di annettere all'insegnamento scolastico anche quello teorico e pratico della vita di tutti i giorni, in modo da andare incontro ai bisogni peculiari di ciascuna persona. Per quanto riguarda proprio l'adattamento dell'insegnamento al particolare destinatario, si evidenziò quanto i maestri dovessero tener conto del bagaglio di conoscenze e di esperienze insito in ogni persona adulta facente parte di una comunità con le proprie tradizioni (Zorzi, 1910). Con la Legge Orlando, inoltre, si innalzò l'obbligo scolastico ai 12 anni; tuttavia, tale obbligo non venne da tutti rispettato, nonostante fossero aumentate anche le sanzioni per chi andasse contro la legge (Di Pol, 2020).

Come affermato da Fiorini e Pagnoncelli (1988), a questo proposito vennero trattate, in una relazione del 1910 scritta da Camillo Corradini, allora direttore generale dell'istruzione, le problematiche all'interno del sistema scolastico. Tale relazione venne elaborata facendo riferimento ai dati del censimento del 1901 sulla popolazione. Corradini marcò l'attenzione sui "limiti dei progressi ottenuti con la battaglia contro l'analfabetismo condotta dai governi che dall'Unità si susseguirono alla guida del paese" (Fiorini, Pagnoncelli, 1988, p. 167). Il direttore si pronunciò in merito alle difficoltà di tipo finanziario dello Stato, le quali ostacolavano il processo di alfabetizzazione del popolo italiano¹⁰. Dalle parole di Corradini (si veda nota n. 10), fu chiaro quanto fossero proprio le condizioni insite nello Stato italiano a non consentire alla popolazione di istruirsi e come fosse quindi

⁹ Art. 13 della Legge Orlando. "Art. 13. I corsi serali e festivi comprendono lettura, scrittura, aritmetica ed elementi di sistema metrico. Vi potranno essere anche altri insegnamenti teorici e pratici, specialmente appropriati ai bisogni locali. I corsi potranno essere divisi in due o più sezioni, secondo l'età e il grado di istruzione degli alunni e delle alunne." (Vertecchi, 2001, p. 149).

¹⁰ Viene qui riportato un estratto dalla relazione di Corradini, che chiarisce quanto discusso sopra: "Le scarse collettività, i piccoli Comuni, per le loro condizioni finanziarie, sempre ristrette anche quando non siano del tutto stremate, dimostrano di non sapere, né poter dare al servizio scolastico quella estensione e quello sviluppo assolutamente indispensabili per conseguire che la norma legislativa dell'obbligo della istruzione elementare sia pienamente applicata e da tutti i cittadini osservata. Perciò l'analfabetismo è ancora così diffuso e radicato nel nostro paese e le scuole difettano in numero ancora così rilevante; perciò, insomma, dopo oltre mezzo secolo, il precetto della legge è rimasto rispetto a milioni di cittadini nient'altro che vox clamantis in deserto" (Corradini, 1910, p. 23).

necessario cambiare l'assetto economico e politico dell'Italia. Molti comuni, infatti, vivevano una situazione di povertà che non consentiva loro di far fronte alle spese che l'istituzione scolastica richiedeva per affermarsi efficacemente. La soluzione che si intravide, promossa con la Legge Daneo-Credaro del 1911, fu di affidare la gestione della scuola elementare allo Stato e non più ai Comuni, con lo scopo di migliorare la situazione scolastica in tutta la penisola (Di Pol, 2020).

Dopo il decennio giolittiano e successivamente alla Prima guerra mondiale, gli sforzi per cercare di migliorare la situazione scolastica, di garantire un'istruzione ai più e di sanare il problema dell'analfabetismo, vennero meno. D'altro canto, cominciarono a svilupparsi pensieri tendenti "a rendere più selettivi e ideologicamente controllati i percorsi formativi" (Di Pol, 2020, p. 97). Tali considerazioni confluirono nella riforma Gentile del 1923, la quale rappresentò un primo stravolgimento nella struttura e nell'organizzazione della scuola, in quanto volta a destinare l'istruzione scolastica a pochi eletti. Giovanni Gentile divenne ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Mussolini, il quale gli conferì piena libertà nell'attuazione dei provvedimenti della riforma. Gentile ristabilì i rapporti gerarchici del governo nella gestione scolastica, vigenti precedentemente al periodo giolittiano; in aggiunta, portò l'obbligo scolastico ai 14 anni (Di Pol, 2020). Una cura specifica venne data all'elaborazione, per ogni ordine e grado di istruzione, dei programmi scolastici; vennero inoltre fornite disposizioni specifiche in merito all'istruzione superiore ed universitaria, con regole per quanto riguarda il sostenimento delle prove finali e i costi complessivi. Venne regolamentato poi l'inquadramento di figure professionali legate all'amministrazione e alla gestione del plesso scolastico (Vertecchi, 2001). Come ricordato da Di Pol (2020), vennero anche promossi alcuni enti per istruire la popolazione nelle periferie e nelle zone depresse. Per quanto concerne la lingua d'insegnamento, il ministro stabilì che l'italiano fosse l'unica lingua per l'istruzione scolastica¹¹.

Con il termine della Seconda guerra mondiale, nel 1948 entrò in vigore la Costituzione della Repubblica Italiana. Il Titolo II venne dedicato ai rapporti etico-sociali e al suo interno

¹¹ R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185, art. 4, comma 1 e 2: "In tutte le scuole elementari del Regno l'insegnamento è impartito nella lingua dello Stato. Nei Comuni nei quali si parli abitualmente una lingua diversa, questa sarà oggetto di studio, in ore aggiuntive" (Klein, 1986, p. 72).

vi sono due articoli di estrema importanza per quanto riguarda l'istruzione, ponendo la scuola come fondamentale istituzione da preservare e migliorare. L'articolo 33 stabilì gli obblighi e i diritti dell'istituzione scolastica¹². L'articolo 34 invece affermò che la scuola fosse libera, obbligatoria e gratuita¹³.

Restava il fatto che, malgrado l'insieme di leggi e riforme istituite dall'Unità fino agli anni Cinquanta del Novecento, la situazione scolastica non migliorò abbastanza da risolvere definitivamente la questione dell'analfabetismo. Il problema era da sanare riassetando le istituzioni dalle basi, in quanto “una riforma scolastica [sarebbe rimasta] un pezzo di carta se tutto l'atteggiamento della società non [fosse mutato] dalle radici” (Bertoni Jovine, 1958, p. 179). Innanzitutto, un ostacolo da superare fu l'abbandono della scuola: questo fenomeno era ancora molto frequente negli anni Cinquanta, in cui le cifre erano “intorno a 30.000 abbandoni tra la I e la II classe, a 15.000 tra la II e la III classe, ad oltre 60.000 tra la III e la IV e tra la IV e la V classe” (Medici, 1959, p. 118). Le cause primarie di questo allontanamento, furono in primis una scarsa considerazione, da parte soprattutto di genitori analfabeti, del valore dello studio per i loro figli; inoltre, molte motivazioni erano legate a condizioni di povertà o connesse a problematiche dovute alla concomitanza di scuola e

¹² Art. 33 della Costituzione. “L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato. [...]”

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

¹³ Art. 34 della Costituzione. “La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

lavoro. Infine, anche la distanza di molte famiglie dall'edificio scolastico compromise l'accesso alla scuola (Medici, 1959).

Un'iniziativa utile al recupero degli analfabeti fu il lavoro compiuto da parte del Servizio centrale per l'educazione popolare, che creò appunto corsi per l'educazione popolare dalla fine degli anni Quaranta. Nazareno Padellaro, a capo del Servizio per l'istruzione popolare del Ministero della Pubblica Istruzione, vide nella moltitudine di analfabeti “una sorta di blocco analfabeto-resistente, [...] nei confronti dei quali ogni iniziativa di riportarli a scuola, nel senso tradizionale del termine, era destinata a fallire” (Farné, 2018, p. 39). Ci fu perciò bisogno di ridefinire gli obiettivi per giungere ad un cambiamento. Con l'istituzione, appunto, di questi corsi, l'azione di spinta all'alfabetizzazione fu notevole. Vennero dunque creati diversi tipi di corsi popolari. Come esposto da Medici (1959), erano presenti “corsi di orientamento musicale”; “corsi popolari speciali”, costituiti all'occorrenza in caso di impossibilità di avviare i normali corsi scolastici; “corsi di richiamo scolastico”, istituiti per poco più di un mese durante il periodo di pausa, al fine di tenere in allenamento le persone adulte nell'italiano e nell'aritmetica. Inoltre, vennero proposti “centri di lettura dal 1951-52 al 1957-58” e “corsi di educazione per adulti dal 1954-1955 al 1957”, creati per diffondere il sapere nell'ambito sociale e morale. Si puntò, seguendo la linea di riflessione di Padellaro, non solo a far acquisire le abilità di base di lettura e scrittura, ma anche a far emergere negli studenti il bisogno e la curiosità di conoscere, resi possibili da un ambiente sociale e culturale adeguato (Bertoni Jovine, 1958). Questi propositi furono un buon punto di partenza per la lotta contro l'analfabetismo. Si iniziò perciò un percorso di avanzamento in campo culturale e linguistico che sarebbe sfociato poco dopo in un progresso senza pari (De Mauro, 2016).

Caratteristica degli anni del secondo dopoguerra fu anche l'opposizione da parte dell'istituzione scolastica all'uso del dialetto. Come esposto da Gensini (1985), tale azione generò un sentimento di imbarazzo nell'usare solo il proprio dialetto in un'ingente parte dei dialettofoni; d'altro canto, portò chi usava l'italiano verso un'elevazione sociale. Accanto a questo aspetto negativo che creò come una sorta di stigma, il fatto comunque di staccarsi dall'uso esclusivo del dialetto e di approcciarsi all'italiano rappresentò un fattore di emancipazione per la popolazione. Negli anni Sessanta prima e Settanta poi, l'aumento di centri di aggregazione culturale e sociale rese possibile il proliferare dell'italiano nel suo uso

parlato. Al fine di capire meglio la situazione linguistica di quegli anni, le percentuali chiariranno il quadro generale. Gensini (1985) riportò i dati dell'inchiesta eseguita da Rüegg, in cui si vedeva come ancora nel 1951 il 13% della popolazione utilizzava il dialetto, accanto ad un 18% che parlava l'italiano, mentre, il restante 69% degli abitanti alternava il dialetto all'italiano. Di questi ultimi, non tutti avevano le medesime competenze in fatto di lingua nazionale, ma resta il fatto che in questo periodo si cominciò ad assistere ad un cambiamento radicale. Tuttavia, l'origine di questo miglioramento coincise soprattutto con l'avvento della televisione, uno strumento che entrò nelle case degli italiani e conquistò immediatamente tutti, contribuendo al raggiungimento della lingua comune e all'azione di contrasto all'analfabetismo.

1.3: L'avvento della televisione: si aprono nuovi orizzonti

In un periodo fondamentale per la storia linguistica italiana, in cui si pose l'attenzione su questioni quali scuola, problema dell'analfabetismo ricorrente, lingua comune a discapito dei dialetti, la televisione rappresentò un potente mezzo di diffusione dell'italiano, oltre che di trasmissione di informazioni di ogni tipo. Si aprì quindi un periodo di importanti cambiamenti dal punto di vista sociolinguistico. Infatti, di fronte alla critica situazione italiana con un'ancora alta percentuale di analfabeti e un largo utilizzo dei dialetti regionali, in televisione si fece uso di una lingua comune, informale e parlata. Si verificò quindi la possibilità per molti di approcciarsi ad un italiano che unisse tutta la penisola, in quanto la televisione “portava ogni sera, praticamente in ogni casa, la lingua nazionale” (Gensini, 1985, p. 377). Tale azione fu molto positiva: De Mauro (2011) parlava della televisione come di una vera e propria “scuola” dove tutto il patrimonio di lingua orale nei più vari registri veniva messo a disposizione per la popolazione dell'intera penisola senza creare divisioni. Questo processo si verificò in modo graduale, ma con un progressivo miglioramento della situazione non indifferente. Ciò nonostante, prima della televisione, altri mezzi di comunicazione di massa apportarono benefici alla diffusione della lingua italiana.

1.3.1: La stampa e la radio

Il primo mezzo di diffusione del sapere e di divulgazione della lingua fu la stampa. Tuttavia, le opere a stampa furono da sempre caratterizzate da difficoltà di comprensione per la maggior parte della popolazione. Gli ostacoli nell'intendere un testo scritto negli anni del dopoguerra erano numerosi, soprattutto per chi non aveva un'istruzione di base, come molti contadini e operai. Con l'affermazione che segue, tratta da un quotidiano dell'epoca, è possibile comprendere la portata di tale difficoltà, insieme alla consapevolezza che si aveva del problema: “i giornalisti dovrebbero cercare di mettersi nei panni di chi leggerà i loro articoli e dovrebbero capire soprattutto le difficoltà dei contadini e degli operai” (Dardano, 1973, p. 3). Infatti, trattandosi esclusivamente di italiano scritto e formale, la comprensione risultava difficile ai più, dato il basso livello di istruzione degli italiani. Dalle percentuali sull'analfabetismo precedentemente menzionate era chiara l'impossibilità di fruizione di notizie attraverso la carta stampata da parte di larghissimi strati della popolazione. Inoltre, ciò che non si era ancora avuto in Italia era un giornale con un'ampia gamma di lettori e quindi un numero consistente di copie stampate. Sempre dal punto di vista della ricezione, un altro fattore causò la scarsa fruizione all'informazione attraverso la stampa (Dardano, 1973). Come affermato da De Mauro (2011), poco dopo l'Unità, infatti, i quotidiani erano a sfondo unicamente politico, perciò tale argomento poteva attirare solo la minima parte di popolazione avente diritto al voto. Fu quindi evidente che in quell'epoca la stampa raggiungeva solo un'élite rispetto al resto della popolazione italiana, e continuava ad essere scritta in una lingua per alcune caratteristiche vicina all'italiano letterario. Inoltre, anche per quanto riguarda il costo del quotidiano, molti furono gli svantaggi: “mentre all'operaio americano il giornale [costava] da uno a due minuti di lavoro”, all'italiano costava “7-8 minuti” (Luzzatto Fegiz, 1966, p. 1344). Nonostante tutti questi aspetti negativi, la stampa contribuì notevolmente a consolidare “la standardizzazione dell'uso formale scritto” (De Mauro, 2011, p. 431) dell'italiano. Quest'ultimo, con la stampa, fu considerevolmente influenzato dal dialetto romano: De Mauro (2011) rammentò che Roma dal 1870 fu sede dei giornali nazionali, dunque rappresentò un centro di irradiazione di tale varietà rispetto agli altri dialetti. Come si vedrà in seguito, il dialetto romano influenzò ulteriormente la lingua comune. Un vantaggio

che la stampa presentava rispetto alla televisione è determinabile dal punto di vista della ricezione, in quanto, con la prima, si aveva la possibilità di soffermarsi su quanto scritto al fine di comprenderlo al meglio; al contrario, le informazioni televisive venivano trasmesse istantaneamente ed erano prive di opportunità di revisione. Per concludere, la stampa costituì un importante strumento di diffusione dell'italiano, ma la sua azione fu caratterizzata da alcuni limiti, sconosciuti invece alla televisione. Accanto alla stampa, anche il telegrafo costituì un'innovazione importante, poiché creò lo stile giornalistico, caratterizzato da produzioni molto brevi, dati i costi elevati di tale tipologia di trasmissione.

Anche la radio rappresentò un mezzo fondamentale nella trasmissione della lingua. Il modello di lingua che diffuse la radio era di tipo parlato e poteva variare tra formale e informale a seconda del tipo di programma. Tuttavia, come riportato in Gozzini (2011), si caratterizzava per una semplificazione a livello sintattico, che non rispecchiava la lingua orale che si aveva nel concreto, e per uno stile scarsamente enfatico. Non era perciò del tutto spontaneo, ma costituito da “un periodare breve, senza inversioni sintattiche, esente da variazioni colloquiali, ricco, invece, di elementari parallelismi sintattici e fraseologici, di ripetizioni del soggetto” (De Mauro, 2011, p. 434). Di conseguenza, riportando un'espressione di De Mauro (2011), la radio ha proposto agli ascoltatori un italiano di chi *parla come un libro stampato*. Ciò nonostante, essa svolse comunque un ruolo importante al fine di presentare l'italiano anche nel suo uso parlato, quando precedentemente ciò che si parlava era unicamente il dialetto. Un aspetto da non sottovalutare infatti fu la graduale perdita di dominio dei dialetti nella penisola, parallelamente ad una lenta ma efficace e duratura diffusione dell'italiano scritto e parlato¹⁴. La radio esercitò poi una potente azione dal punto di vista della pronuncia in quanto diffuse in tutta Italia un unico modo di parlare. Inoltre, un vantaggio della radio rispetto alla stampa concerneva l'aspetto economico, tanto è vero che la prima riuscì a raggiungere anche gli strati più bassi della popolazione, dato che la

¹⁴ Con la nozione di “dominio” si rimanda ad “una costellazione di situazioni sociali riferite ad una medesima sfera di esperienza e di attività” (Berruto, Cerruti, 2019, p. 36). Una lingua perde dominio di utilizzo quando inizia a non essere più usata in determinate situazioni o per determinati scopi (Berruto, Cerruti, 2019).

quasi totalità della nazione si sintonizzava per ascoltare le trasmissioni radiofoniche. Si intuisce così la forte spinta alla diffusione della lingua comune (De Mauro, 2011).

1.3.2: La forza divulgativa della televisione

Tuttavia, solo con l'avvento della televisione nel 1954 si ampliarono notevolmente le possibilità di fruizione della lingua e del sapere per tutta la nazione. Tale mezzo, infatti, grazie alle sue peculiari qualità che lo contraddistinguevano, si presentò come potente “finestra sul mondo” (Bravi, 2021, p. 11), in grado di proporre al pubblico italiano una larga varietà di informazioni e di conoscenze in modo innovativo ed immediato. Il riscontro da parte della popolazione fu istantaneo. Già nei primi anni, successivi al suo esordio, si registrarono cifre esorbitanti in merito al numero di abbonamenti alla televisione: “306.000 nel 1956, 595.000 nel 1957, oltre 1 milione a fine 1958, quasi 1 milione e mezzo nel 1959” (Piazzoni, 2014, p. 47), per arrivare poi nel 1960 ad oltre 2 milioni. Questo aumento esponenziale degli abbonamenti fu dato sostanzialmente dal progressivo sviluppo economico di quegli anni (Piazzoni, 2014). L'Italia, difatti, visse un periodo di profonda modernizzazione, riconoscibile con il termine di “miracolo economico” (Garofalo, 2018, p. 67). Come affermato da Garofalo (2018), la penisola fu protagonista di un processo tendente ad un sempre maggiore sviluppo industriale, rovesciando di conseguenza la condizione del paese, fondata sulla predominanza del settore agricolo. Tutto questo portò quindi ad un graduale arricchimento della popolazione, che poté così permettersi l'acquisto di un apparecchio televisivo. Tuttavia, ciò che motivò soprattutto il successo sull'utenza televisiva fu la compresenza di linguaggio verbale e iconico. Tale concomitanza recò vantaggio alla televisione, rispetto alla radio, perché nella prima la fusione tra i vari linguaggi rendeva più facili e immediati l'ascolto e la comprensione. In uno studio di De Rita (1964), che analizzò la reazione da parte di un gruppo di contadini della Basilicata al primo approccio alla televisione, si percepisce chiaramente la presa dell'immagine televisiva su queste persone. A differenza della parola, l'immagine ha una comprensibilità globale ed un'efficacia immediata; inoltre, essa cattura l'attenzione degli spettatori, attraverso il suo dinamismo e coinvolgimento sensoriale. Potenzialità di tale portata potevano essere il presupposto per un potente cambiamento a livello della società italiana, a

quel punto bisognava solamente usufruirne. Già Prini (1969) sottolineò, infatti, come tanti attribuissero la giusta importanza al mezzo televisivo, capace di appassionare i telespettatori, ma quanto ancora fossero rari coloro che avevano colto il suo ruolo nel veicolare la cultura.

Un aspetto che contraddistinse la televisione, soprattutto nei primi anni della sua espansione, fu la tipologia prescelta di ascolto. L'espressione "andare alla televisione" (Garofalo, 2018, p. 30) è caratteristica del particolare modo di guardare il piccolo schermo in quegli anni. La sola opportunità per molte persone di assistere ad una trasmissione fu, per anni, quella di recarsi verso il luogo pubblico più vicino, munito di un apparecchio televisivo. Questo tipo di ascolto collettivo fu predominante tra le classi più basse della società che non potevano permettersi l'acquisto della televisione; mentre per le classi con maggiori possibilità economiche esisteva già il rituale di ascolto a tavola o sul divano di casa (Garofalo, 2018). Da un'inchiesta condotta nel 1956, come riferito da Piazzoni (2014), si calcolò che in più di 40.000 luoghi, tra cui bar e trattorie, era presente un apparecchio televisivo. In questi ambienti, alla sera si radunavano gruppi di persone per seguire i programmi in onda; si crearono così occasioni di ritrovo, di svago e di scambio d'opinioni, ossia un ulteriore motivo per apprezzare questo nuovo mezzo. Da una testimonianza da parte di un operaio di Terni emerse una particolarità degli esordi della televisione, essendo "l'alleata dei bar" (Garofalo, 2018, p. 34). Fu infatti proprio questo il luogo, più di altri, dove la gente si riunì davanti allo schermo, con l'intento di guardare la trasmissione più amata al costo di una consumazione al bar.

Per quanto concerne la tipologia di lingua trasmessa, si trattava qui, come per la radio, di un italiano parlato. Prima dell'arrivo della televisione, fatta eccezione per la radio, la lingua che si parlava in Italia era quasi esclusivamente il dialetto, differente da regione a regione. Solo il dialetto era in grado di soddisfare le esigenze della popolazione nel denominare oggetti e situazioni relative alla vita quotidiana. Al contrario, la lingua italiana di quegli anni era ancora di tipo scritto e letterario e "il vocabolario italiano era molto povero di modi di dire relativi alla quotidianità, alle esperienze più trite, più umili, più banali, che venivano tradizionalmente espresse in dialetto" (De Mauro, 1978, p. 64). In questo senso, la televisione svolse un ruolo fondamentale nell'esprimere concetti, prima solo definiti nei vari dialetti, in una lingua comune a tutta la penisola, in modo da uniformare l'italiano. La televisione diffuse

un italiano parlato nel quale tutta la popolazione si potesse riconoscere, essendo “un pubblico, che [vedeva] le stesse cose, che [parlava] allo stesso modo, che [possedeva] la stessa indole, natura, carattere” (Anania, 1999, p. 51). Diede perciò concretezza ad una lingua che prima era distante dalla vita di tutti i giorni.

Data la grande varietà di trasmissioni televisive, il tipo di parlato si differenziava a seconda dei casi. Si potevano individuare due tipi di parlato: il “parlato-controllato” e il “parlato-parlato”. Il primo, utilizzato dai conduttori, si basava su uno schema preparato precedentemente, quindi si avvicinava in un certo senso allo scritto, in quanto non presentava le caratteristiche di un parlato spontaneo, ma di un parlato, appunto, controllato. Il secondo invece era tipico delle interviste in cui il parlato era spontaneo e non seguiva una traccia elaborata in precedenza (Diadori, 1994). Questo genere di espressione si avvicinava molto ad un “italiano colloquiale della conversazione” (Berruto, Cerruti, 2019, p. 149). Come sottolineato da De Mauro (2011), in entrambi i casi la televisione fece familiarizzare i telespettatori con le tipologie di lingua orale sia formale che informale. Quindi se la stampa standardizzò l’italiano scritto, la televisione fece lo stesso per l’italiano parlato. Di conseguenza, come osservato nella sottosezione 1.3.1 per la radio, si assistette progressivamente ad una perdita di dominio da parte dei dialetti nell’uso orale. Un’ulteriore differenza rispetto alla radio era rintracciabile nella diversità di parlato: “il parlato televisivo, diversamente da quello radiofonico, non [era] monocorde, ma [poteva] variare da formulazioni semplici, di tipo cinematografico, alle formulazioni più complesse del discorso *ex cathedra*” (De Mauro, 2011, p. 437). Era presente quindi anche una grande varietà di italiano orale. Inoltre, grazie alla televisione cominciò a circolare un tipo di pronuncia per molti versi vicina alla varietà romana, la quale iniziò a prevalere sulle altre. Molti presentatori e artisti che si esibirono in televisione provenivano da Roma, perciò la parlata che si udiva maggiormente era caratterizzata da influssi del dialetto romano. Inoltre, sempre per quanto concerne la pronuncia, in uno studio di Spina (2006) si rilevò che nei primi anni di diffusione della televisione, la Rai impose ai giornalisti di seguire il modello di pronuncia descritto da Migliorini, Tagliavini, Fiorelli nel 1969. L’aspetto più importante da sottolineare fu quindi la possibilità che ebbe la televisione di omogeneizzare la lingua anche a livello della pronuncia, al fine di sanare il problema dei molteplici dialetti e pronunce. Lo ipotizzò anche Migliorini

(1957), quando affermò che si era giunti ai giusti presupposti per far circolare in tutta la penisola una pronuncia “corretta e relativamente uniforme” (Migliorini, 1957, p. 19).

Inoltre, anche per quanto riguarda in generale la lingua comune, questa vide una diffusione senza pari: “i modelli linguistici irradiati dalla televisione [raggiunsero] una forza di immediata penetrazione ignota ad ogni altro tipo di trasmissione e fissazione di segni linguistici” (De Mauro, 2011, p. 121). Questo processo di divulgazione incontrò però non pochi ostacoli, in quanto l’analfabetismo in Italia rendeva appunto difficoltosa l’accessibilità al messaggio in lingua italiana. Come affermato da Farné (2018), di fronte ad un mezzo così potente di divulgazione culturale e linguistica, gli spettatori si trovavano incapaci di comprendere le informazioni ricevute. Questo era causato dall’inadeguatezza delle istituzioni scolastiche nel formare ed educare la popolazione, rispetto allo sviluppo sempre crescente della nazione italiana nei primi anni del secondo dopoguerra. Infatti, un’ingente parte della popolazione era ancora limitata al solo uso del dialetto proprio della regione di provenienza. Perciò, la situazione che si presentò in quei primi anni di diffusione era preoccupante: le persone non erano in grado di comprendere ciò che udivano nei programmi televisivi. Nonostante gli abitanti della penisola avessero familiarizzato con la lingua italiana grazie alla radio, non supportati da un’istituzione scolastica adeguata, non possedevano in ogni caso i mezzi per una comprensione effettiva. Tornando per un momento all’indagine eseguita da De Rita, si nota quanto fosse comune un senso di avvilitamento da parte dei riceventi. Un contadino affermò: “la televisione si fa vedere, ma se sei analfabeta non capisci la fine e non vale. È brutto essere analfabeta” (De Rita, 1964, p. 225). Di fatto, la realtà esterna giunse nelle case attraverso il televisore, raccontata nella lingua italiana che, in questo modo si fece sentire e conoscere. Perciò si creò una dinamica per cui si volle sapere di più, perché ci si sentiva inadeguati. In questo senso, l’azione da parte della televisione fu di estrema importanza, poiché creò nell’animo della popolazione la necessità di conoscere la lingua italiana al fine di comprendere al meglio le trasmissioni che vedevano. Progressivamente, come sostenuto da De Mauro (2011), soprattutto il lessico e la pronuncia degli italiani si fecero colmi di, rispettivamente, accezioni e cadenze italiane e non più dialettali. Perciò, se si guarda all’opera di acculturazione e alfabetizzazione che si cominciò ad attuare grazie alla televisione, si può ben dire che essa si fece “scuola d’italiano” (De Mauro, 2016, p. 96).

In conclusione, questo periodo fu di tale rilevanza che aprì un panorama di grandi progressi a livello linguistico e culturale per l'Italia. Grazie alla televisione, si vennero a creare infatti le premesse giuste per iniziare a sanare in modo concreto il problema dell'analfabetismo e della distanza linguistica dialettale, per giungere di conseguenza alla tanto agognata Unità linguistica d'Italia.

CAPITOLO 2. Il maestro Alberto Manzi in televisione

Protagonista rivoluzionario dei primi anni della televisione italiana fu Alberto Manzi con il suo programma *Non è mai troppo tardi*, andato in onda dal 1960 per gli otto anni successivi. Questa trasmissione svolse una concreta azione dimostratasi decisiva per l'insegnamento della lingua italiana e migliorò il problema dell'analfabetismo ancora preoccupante a quell'epoca. Grazie alla conduzione da parte del maestro elementare Manzi, la televisione pionieristica degli anni Sessanta in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, svolse un ruolo di primo piano nel contrasto alla scarsa, se non completamente assente, alfabetizzazione degli adulti italiani. Erano, infatti, questi i soggetti a cui si rivolgeva il format, dando loro la possibilità successivamente di sostenere l'esame per l'ottenimento della licenza elementare. *Non è mai troppo tardi* conobbe un successo senza eguali a livello di ascolti e di apprezzamento. Il merito fu quasi esclusivamente di Manzi, che seppe creare le condizioni favorevoli per un dialogo efficace con il pubblico televisivo, dando origine ad un appuntamento fisso davanti allo schermo per milioni di italiani.

Al fine di tracciare una presentazione accurata della trasmissione televisiva, nella sezione 2.1 viene riportata la biografia di Alberto Manzi. Nella sottosezione 2.1.1 l'attenzione si sofferma sulle principali attività svolte nel corso della sua vita, mentre nella sottosezione 2.1.2 viene preso in esame il pensiero didattico del maestro, che costituirà il punto di partenza e di arrivo di ogni suo lavoro educativo. Nella sezione 2.2 invece lo sguardo viene rivolto verso il programma televisivo che rese celebre Manzi, ossia *Non è mai troppo tardi*. Procedendo dapprima con una panoramica sulla storia della nascita della trasmissione nella sottosezione 2.2.1, viene successivamente esplicitata, nella sottosezione 2.2.2, la struttura delle lezioni, illustrando i principali strumenti linguistici e didattici utilizzati dal maestro. Vi è inoltre un accenno al precedente esperimento educativo proposto dalla Rai, mostrando quanto i due programmi differissero l'uno dall'altro in termini di ascolto e risultati.

2.1: Cenni biografici su Alberto Manzi

Una figura di spicco durante gli anni d'esordio della televisione italiana fu rappresentata da Alberto Manzi. Maestro ed educatore impegnato su vari fronti, mosso dalla sua grande passione per l'insegnamento, rese concreto un progetto di portata fondamentale per l'Italia, con un successo inatteso. In quegli anni infatti la Rai si propose di istituire programmi che vertessero sull'insegnamento della lingua italiana, allo scopo di cercare di risolvere il problema dell'analfabetismo ancora incombente a metà degli anni Cinquanta. Un ulteriore obiettivo fu quello di promuovere nella popolazione una conoscenza più ampia del mondo, educandola attraverso la divulgazione di informazioni su ogni tipo di argomento. Tale divulgazione culturale, proprio perché compiuta tramite il mezzo televisivo, ebbe un esito ampiamente positivo, incuriosendo gli italiani che la seguivano. *Non è mai troppo tardi*, condotto appunto da Alberto Manzi, dal 1960 al 1968, fu uno dei primi esempi di programma televisivo volto all'apprendimento della lingua italiana in modo del tutto differente dalla didattica diffusa nelle scuole dell'epoca. Infatti, la trasmissione pose l'insegnamento dell'italiano in un'ottica di coinvolgimento degli apprendenti, accostando la lingua al mondo che essi conoscevano. Inoltre, essa seppe sfruttare al meglio le potenzialità che la televisione poteva offrire, facendo quindi uso della componente visiva, distintiva di questo mezzo di comunicazione, capace di stimolare ed incuriosire il pubblico. Prima di analizzare nel dettaglio gli intenti e gli esiti di tale trasmissione, è utile però soffermarsi sulla vita e le attività che videro il maestro coinvolto su vari fronti.

2.1.1: Vita

Nato a Roma nel 1924 da una famiglia di lavoratori, Alberto Manzi prese il diploma di maturità magistrale nel 1942. Successivamente, come presentato nel sito del Centro Alberto Manzi di Bologna, partecipò alla Seconda guerra mondiale come antifascista, arruolandosi nel 1944 presso il Battaglione San Marco della Marina Militare¹⁵. Dopo la fine del conflitto, il

¹⁵ Si veda Centro Alberto Manzi: <https://www.centroalbertomanzi.it/>
Anche altre informazioni di questa sottosezione sono tratte da questo sito.

suo percorso di studi proseguì: si laureò quindi in biologia e poi in filosofia e pedagogia. Queste due competenze costituirono sempre un punto focale da cui partire e su cui tornare necessariamente nel suo insegnamento. Come maestro, infatti, privilegiò una didattica che portasse a far riflettere sui molteplici aspetti del mondo e sui fenomeni naturali che ci circondano.

La sua prima esperienza lavorativa si svolse nel 1946 presso il carcere minorile “Aristide Gabelli” di Roma, in quell’occasione educò ben più di 90 ragazzi. Prima di lui, si erano già cimentati nell’impresa quattro insegnanti, ma solo Manzi riuscì a conquistare la fiducia dei detenuti, raccontando storie e cercando di comprendere la vita dei giovani con un passato complicato. In questo carcere, era vietato l’uso di ogni tipo di oggetto, inclusi fogli e matite, dunque per fornire il giusto materiale scolastico, Manzi si espose molto, insistendo con la dirigenza. Ottenuta così la fiducia del direttore del carcere, riuscì in questa battaglia e creò per la prima volta le condizioni necessarie per presentare ai ragazzi il mondo del sapere. Giorno per giorno, attirò la loro attenzione con la narrazione di una storia che aveva come protagonisti dei castori, che cercavano in tutti i modi di essere liberi. La tematica non era scelta a caso, bensì rifletteva l’esperienza vissuta dai giovani come detenuti privati della loro libertà: per questo il racconto suscitò da subito grande interesse presso l’uditorio. I ragazzi infatti si appassionarono alla storia del castoro *Grogh* ed iniziarono con l’aiuto del maestro a trascriverla, inserendola poi in quello che sarebbe diventato il primo giornalino redatto in un carcere minorile: “*La Tradotta*, periodico mensile dei ragazzi del Gabelli”. “*La Tradotta*” venne poi fatta stampare e questo fu “un successo che aumentò il loro interesse e la fiducia in se stessi” (Farné, 2016, p. 19). Il giornalino, essendo un oggetto concreto, realizzato dall’inizio alla fine da loro stessi, costituì una conquista tangibile. Grazie a questo lavoro, quindi, Manzi mostrò ai ragazzi che era possibile percorrere un’altra strada in cui scorgere nuove opportunità di crescita; creò così in loro una speranza di riscatto, una volta usciti da lì. Nell’anno trascorso insieme ai giovani, nel carcere ci furono molti cambiamenti: fu concessa loro maggiore libertà e maggiori furono le occasioni di interazione di gruppo. La sua didattica era affine alla metodologia scout, in cui esperienze concrete di vita seguite da riflessioni su quanto appena sperimentato costituivano il motore per un’educazione responsabile e libera, all’insegna della cooperazione e della curiosità verso il mondo circostante (Farné, 2016).

Proseguendo con le attività del maestro, come esposto nel sito del Centro Alberto Manzi di Bologna, nel 1955 pubblicò *Orzowei*, romanzo che raccontava la storia di un ragazzo abbandonato dalla famiglia e trovato poi da un guerriero della tribù indigena Swazi¹⁶. Orzowei visse numerose avventure che lo portarono a diventare un uomo maturo e consapevole. Questo libro, pur destinato all'infanzia, non addolcisce gli avvenimenti, ma mostra la realtà per com'è. Il mondo rappresentato è difficile, a volte crudele, tuttavia ogni uomo deve essere in grado di modellare la propria identità ed essere forte per affrontare ogni sfida che la vita gli presenta. Anche in questo romanzo, come in *Grogh*, le conoscenze che Manzi aveva in campo biologico emersero nella cura minuziosa dedicata alla descrizione degli ambienti naturali e della vita degli animali.

Sempre nello stesso anno, Manzi partì per il Sudamerica dove visse un'esperienza particolare, tanto da tornarci ogni anno, sempre nel mese di luglio o agosto, per vent'anni. Tutto ebbe inizio con l'ottenimento di una borsa di studio che gli consentì di andare ad osservare “una specie particolare di formiche che viveva nella foresta amazzonica” (Farné, 2016, p. 31). In realtà, una volta che fu lì si preoccupò soprattutto della condizione misera della popolazione, specie riguardo la loro istruzione scolastica. Insegnò agli indigeni a leggere e scrivere nella loro lingua, dotandosi dei mezzi che aveva a disposizione, con l'intento di trasmettere loro gli strumenti affinché potessero a loro volta divulgare le conoscenze acquisite. Da quell'anno, ogni estate tornò in America del Sud per svolgere un'azione educativa e formativa che si dimostrò indispensabile in quel territorio. Quest'esperienza costituì per il maestro una vera e propria sfida, in quanto il suo lavoro venne osteggiato da parte del governo di quegli Stati, i quali volevano mantenere la popolazione nell'ignoranza assoluta in modo da poterli soggiogare. Negli ultimi anni, addirittura, Manzi fu costretto, per poter proseguire la sua impresa, ad andarvi di nascosto. L'atmosfera, intima e complicata, che visse in Sud America la trasportò anche in alcuni suoi romanzi come *La luna nelle baracche* (1974) ed *El Loco* (1979).

Manzi lavorò anche in radio, più precisamente dal 1956 al 1996, in collaborazione con la *Radio per le scuole*. Egli seppe sfruttare le possibilità didattiche che aveva la radio, come veicolo di trasmissione del sapere e anche dell'italiano. In concreto, cercò di attirare giovani

¹⁶ Si veda Centro Alberto Manzi: <https://www.centroalbertomanzi.it/>

ascoltatori grazie alla narrazione di racconti per l'infanzia; inoltre, promosse contenuti divulgativi destinati agli adulti che vivevano nella penisola e a quelli emigrati all'estero.

Cominciò poi nel 1960 la sua esperienza in ambito televisivo con *Non è mai troppo tardi*, un programma dalla forza incredibile che ebbe dei risultati insperati. A quell'epoca, Manzi insegnava già nelle scuole elementari e la sua esperienza pregressa fu molto d'aiuto. Il successo fu notevole, per questo anche altri Stati, europei e non, vollero imitare l'esperienza italiana. L'Argentina, persino, chiamò in aiuto il maestro Manzi al fine di creare una trasmissione che riprendesse le dinamiche di *Non è mai troppo tardi*. Per Manzi questa fu un'occasione importante di crescita a livello umano e professionale. Nel paese, al decadere del regime dittatoriale nel 1983, si stimò che il 20% dei giovani fosse analfabeta. Da questo preoccupante dato, come ricordato da Wanschelbaum (2014), si ragionò su un possibile piano di alfabetizzazione, il quale venne realizzato nel 1985 con il costituirsi di centri per alfabetizzare la popolazione e nel 1988 con la trasmissione, in questo caso radiofonica, *Más vale tarde que nunca*, nata appunto dall'esempio italiano di *Non è mai troppo tardi*.

Negli anni successivi, Manzi sperimentò nuovi programmi all'interno del mondo della televisione. Come spiegato da Farné (2018), nel 1971 venne messo in onda *Impariamo ad imparare*, una trasmissione che aveva come obiettivo quello di coinvolgere il bambino nel suo processo di apprendimento attraverso le informazioni che otteneva dalle proprie esperienze di vita. Nel 1986 con *Educare a pensare* si puntò invece al miglioramento della figura del maestro nella scuola elementare, attraverso il dialogo con bambini sulle loro esperienze scolastiche. Sempre nello stesso anno, fu la volta di *Fare e disfare*, con gli stessi propositi di *Educare a pensare*, ma riguardante la scuola dell'infanzia. In queste due trasmissioni fu evidente l'importanza per Manzi del tema del gioco: questa dimensione non era prettamente infantile e volta solo al divertimento, al contrario, rappresentava “una risorsa per lo sviluppo dell'intelligenza in tutte le sue dimensioni” (Farné, 2016, p. 108). Inoltre, andò in onda *Non vivere copia*, titolo molte volte frainteso nella sua interpretazione: a detta di Manzi, “la presentatrice diceva: «Non vivere, copia!» dando così un significato completamente diverso al titolo” (Farné, 2016, p. 150), se non addirittura opposto al reale senso. In realtà, il titolo voleva essere un consiglio di non essere una copia degli altri, bensì di pensare ed agire con la propria testa. Infatti, seguendo il pensiero di Manzi, vivere sulle orme di altri, uniformandosi

ai dettami della società è semplice, tuttavia non vivendo copia si ha la possibilità di essere liberi, sebbene questo possa comportare maggiori sforzi e rischi. In tutti i programmi successivi a *Non è mai troppo tardi*, Manzi puntò soprattutto sul valore del dialogo tra il bambino e l'insegnante. La comunicazione che si instaura tra il maestro e l'alunno è da ritenersi fondamentale, poiché consente a quest'ultimo di essere attivo e partecipe ponendo domande, esponendo i propri dubbi e curiosità. Il maestro, di conseguenza, lo accompagna nel suo percorso di scoperta (Farné, 2018).

Nel 1992 Alberto Manzi fu coinvolto in un'ulteriore esperienza televisiva con *Impariamo insieme*, programma indirizzato alle persone immigrate in Italia, che in quegli anni cominciavano ad essere numerose. L'obiettivo prefissato dalla Rai era quello di fornire agli immigrati le basi della lingua italiana, in modo che potessero ambientarsi al meglio nel nuovo Stato e potessero avere maggiori opportunità lavorative e di vita. Se dal punto di vista teorico le premesse erano positive, le soluzioni concrete non lo furono altrettanto. Infatti, la trasmissione veniva messa in onda all'ora di pranzo per meno di un quarto d'ora, orario in cui le persone o stavano ancora lavorando, o stavano pranzando insieme alla loro famiglia nell'unico momento libero della giornata. A quel punto, Manzi propose di registrare le lezioni ed inviare le cassette alle persone interessate, in modo da rendere più efficace tale azione. La Rai tuttavia non accettò la proposta. Secondo l'opinione di Manzi, l'interesse da parte della Rai non fu tanto quello di sanare un problema effettivo che coinvolgeva la penisola, ma semplicemente di dare l'impressione che se ne stesse occupando (Farné, 2016).

Parallelamente alla sua professione di insegnante ed educatore, Manzi fu anche scrittore e poeta. I romanzi che scrisse trattavano soprattutto di letteratura per l'infanzia e per ragazzi. *Grogh, storia di un castoro* (1950), precedentemente menzionato, fu il suo primo libro. Successivamente pubblicò: *Tupiriglio* (1988), *E venne il sabato* (2005), pubblicato postumo, e molti altri. Inoltre, scrisse testi di divulgazione scientifica destinati ai ragazzi. Per quanto riguarda invece la produzione poetica, iniziò giovanissimo a comporre versi, per poi riprendere la scrittura negli anni 1983 e 1984, con tematiche sia affettive che impegnate, politicamente e socialmente.

Il suo impegno educativo si protrasse fino agli ultimi anni della sua vita, finché il 4 dicembre 1997 si spense nella sua casa di Pitigliano.

2.1.2: Pensiero didattico

Per quanto concerne i principi che accompagnarono costantemente Alberto Manzi nella sua esperienza educativa, essi possono essere condensati in quella che il maestro chiamò “tensione cognitiva”. Come puntualizzato da Farné (2016), perché l’esperienza didattica diventi efficace è necessario che l’apprendimento del bambino e dell’adulto parta dalla volontà di scoprire qualcosa di nuovo o dalla curiosità di risolvere un problema che lo tocca profondamente. L’insegnante deve essere quindi in grado di far sviluppare nell’apprendente una tensione cognitiva capace di incuriosirlo, di spingerlo alla ricerca e di abituarlo “a chiedere e a chiedersi il perché delle cose, senza accontentarsi della pura apparenza o della prima risposta” (Farné, 2016, p. 87). Per quanto riguarda specificatamente il bambino, egli dovrebbe essere portato ad assumere un atteggiamento indagatore e critico nei confronti della realtà, possedendo strumenti volti ad una conoscenza attiva. Una lezione, per come la intende Manzi, non deve essere strutturata secondo quello che oggi si chiamerebbe metodo deduttivo, ovvero una classica lezione frontale in cui l’insegnante spiega e gli studenti lo ascoltano passivamente. Al contrario, deve seguire un processo induttivo, in cui lo studente è al centro del processo di apprendimento e partecipa attivamente alla lezione. L’insegnante, dal canto suo, svolge un ruolo di guida e di stimolo per l’alunno. Inoltre, per Manzi qualsiasi tipologia di apprendimento deve necessariamente partire dalle conoscenze che il bambino o l’adulto già possiede. Solo in questo modo è possibile catturare la sua attenzione e fornirgli concetti solidi. Infatti, se un pensiero viene imposto dall’alto, senza previamente saldarlo ad informazioni pregresse, “rimane astratto e superficiale, una conoscenza generica che non aiuta la formazione di concetti perché è un sapere disancorato dal “mondo della vita”” (ivi, p. 10). Al contrario, se ciò che viene insegnato parte dalle conoscenze pregresse dell’alunno, l’apprendimento sarà più efficace ed ancorato a ciò che sa e sperimenta nel mondo. Un altro punto importante per Manzi ha a che fare con il legame tra sapere e scienza, poiché il metodo scientifico, che prevede l’osservazione della realtà e la formulazione di ipotesi in base a ciò che si è visto e sperimentato, deve essere il principio da cui partire per una didattica ottimale. Infatti, “l’esperienza produce conoscenza e ogni conoscenza che il bambino fa viene da lui elaborata e diventa esperienza cognitiva” (ivi, p. 69). Manzi “concepisce la classe scolastica

come un ‘laboratorio’ per la formazione di concetti”¹⁷. Ed è proprio in questo laboratorio che il maestro impostò le sue lezioni, al fine di offrire agli studenti una conoscenza salda e fondata.

L’insegnamento per Manzi corrisponde ad un procedimento lento, che rispetta i tempi di acquisizione di ciascuno; la lezione non segue dei piani rigidi, non è ligia alla divisione per discipline, ma ciascun ambito interagisce con gli altri al fine di una conoscenza del mondo nel suo complesso (Farné, 2018). Molto importante per Manzi fu l’apprendimento al di fuori dell’aula. Infatti, era solito portare i suoi studenti, soprattutto i bambini, all’aperto, in modo da far loro sperimentare ciò che avevano acquisito: ogni anno pianificava dei campi scuola, a dimostrazione di quanto per lui fossero significativi i momenti di apprendimento nella natura (Farné, 2020). “L’esperienza educativa nelle sue forme più vive e suggestive si dispiega fuori dalla scuola, sul territorio vicino e lontano” (Farné, 2016, p. 42), così anche questa diventa un’occasione per aumentare l’interesse per la conoscenza, rendendo significativa ciò che si impara in classe. Questo tipo di esperienza è vicina alla metodologia scout, a cui Manzi si ispirò molto sia nei suoi primi incarichi nel carcere minorile, sia successivamente nelle scuole elementari. Lo scoutismo promuove il senso di libertà e punta sull’importanza di svolgere attività a contatto con la natura in modo da mettersi alla prova in situazioni lontane dalla vita quotidiana. Le avventure vissute esplorando la realtà accrescono il senso di responsabilità, fanno aumentare la fiducia in se stessi e fanno capire i propri limiti. Manzi riconobbe in questi principi la chiave per una didattica viva e libera (Farné, 2016).

Come esposto in Farné (2016), un fatto curioso che caratterizzò la carriera di Manzi come insegnante riguardava il problema delle schede di valutazione. Da sempre innovativo nei propositi e nelle soluzioni educative, sebbene non fosse in linea con l’idea classica di scuola, egli non si pose mai in forte contrasto con essa. Si impegnò invece quotidianamente nel proporre e mostrare un metodo formativo diverso, restando comunque all’interno dell’istituzione scuola. Una volta soltanto si oppose in modo decisivo, in occasione dell’emanazione della legge n. 517 del 1977. L’articolo 4 affermava la necessità di redigere “una scheda personale dell’alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua

¹⁷ Citazione estrapolata a pagina 65 dal documento online: <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-storia-di-un-maestro.pdf>

partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti” (Farné, 2016, p. 55). Manzi non fu d'accordo con tale provvedimento. Il maestro infatti non riteneva corretto dare un giudizio su uno studente, riguardante solo un momento all'interno del più ampio percorso di apprendimento annuale, poiché siffatta valutazione l'avrebbe etichettato per tutta la vita. Inoltre, nelle sue classi erano presenti molti soggetti con situazioni complicate e in grave difficoltà: la scheda di valutazione avrebbe comportato loro ulteriori problematiche. In risposta a tale legge, dunque, Manzi non compilò le schede e per questo venne denunciato. L'anno seguente spiegò le sue motivazioni ma non vennero prese in considerazione. Di conseguenza, creò un timbro (si veda Figura 1) con inciso: “Fa quel che può. Quel che non può, non fa” (ivi, p. 58), in questo modo diede comunque un giudizio, non implicando però nessun tipo di considerazione positiva o negativa. Si limitò a mostrare come l'apprendimento si stesse sviluppando, rispettando i tempi di ciascuno. Questo episodio lo portò ad una sanzione che prevede l'annullamento dello stipendio per due mesi.



Figura 1

In conclusione, Alberto Manzi diede un contributo notevole dal punto di vista educativo su vari fronti. Grazie al suo lavoro di scrittore, maestro, educatore e conduttore, offrì spunti di riflessione e nuove prospettive ad una generazione intera e a quelle successiva, rappresentando una figura rilevante per la pedagogia e la didattica di quegli anni.

2.2: Importanza di *Non è mai troppo tardi*

Tra le innumerevoli attività svolte da Alberto Manzi nel corso della sua vita, ciò che lo fece conoscere maggiormente a livello nazionale ed internazionale fu la conduzione del programma *Non è mai troppo tardi*. Il programma nacque in un periodo di rinnovamento della Rai, che nel 1955 modernizzò l'organico, componendosi di figure "giovani come Umberto Eco, Furio Colombo, Gianni Vattimo, Enrico Vaime e Piero Angela" (Bravi, 2021, p. 21). Insieme a loro, vennero inseriti anche docenti universitari "creativi e intraprendenti come Antonio Santoni Rugiu, Luigi Silori e Leone Piccioni" (*ibidem*). Si venne a creare, in sostanza, un complesso di personaggi nuovi con idee fresche ed innovative, sia vicine al mondo dello spettacolo che al mondo della cultura e del sapere. Basti pensare che prima di quell'anno la Rai era ancora gestita dalla Eiar (Ente italiano per le audizioni radiofoniche), d'epoca fascista. Fu così che, fin dai primi anni successivi alla sua nascita, la Rai intrattenne uno stretto rapporto con l'istituzione scolastica e fu proprio attraverso questa relazione che si realizzarono diversi programmi a fini prevalentemente educativi e di formazione. L'idea, secondo Farné (2018), fu quella di usufruire del nuovo mezzo di divulgazione per contrastare l'analfabetismo e per sopperire ai limiti dell'istituzione scolastica.

2.2.1: Storia del programma

L'espressione completa del titolo, presentata all'inizio della prima puntata, era: *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*. Questo titolo mette subito in chiaro quale fosse l'intento alla nascita della trasmissione; un intento istruttivo in primis, che andasse a sanare quella scarsa se non nulla formazione scolastica che gli adulti italiani avevano negli anni Sessanta. Il programma, però, ebbe per il pubblico anche un altro valore: accanto alla componente istruttiva per cui veniva insegnato a leggere e scrivere, anche l'aspetto culturale non era da sottovalutare. Infatti, il maestro proponeva una didattica in costante contatto con il mondo circostante, in cui in ogni lezione si partiva da un aspetto linguistico, come l'introduzione di una nuova lettera dell'alfabeto, per poi ampliare l'ambito della discussione e aprirsi a riflessioni più generali. *Non è mai troppo tardi* venne

pensato dalla Rai, la quale, insieme al Ministero della Pubblica Istruzione, si prefisse l'obiettivo di rimediare alla situazione di analfabetismo che persisteva nella penisola, andando a sfruttare il mezzo televisivo, carico di quella potenza suggestiva che era in grado di catturare l'attenzione del pubblico come non si era mai sperimentato prima. Nazareno Padellaro, figura ministeriale di riferimento nel secondo dopoguerra per la lotta contro l'analfabetismo, con lo scopo di diffondere la lingua e la cultura italiana, puntò sulla televisione, un mezzo che avrebbe potuto diffondere le informazioni con immediatezza ad un ingente numero di persone (Farné, 2018). Inoltre, Padellaro era convinto che non si potesse presentare un programma che rispecchiasse l'impianto scolastico ad un pubblico adulto che avesse già fatto esperienze didattiche. Al contrario, pensò che bisognasse rinnovare l'idea di scuola, al fine di incuriosire un pubblico ormai disinteressato ad imparare (Bravi, 2021). Propose così di dar vita, attraverso l'apparecchio televisivo, ad un programma che rappresentasse un “cavallo di Troia” della didattica” (Farné, 2018, p. 39), inducendo il pubblico all'ascolto di una trasmissione accattivante, ma allo stesso tempo istruttiva. *Non è mai troppo tardi* ebbe infatti tutte le caratteristiche per essere stimolante, in quanto seppe sfruttare in chiave formativa le “suggestive possibilità spettacolari, scenette, attori, animazioni, disegni” (Puglisi, 1965, p. 66) della televisione.

Come indicato da Farné (2018), il 15 novembre 1960 venne trasmessa in diretta la prima puntata del primo corso di *Non è mai troppo tardi*, sull'allora unico canale dell'ente Rai, ossia *Programma Nazionale*. Mandato in onda tre giorni a settimana alle ore 19:00 circa, il programma ottenne da subito un notevole successo. Oltre ad entrare nelle case di tutti gli italiani, la diretta era seguita presso gli oltre 2000 posti d'ascolto televisivo (P.A.T.), istituiti lungo tutta la penisola per dare la possibilità di ascoltare la trasmissione a classi di alunni guidati dal proprio insegnante. Si ottenne così una rete di collaborazione tra Manzi e i vari docenti impegnati in tutta Italia, indice di quanto l'analfabetismo in quel periodo fosse diventato a tutti gli effetti un “problema nazionale” (Farné, 2016, p. 147)¹⁸. Ad ogni punto di ascolto vennero spediti da parte della ERI (Edizioni RAI Radiotelevisione Italiana) dei libri di testo su cui lavorare. A conclusione dell'anno, gli studenti avevano la possibilità di sostenere

¹⁸ Farné (2016) trascrisse l'ultima intervista fatta da lui stesso ad Alberto Manzi il 13 giugno 1997. Tale citazione perciò riporta un'affermazione dello stesso Manzi.

l'esame per l'ottenimento della licenza elementare, andando a verificare le competenze acquisite. Molti vi parteciparono e i risultati furono egregi; a conclusione della trasmissione, nel 1968, si contarono oltre un milione di diplomati grazie all'azione del programma. Inoltre, con il tempo si crearono spontaneamente altri punti di ascolto nei locali o nelle parrocchie, dove le persone si trovavano per seguire le puntate. L'anno successivo, *Non è mai troppo tardi* venne riproposto, dato il consistente favore registrato presso gli ascoltatori. Accanto al primo corso, quell'anno venne istituito anche un secondo corso che puntava all'acquisizione di abilità riconducibili ad un terzo anno di scuola elementare. A fronte di questo successo, nel 1965, *Non è mai troppo tardi* si aggiudicò il premio dell'ONU, avendo fornito un apporto cospicuo nell'ostacolare l'avanzamento dell'analfabetismo. La trasmissione proseguì fino al 1968, quando le lezioni del programma ormai non erano più funzionali di fronte ad un pubblico che aveva, negli otto anni precedenti, raggiunto un livello base di istruzione. A questo punto, Manzi propose un nuovo format che mirasse ad una "educazione permanente" (Farné, 2016, p. 148) per rispondere alle nuove esigenze di istruzione e sapere. Tuttavia, questo suggerimento non venne mai preso in considerazione dalla Rai, la quale istituì comunque nuovi programmi, che prevedevano però uno standard culturale eccessivamente elevato, dunque l'effetto che ne scaturì non fu minimamente paragonabile a quello prodotto da *Non è mai troppo tardi*.

All'origine della storia del noto programma, come riportato da Farné (2016) nella trascrizione dell'ultima intervista al maestro, la Rai convocò due maestri per ogni scuola di Roma, ai quali veniva assegnata una lezione da realizzare, con lo scopo di trovare un presentatore originale che sapesse catturare l'attenzione dell'uditorio. Così, anche Manzi vi partecipò, mandato dall'allora suo direttore didattico. Egli sostenne il provino presentando una lezione sulla lettera "O". Al momento della prova, chiese agli esaminatori se potesse procedere liberamente per creare la lezione ed essi acconsentirono. Di conseguenza, Manzi cambiò completamente il copione relativo all'argomento da presentare, affermando: "Chi ha scritto 'sta lezione non capisce niente'" (Farné, 2016, p. 144). Così fece di testa sua, chiese dei fogli, li appese al muro, afferrò un gessetto e si mise a disegnare. Già da qui fu chiaro quanto l'impatto di Manzi sarebbe stato rivoluzionario. La tipologia di lezione di Manzi infatti

piacque e venne così scelto come conduttore della trasmissione, con contratto di insegnante statale distaccato.

L'effettivo riscontro che ebbe il programma fu proprio merito del conduttore, che con il suo linguaggio efficace ed il suo carisma riuscì a fare della trasmissione un appuntamento fisso per milioni di italiani, contribuendo a migliorare la loro istruzione, in un periodo in cui l'istituzione scolastica da sola non era capace di risolvere il tasso elevato di analfabetismo. Ciò che Manzi possedeva, diversamente da altri insegnanti che si cimentarono in esperienze televisive, è ben comprensibile dalle parole di Puglisi (1960), in riferimento alle difficoltà nel trovare un insegnante adatto a svolgere una didattica così particolare. La figura di docente ideale, secondo l'autrice, "richiede un'intelligenza viva e aggiornata; una solida e ampia cultura di base; un carattere eccezionalmente simpatico; una personalità gradevole e, inoltre, un'attitudine sinceramente affettuosa, un certo grado di prestigio. A queste qualità generali di insegnante televisivo si possono aggiungere [...] una reale vocazione per l'insegnamento così come una capacità pedagogica basata sia sugli studi che sull'esperienza" (Puglisi, 1960, p. 64). Tutte queste caratteristiche erano insite nella personalità di Alberto Manzi, che seppe unire le sue conoscenze e abilità in ambito educativo con una spontanea capacità di comunicare anche ad un pubblico televisivo, apparentemente lontano, ma che il maestro sentì da subito vicino.

La particolarità dell'insegnamento riguardava il soggetto. Il target, infatti, era un pubblico adulto, diverso da quello cui soleva rivolgersi l'attività del maestro. Nonostante ciò, Manzi riuscì fin dall'inizio a modificare il proprio atteggiamento nei confronti dei suoi studenti. Egli, difatti, era convinto che bisognasse rivolgersi loro in modo naturale, in quanto nonostante la loro scarsa alfabetizzazione erano comunque persone adulte, con la loro esperienza, che conoscevano il mondo e avevano fatto fronte alle difficoltà della vita. Manzi, in occasione della sua ultima intervista, affermò: "sono partito da questo principio, che l'adulto, anche se analfabeta, non è deficiente; è una persona che vive insieme agli altri, ha i suoi problemi e cerca di risolverli, per cui io gli devo parlare come parlo con qualsiasi altra persona" (Farné, 2016, p. 145). In quest'ottica, Manzi perseguì l'insegnamento della lingua italiana tenendo però conto del pubblico cui si rivolgeva, entrando perciò in una dinamica che prevedesse una comunicazione tra pari. Si trattava in sostanza di fornire agli adulti analfabeti

uno strumento aggiuntivo, utile per affrontare la loro vita e che consentisse loro di avere più possibilità di accedere a maggiori ambienti e di essere, in sostanza, più autonomi. Questo fu infatti il lavoro compiuto dal maestro che, partendo con il fornire le basi delle abilità di lettura e scrittura, arrivò ad offrire a molti italiani maggiori opportunità, combinando la lingua alla vita di tutti i giorni. Un esempio che dia prova del traguardo raggiunto da queste persone in soli pochi mesi di insegnamento è visibile in una puntata in cui Manzi ospitò per la prima volta degli studenti in diretta¹⁹. In quest'occasione, il maestro chiese ad un allievo di scrivere il proprio nome alla lavagna: questo era riuscito per la prima volta ad aver accesso all'ufficio postale per ritirare la sua pensione scrivendo il suo nome e cognome, al posto di apporre una croce per indicarne la riscossione, come faceva in precedenza. Il programma riscontrò di fatto largo favore presso il pubblico; basti pensare alla soddisfazione provata da una signora di 70 anni, che seguiva le lezioni del maestro presso un posto d'ascolto, nel riuscire a scrivere alla lavagna, e poi leggere ad alta voce, la seguente frase: *Io ora so scrivere*. Quando, poi, Manzi le chiese se ora fosse contenta, lei rispose: “mi piace, di leggere e di scrivere”²⁰. Si stava di fatto venendo a creare in ciascuno una certa consapevolezza di quanto fosse fruttuoso per la propria vita il lavoro che si stava compiendo. I principali ascoltatori del programma erano naturalmente gli adulti, ai quali fu precisamente rivolto, tuttavia anche molti bambini e ragazzi seguivano le lezioni del maestro. Come sottolineato da Farné (2020), i giovani furono anch'essi affascinati dal modo di insegnare di Manzi, che si differenziava molto dalla didattica presente a scuola.

Il motivo sostanziale del successo del programma fu proprio nel modo che Manzi aveva di comunicare con le persone e nel tipo di strumenti che utilizzava, sempre diversi e in grado di distogliere l'attenzione dal mero insegnamento. La lingua di Manzi in *Non è mai troppo tardi* era una lingua semplice: egli si rivolgeva al pubblico in modo diretto, usando un lessico comune, senza troppi sfarzi. Inoltre, il ritmo con cui scandiva le parole era lento e,

¹⁹ Si fa riferimento alla puntata “Gli alunni del Maestro Manzi” del 24/02/1961.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Gli-alunni-del-Maestro-Manzi-c63a0213-3673-43bb-a554-226f7be3a82c.html>

²⁰ Si fa riferimento alla puntata: SC come Scuola: “io ora so scrivere” (1965).

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---SC-come-Scuola-io-ora-so-scrivere-d015d79b-e62a-4ddc-b775-84a1b1a536aa.html>

mentre parlava, il suo sguardo era sempre rivolto alla telecamera, come se stesse parlando ad ogni singolo alunno. È chiaro quindi quanto le sue parole fossero penetranti ed efficaci. La lingua che utilizzò in ogni puntata era un italiano standardizzato²¹. Nonostante nella penisola si parlassero ancora numerosi dialetti distinti da regione a regione, Manzi riuscì a rendere chiaro ed incisivo l'apprendimento, utilizzando infatti un lessico comprensibile, riconducibile a concetti e oggetti che avessero un rimando, rispettivamente, immediato ed evidente.

2.2.2: Struttura del programma

Per quanto riguarda la struttura delle lezioni, Manzi partì sempre dal presupposto che la lezione dovesse essere impostata in modo differente dalla classica lezione scolastica. Non essendo in un'aula, non avendo quindi davanti gli alunni che lo ascoltavano, il maestro dovette riuscire ad attirare la loro attenzione più del solito, per non farli annoiare. Non avrebbe potuto limitarsi a parlare illustrando l'argomento della lezione, al contrario, dovette offrire modalità di insegnamento varie e distinte utilizzando una molteplicità di strumenti. Lo stesso Manzi affermò: “qual era il problema? Che nessuno aveva pensato che la televisione è fatta di immagini in movimento, per cui, se io sto fermo 20 minuti a parlare addormento tutti” (Farné, 2016, p. 145). Manzi quindi notò da subito le peculiarità della televisione, tali da distinguerla da ogni altro mezzo di diffusione conosciuto in precedenza. Grazie alle sue possibilità precipue ideò, di conseguenza, una struttura che combinasse l'organizzazione di una lezione con il dinamismo della televisione. In questo modo, “non cadde nell'errore di riproporre una statica fotocopia dell'aula scolastica da trasmettere in video, ma volle costruire uno specifico linguaggio didattico adatto al medium televisivo” (Bravi, 2021, p. 37). Con questi presupposti, intuì che l'uso del disegno poteva essere la strategia adatta a sfruttare al meglio le caratteristiche di movimento della televisione e a conquistare l'attenzione del pubblico. Come sottolineato da Farné (2018), proprio il disegno fu uno dei mezzi più singolari e di grande efficacia nei risultati che utilizzò il maestro (si veda Figura 2).

²¹ Per un maggiore approfondimento sul tipo di lingua utilizzato da Manzi in *Non è mai troppo tardi* si veda il capitolo 3.

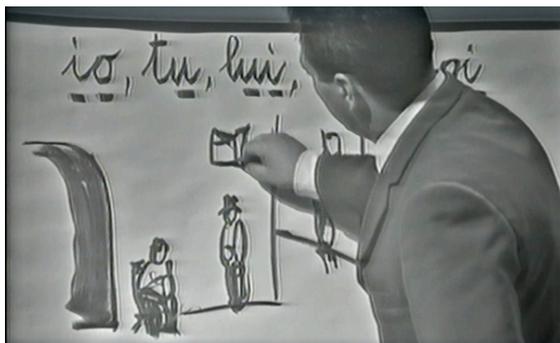


Figura 2

Al fine di inquadrare l'oggetto della lezione o l'argomento di quel momento, Manzi abbozzava un disegno su dei grandi fogli di carta con un gesso nero. Inizialmente, l'immagine da lui rappresentata non era immediatamente riconoscibile, poiché partiva spesso da un particolare meno ovvio: questo espediente gli permetteva così di mantenere viva e alta la curiosità dei suoi studenti. Con il progredire del lavoro, la rappresentazione diveniva più chiara, finché, terminata, essa costituiva un mezzo per spiegare l'argomento. Per tutta la durata del disegno, in sottofondo si udiva una musica, che accompagnava la sua creazione. Anche questo piccolo accorgimento usufruiva delle particolarità dell'apparecchio televisivo, oltre a rendere confortevole l'esperienza di apprendimento. Un ulteriore sistema utilizzato di frequente da Manzi era la proiezione di immagini o filmati, per rendere più immediato il rimando a oggetti o concetti espliciti durante la lezione. I filmati, talvolta, proponevano l'approfondimento di tematiche scientifiche per spiegare più a fondo il significato di alcune parole. Le strategie, nel loro complesso, erano funzionali a rendere diversificate e sempre nuove le puntate, destando perciò anche un continuo desiderio di sapere che cosa ci si sarebbe potuti attendere dalle successive. Venivano inoltre presentate scenette esplicative, per fissare meglio alcuni concetti, rendendoli, grazie alla componente visiva, più accessibili. Tali scenette in alcuni casi venivano realizzate precedentemente, e poi trasmesse, da interpreti appositi; diversamente, venivano anche invitati, durante le puntate, personaggi dello spettacolo che con l'occasione mettevano in scena un racconto per avviare poi l'argomento della lezione. Questi erano connessi, per una specifica ragione, all'oggetto della lezione, ad esempio perché il loro nome iniziava proprio con la lettera che veniva insegnata quel giorno. Grazie a questo sistema, l'attenzione veniva distolta dalla mera lezione, andando a puntare maggiormente

sull'intrattenimento e sullo spettacolo, che caratterizzavano proprio il mezzo televisivo. Complessivamente, una lezione di tale impianto era capace di costituire un appuntamento abituale, che gli italiani, seppur non obbligati, seguivano con piacere. Come sostenuto da Bravi (2021), ciò che garantì il successo del programma fu proprio la capacità, insita nel modo di Manzi di concepire la lezione, di attirare un pubblico che, in precedenza, aveva perso l'opportunità di imparare a scuola. *Non è mai troppo tardi*, quindi, possedeva i connotati per rappresentare un programma televisivo a tutti gli effetti. Manzi, infatti, seppe coniugare le specificità della televisione con le esigenze dell'insegnamento, conferendo al suo appuntamento televisivo quei tratti originali che lo caratterizzarono dall'inizio. Inoltre, fece sì che non si creasse “una fotocopia stantia di quanto già non aveva funzionato e non funzionava all'interno delle classi tradizionali” (Bravi, 2021, p. 35).

Nel corso delle lezioni, talvolta il maestro proponeva una semplice ricerca, da fare a casa al concludersi della puntata, sul significato di alcune parole più complesse o mai incontrate prima. Oltre a questo, Manzi era solito suggerire spunti di riflessione al fine di aprire un ragionamento più ampio. Le tematiche che Manzi prediligeva erano soprattutto sociali, riguardanti l'uguaglianza tra tutti gli uomini, l'importanza della cultura, i diritti dell'uomo e la sua libertà. Il percorso che Manzi compì in *Non è mai troppo tardi* non era perciò unicamente volto ad istruire le persone nelle abilità di lettura e scrittura dell'italiano, ma anche a renderle consapevoli dei loro valori come singoli uomini e come cittadini all'interno di una collettività. Proprio i temi sociali infatti sono alla base della formazione di un cittadino, ed anche questo aspetto deve essere tenuto da conto nell'istruzione pubblica, come fece anche Manzi.

Un esempio emblematico per esplicitare quanto appena sostenuto è rintracciabile al termine dell'ultima puntata del 10/05/1968, in cui Manzi fece un discorso a tratti simile ad un'avvertenza, indirizzato specialmente agli studenti che avevano partecipato assiduamente alle sue lezioni durante tutto l'anno²². Egli li mise in guardia su quanto avevano acquisito e quanto avrebbero dovuto ancora fare nel futuro. “Se leggere e scrivere vi servirà solo per

²² Si fa riferimento alla puntata: “Ultima lezione” del 10/05/1968, presente su RaiPlay.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lultima-lezione-le-poesie-di-Trilussa-e-lonesto-296c5aa6-c73c-40f9-8c0c-c287eff7e7e0.html>

ingannare gli altri, sentite, tornate analfabeti; se aver imparato a leggere e scrivere vi servirà per mentire, tornate analfabeti”²³. Manzi utilizzò queste espressioni per ricordare ai suoi ascoltatori di essere persone oneste, anche davanti a chi non possiede gli stessi mezzi per comprendere il mondo. Dal momento in cui gli studenti avevano acquisito un nuovo mezzo per comunicare e per far fronte alla vita di tutti i giorni, avrebbero dovuto essere in grado di utilizzarlo in modo consapevole per portare un effettivo progresso nella società.

“Tutti i punti sono uguali, tutti i punti distano, hanno la stessa distanza dall’esterno al centro, non c’è nessun punto importante su questa palla, su questa Terra”²⁴. Con tale affermazione, compiuta mostrando al pubblico un mappamondo, Manzi volle sostenere l’uguaglianza tra gli uomini, alludendo all’insensatezza di un popolo che voglia primeggiare sugli altri, poiché, così come nessun punto sulla Terra è più importante di altri, anche nessuna popolazione è giustificata ad avere il predominio sulle altre.

Un’altra prova che dimostri la rilevanza di tematiche sociali nelle puntate del programma, la si trova nel corso della puntata “Lezioni consonanti C H”. Il maestro scrisse alla lavagna la seguente frase: “Io ho dei diritti e dei doveri”²⁵, sostenendo poi che i diritti di ogni uomo sono ciò che lo fa essere “libero dalla fame, dalla paura, dalla guerra, dalla schiavitù, dal bisogno”²⁶. Ma l’uomo ha anche dei doveri, tra cui il “dovere soprattutto di rispettare la libertà degli altri”²⁷. Afferzioni come queste, trasmesse attraverso un contenitore come la televisione, possedevano una forza divulgativa senza pari, portando il pubblico a responsabilizzarsi come persone appartenenti ad una comunità.

²³ Citazione trascritta dalla puntata: “Ultima lezione” del 10/05/1968, presente su RaiPlay.
<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lultima-lezione-le-poesie-di-Trilussa-e-lonesto-296c5aa6-c73c-40f9-8c0c-c287eff7e7e0.html>

²⁴ Citazione trascritta dalla puntata: “L’uso della consonante D” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17553.

²⁵ Citazione trascritta dalla puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: C13171.

²⁶ Citazione trascritta dalla puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: C13171.

²⁷ Citazione trascritta dalla puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: C13171.

Prima di *Non è mai troppo tardi*, la Rai aveva ideato un'altra trasmissione con intento didattico, che non ebbe tuttavia gli stessi risultati. Nel 1958 nacque *Telescuola*, con l'obiettivo di garantire un'istruzione secondaria laddove, per problemi economici o di lontananza dai grandi centri urbani, non vi fossero istituzioni in grado di provvedervi (Bravi, 2021). Come sostenuto da Farné (2018), questo progetto mirò a sviluppare, in quegli alunni che avevano già terminato il primo ciclo di studi elementari, competenze professionali di tipo industriale. La differenza sostanziale tra le due proposte televisive era nella tipologia di approccio adottata nei confronti dell'insegnamento. *Telescuola* si basava su quello che Farné (2018) individuò con il termine “*Televised-Education*” *Approach*, un approccio fortemente ancorato allo schema scolastico, in cui si aveva una classe tipo che seguiva in presenza le lezioni del maestro. In questo modo, l'insegnante aveva la possibilità di calibrare la lezione a seconda delle reazioni degli studenti presenti. *Telescuola* si propose perciò come una vera e propria lezione in aula, l'unica cosa differente fu che venne ripresa e trasmessa in televisione, all'interno di un impianto scenico fittizio in cui a recitare erano i docenti e gli studenti stessi. Da questo punto di vista, un tale apparato venne creato non tanto con lo scopo di dar vita a qualcosa di innovativo, ma piuttosto si limitò a “riprodurre il tradizionale modo di fare scuola, offrendone semplicemente la ripresa tramite la telecamera” (Bravi, 2021, p. 29). *Non è mai troppo tardi* invece seguiva maggiormente il “*Broadcast-Production*” *Approach*, dal momento in cui l'insegnante si rivolgeva direttamente al pubblico televisivo, senza avere una reazione immediata da parte degli allievi in presenza. Questo presupponeva abilità particolari da parte della figura del docente, il quale non doveva solamente saper insegnare, ma doveva soprattutto saper comunicare in chiave televisiva, incuriosendo e attirando l'attenzione di un pubblico distante. Un'ulteriore differenza tra le due trasmissioni si vide in relazione al numero di diplomati. Per quanto concerne *Telescuola*, secondo un'analisi svolta da Antonio Santoni Rugiu, docente di Storia dell'Educazione, il numero di diplomati all'esame non fu soddisfacente in rapporto alla quantità di persone che seguivano le puntate (Farné, 2018). Invece, grazie alle sue qualità originali, *Non è mai troppo tardi* entrò negli animi delle persone, più di quanto fece *Telescuola*, e, alla sua conclusione nel 1968, si contarono più di un milione di diplomati.

Non è mai troppo tardi rappresentò, in sostanza, un esperimento pienamente riuscito di alfabetizzazione alla lingua italiana. Diede così la possibilità alla popolazione della penisola di usufruire di strumenti linguistici, con i quali condurre con maggiore consapevolezza e libertà la propria vita.

CAPITOLO 3. L'italiano di Alberto Manzi in *Non è mai troppo tardi*

Dopo aver inquadrato lo scenario linguistico italiano esponendo i momenti fondamentali della storia linguistica della penisola che contribuirono al formarsi dell'italiano utilizzato tuttora, è stata successivamente analizzata la situazione negli anni Sessanta all'esordio della televisione, come mezzo di comunicazione di massa. Programma televisivo focale iniziato proprio nel 1960 fu *Non è mai troppo tardi*, il quale ebbe lo scopo di alfabetizzare gli adulti italiani analfabeti, in una fase per l'Italia ancora critica dal punto di vista dell'istruzione popolare. Protagonista di questo progetto fu proprio Alberto Manzi, figura assai rilevante di cui si è parlato nel capitolo precedente. Il maestro elementare condusse il programma riuscendo ad attirare un pubblico molto vasto verso l'apprendimento della lingua italiana.

I contenuti fin qui proposti confluiscono quindi in un'attenta analisi delle puntate di *Non è mai troppo tardi*, soffermando l'attenzione soprattutto sul modello di lingua utilizzato e insegnato durante le lezioni. Perciò, partendo dall'osservazione delle puntate, viene esposto uno studio sugli aspetti linguistici dell'italiano di Manzi e sulle riflessioni metalinguistiche che il maestro propose nel corso delle lezioni. *Non è mai troppo tardi* venne suddiviso in due corsi, tuttavia, in quest'elaborato di tesi, si è deciso di incentrare il lavoro unicamente sul primo corso, specifico sull'apprendimento delle basi della lingua italiana. L'analisi è stata fatta considerando le puntate digitalizzate, visionate presso la sede Rai di Venezia a Palazzo Labia e nel sito di RaiPlay²⁸.

Nella sezione 3.1, lo studio si concentra sull'aspetto prettamente linguistico, con lo scopo di vedere quale tipo di italiano utilizzò ed insegnò il maestro. Più precisamente, nella sottosezione 3.1.1 viene osservato il punto di vista lessicale, mentre nella sottosezione 3.1.2 quello fonologico e fonetico. Successivamente, nella sezione 3.2, l'oggetto di analisi concerne il livello metalinguistico, ossia quanto la didattica di Manzi sia stata accompagnata anche da riflessioni sulla lingua in sé e sul suo funzionamento. Con la sezione 3.3 l'elaborato si conclude presentando ulteriori considerazioni sorte dalla visione delle puntate, volte a

²⁸ Le puntate presenti su RaiPlay sono visibili a questo link: <https://www.raipaly.it/programmi/nonemaitropopotardi>

dimostrare quanto il conduttore si occupò di accompagnare i suoi allievi in ogni fase dell'apprendimento. Il suo lavoro fu determinante anche nel far comprendere l'importanza della lingua in ogni contesto di vita quotidiana.

3.1: Aspetto linguistico

La televisione costituì un mezzo di comunicazione senza pari, in cui non solo la qualità dei messaggi che venivano trasmessi fu determinante, ma anche la modalità linguistica in cui questi venivano proposti. Nei primi anni di diffusione del piccolo schermo, un problema che venne riscontrato fu l'incapacità da parte del pubblico di comprendere i contenuti offerti. Infatti, le trasmissioni venivano veicolate in lingua italiana, ma più del 50% dei destinatari del prodotto faceva ancora uso quasi esclusivo del dialetto (Farné, 2018). D'altra parte, la presenza della componente visiva in aggiunta a quella orale costituì un tratto peculiare della televisione, incuriosendo ed attirando da subito il pubblico, che sentì sempre di più "il bisogno diffuso di una maggiore comprensione della lingua italiana" (Farné, 2018, p. 24) al fine di accedere ai contenuti divulgati. La televisione in questo senso si propose come "scuola attraverso cui gli italiani si [familiarizzarono] [...] con la tradizione di italiano parlato informale e formale" (De Mauro, 1968, p. 272).

L'oggetto dell'elaborato di tesi è infatti l'analisi del tipo di lingua italiana utilizzato dal maestro e conduttore Alberto Manzi nel programma televisivo *Non è mai troppo tardi*. L'obiettivo della trasmissione fu di fornire agli adulti italiani le basi della lingua italiana. Dato che quest'ultima era ancora lontana, se non estranea, a gran parte della popolazione peninsulare, ciò che si compì può essere, per certi versi, paragonato all'apprendimento di una lingua straniera, proprio perché per molti italiani la lingua madre era il proprio dialetto regionale. In questo senso, nel presente studio si indagherà il modello di lingua che Manzi propose al pubblico: un italiano trasmesso oralmente, in cui la componente orale e quella scritta sono in mutuo rapporto.

L'approfondimento di questo tema è rilevante tenendo soprattutto conto del particolare momento storico-linguistico dell'Italia, in cui tale fenomeno si attuò. Come si è discusso in 1.1.2, dopo l'Unità d'Italia, ma soprattutto nel corso del Novecento, la storia linguistica della

penisola vide un graduale indebolimento dei dialetti regionali, per via di molteplici fattori storici e sociali. Accanto a questo decremento, si assistette ad una progressiva diffusione dell'italofonia, nel senso, inizialmente, di possibilità di utilizzo dell'italiano e successivamente anche del suo impiego effettivo (De Mauro, 2011). L'affermazione di tale lingua a livello di uso concreto da parte della popolazione, infatti, si caratterizzò per un processo lento e difficoltoso. A contribuire in modo notevole alla diffusione dell'italiano fu appunto la televisione, in quanto “[rese] normale e quasi quotidiana la presenza di modelli linguistici italiani in ambienti regionali e sociali in cui il dialetto aveva prima dominato senza contrasti” (De Mauro, 2011, p. 119).

Il primo livello di analisi riguarda l'osservazione dell'aspetto prettamente linguistico che va di pari passo con la didattica del maestro. Da questo punto di vista, si è preso in considerazione il tipo di lessico proposto nell'insegnamento di Manzi e la pronuncia da lui utilizzata.

3.1.1. Aspetto lessicale

Fondamentale in una lingua è il livello lessicale, ossia tutte le parole che ne fanno parte, che vanno così a costituire la ricchezza linguistica di una comunità. Per quel che concerne il lessico italiano, oltre alla variazione diacronica riguardante il mutamento lungo la storia di una lingua, è sempre stata presente anche quella sincronica, specialmente dal punto di vista diatopico. Questa variazione rappresenta una diversificazione connessa alla dimensione spaziale dovuta, per quel che riguarda l'Italia, alla molteplicità di forme dialettali, ognuna con caratteristiche ed unità linguistiche differenti. Ancora a metà del secolo scorso infatti coesistevano numerosi esiti per designare uno stesso oggetto e, soprattutto per quanto riguarda la denominazione di nozioni concrete e tangibili, la variazione era molto ampia. La penisola era appunto ricca di geosinonimi, ossia termini differenti a seconda della regione. Tali erano principalmente “nomi di utensili, mobili e capi d'abbigliamento, alimenti, animali domestici, piante, parti del giorno” (D'Achille, 2003, p. 59). Infatti, erano proprio queste le parole che venivano impiegate maggiormente dalla popolazione italiana nel quotidiano e quindi più soggette alla differenziazione. Perciò, il quadro linguistico italiano di metà

Novecento si presentava ancora frammentato dal punto di vista lessicale. Tuttavia, in televisione le forme dialettali erano presenti di rado; essendo il piccolo schermo “un prodotto di massa” esso non poteva proporre una particolare varietà regionale, in quanto “la massa degli italiani non [poteva] comprendere la varietà dei dialetti presenti su tutto il territorio” (Diadori, 1994, p. 18). Al contrario, la televisione doveva necessariamente veicolare i contenuti in una lingua che fosse comprensibile ai più, che diventasse quindi comune ai parlanti. Uno dei contributi maggiori attribuiti all’apparecchio televisivo fu appunto quello di trasmettere i programmi utilizzando l’italiano standard, portando una parte consistente della popolazione italiana ad un contatto immediato con l’uso parlato della lingua italiana. Come sottolineato da D’Agostino (2012), il concetto di standard rinvia a quello di norma; quest’ultima, soprattutto in un paese come l’Italia contrassegnato da una storia linguistica variegata, è fondamentale al fine di codificare una lingua comune accettata dalla popolazione. Lo standard viene appunto definito con l’elaborazione di dizionari e di grammatiche che fissano numerosi aspetti linguistici. Nei contesti di uso parlato, lo standard non viene sempre seguito in quanto la produzione orale del parlante subisce sempre l’influenza dei dialetti. Tale aspetto è visibile particolarmente a livello fonetico, in cui pronunce differenti non sono in distribuzione contrastiva, bensì costituiscono varianti libere, non producendo perciò variazioni di significato (D’Achille, 2003). In ogni caso, l’italiano standard ha reso possibile la realizzazione della lingua nazionale tuttora in uso.

Nel programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, Alberto Manzi propose proprio un modello di italiano standard, per quanto riguarda il livello lessicale. I vocaboli che il maestro propose al pubblico italiano erano tutti appartenenti allo standard, non corrispondenti quindi a termini tipicamente dialettali. In ogni puntata, Manzi si avvale di numerose parole per presentare l’argomento della lezione. Soprattutto in quelle in cui presentava una lettera dell’alfabeto spiegandone le sue caratteristiche, ogni vocabolo veniva analizzato accuratamente nella sua forma e nel suo significato.

I vocaboli rilevati nel presente studio sono costituiti dal tratto [-astratto], parole perciò tangibili, concrete, di immediata comprensibilità. Inoltre, sono termini di uso comune: molti di questi sono nomi di piante, di animali, oggetti di vita quotidiana, cibi. La scelta di questa tipologia di lessico è connessa al pensiero educativo di Manzi, secondo l’idea per cui, per una

buona didattica sia indispensabile che “tutti i saperi [diventino] delle “chiavi di lettura” che il soggetto può utilizzare per leggere il mondo che gli sta intorno” (Farné, 2016, p. 10). Grazie all’impiego di questi termini, l’apprendimento diventava quindi funzionale alla vita di ciascuna persona, essendo le parole di uso comune e quotidiano. Data l’ingente quantità di geosinonimi per queste tipologie di vocaboli, come accennato all’inizio della sezione, al fine di far comprendere chiaramente il significato di ciascuna parola, Manzi mostrava l’oggetto reale (si veda Figura 3), e nel caso di oggetti di grandi dimensioni provvedeva a presentare dei modellini appositamente costruiti.

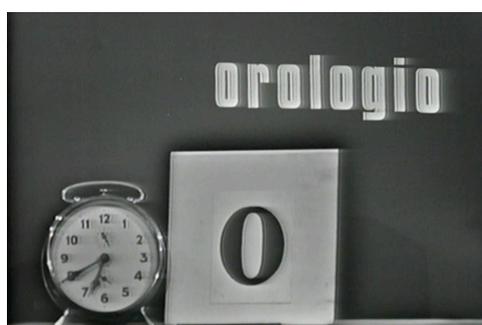


Figura 3

Così facendo era possibile esplicitare al meglio il significato di ciascun vocabolo, cercando di evitare fraintendimenti da parte di chi non ne coglieva l’esatta connotazione, essendo sprovvisto di tale termine nel suo repertorio linguistico. Il tipo di pubblico a cui Manzi si rivolgeva era rappresentato da persone adulte che già possedevano competenze linguistiche nel proprio dialetto. Essi perciò erano dotati, per quel che concerne il loro dialetto, di quella “grammatica dei parlanti, intesa come un insieme di conoscenze che sono immagazzinate nella mente” (Graffi, Scalise, 2013, p. 39). Le competenze che possedevano erano soprattutto dal punto di vista della comprensione e produzione orale, piuttosto che nello scritto. Come si è detto sopra, l’apprendimento della lingua italiana standard fu quindi, in queste condizioni, simile all’apprendimento di una lingua straniera, poiché si trattò di insegnare i corrispondenti italiani dei vocaboli dialettali, che i parlanti conoscevano ed utilizzavano in precedenza.

I termini scelti per questo studio sono soprattutto quelli presentati dal maestro durante le puntate, in sovrimpressioni o per iscritto alla lavagna. Al fine di analizzare il lessico di Manzi, si è scelta una puntata “modello”, nella quale presentò una grande quantità di

vocaboli. In occasione dell'introduzione alla lettera *f*, il conduttore portò il pubblico in una fiera colma di oggetti che iniziavano per questa lettera. Di seguito sono riportate tutte le parole che Manzi presentò:

*Formaggio, fornelli, fucile, forchette, ferramenta, fruste, fiaschi, fune, forbici, frutta, fagioli, fave, femminile, forcine, fibbie, fazzoletti, federe, fustagno.*²⁹

Consultando il *Grande dizionario della lingua italiana* (1961-2002) e il *Dizionario Garzanti della lingua italiana* (1965) è stato possibile verificare se queste parole fossero proprie dell'italiano standard oppure dialettali, antiche o letterarie, ad esempio. Sono stati presi in considerazione questi due dizionari in quanto sono stati pubblicati negli anni Sessanta, nel decennio quindi della messa in onda di *Non è mai troppo tardi*. A conferma di quanto detto precedentemente sull'utilità dei dizionari nell'andare a stabilire la norma, ossia lo standard linguistico italiano, nella premessa al *Dizionario Garzanti* si rimarcava questa necessità di standardizzazione: “la meta che ci si è proposta è di documentare il nostro patrimonio linguistico - copiosissimo, ma sostanzialmente ancora poco conosciuto - tanto nella dimensione storica, considerando cioè le diverse fasi di sviluppo della lingua, quanto nella dimensione contemporanea, con esplicito e particolareggiato riferimento ai fenomeni oggi d'attualità” (Cusatelli, 1965, p. VII). Tutti i vocaboli impiegati da Manzi appartengono all'italiano standard; da questa considerazione si può dedurre quanto sia stata rilevante l'azione svolta dal maestro nel programma televisivo. Egli infatti, attraverso il suo lavoro, insegnò e diffuse il lessico italiano, che da quel momento diventava comune a tutta la popolazione peninsulare. Oltre ai termini presenti nella puntata appena analizzata, anche tutte le altre parole trovate nelle puntate esaminate appartengono all'italiano standard. D'altronde, lo stesso Manzi nel corso di una lezione affermò: “molte parole italiane sono scritte in modo tale che [...]”, sottolineando appunto che i termini a cui si riferiva erano propri dell'italiano

²⁹ Si fa riferimento alla puntata: “F di Fabrizi, Aldo” del 11/01/1961, presente su RaiPlay.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---F-di-Fabrizi-Aldo-7a72b7cf-3a58-42df-986d-8bb3766dc794.html>

standard e non di un dialetto³⁰. Tuttavia, vi sono alcune eccezioni all'interno della parlata del conduttore che, in quanto tali, non rispettano lo standard: una riguarda la parola *giuochi*, la quale viene indicata nel *Dizionario Garzanti* come termine letterario per designare il corrispettivo standard *gioco*; un'altra è il termine *babbo*, segnalato come vocabolo familiare e nel *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* come toscanismo, di *padre*³¹. Inoltre, Manzi fece uso dell'espressione *in iscritto*, formulazione di tipo letterario in cui si assiste all'aggiunta della vocale /i/ dopo una parola che termina in consonante e prima di un vocabolo che comincia per /s/ (Graffi, Scalise, 2013)³².

Un altro aspetto che si è notato dall'osservazione dei termini utilizzati dal maestro riguarda la concretezza dei vocaboli presentati e l'importanza di associare la parola al suo significato. Delle 145 parole esaminate in questo studio, 53, sono accompagnate da un disegno esplicativo all'interno del *Dizionario Garzanti*. Questo dimostra ancora una volta quanto essenziale fosse presentare, accanto ad un termine, il riferimento esplicito tramite un'immagine, offrendo “il più prezioso aiuto per la verifica e il progressivo orientamento del patrimonio linguistico dello studioso” (Cusatelli, 1965, p. IX). In effetti, la stessa cosa la fece Manzi connettendo sempre la parola proposta alla sua immagine corrispondente.

Il lavoro svolto dal maestro Manzi nella trasmissione da lui condotta fu di notevole rilievo per quel che concerne il livello lessicale, in quanto fece conoscere il significato di molti termini, definendone la loro forma scritta e il loro esito parlato. Davanti ad uno scenario nazionale colmo di numerose sfaccettature regionali, egli alfabetizzò la popolazione peninsulare, fornendo le basi della lingua italiana standard.

³⁰ Citazione trascritta dalla puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: C13171.

³¹ Entrambi i termini sono presi dalla puntata: “M di Milano, T di Torino, N di Napoli” (1967), presente su RaiPlay.
<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---M-di-Milano-T-di-Torino-N-di-Napoli-e7a3e332-09db-4327-aca4-2d0364d13eab.html>

³² Il termine è preso dalla puntata: “L'alfabeto” (1964), presente su RaiPlay.
<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lalfabeto-d1639930-3d8a-4560-9a6d-96005c66ddd0.html>

3.1.2: Aspetto fonologico e fonetico

La fonologia è la disciplina che prende in esame i suoni nella loro funzione linguistica, perciò i singoli fonemi. Accanto a questa vi è la fonetica che concerne lo studio dei suoni, denominati foni, e la loro produzione. La fonetica si interessa quindi della parte concreta della produzione linguistica, mentre in fonologia si ha a che fare con elementi astratti, volti a studiare una determinata lingua (Graffi, Scalise, 2013). A questo punto dell'analisi, il lavoro si incentra sull'aspetto fonetico e fonologico, soffermando l'attenzione sulla pronuncia adottata da Manzi nel corso delle puntate di *Non è mai troppo tardi*, con l'obiettivo di verificare se il maestro seguisse lo standard di pronuncia o se le sue produzioni orali subissero l'influsso regionale. L'analisi di tale aspetto è rilevante in quanto, a differenza dello scritto, la lingua parlata subì numerose variazioni e negli anni Sessanta, come ancora oggi, vi erano molte differenze nel parlato da regione a regione.

Il modo in cui Alberto Manzi si rivolgeva al pubblico durante la trasmissione non era comparabile al *parlato-scritto letto a voce alta*, tipico dei telegiornali o dei servizi pubblicitari, ma era simile piuttosto ad un *parlato-recitato «a braccio»*, in cui la persona parla spontaneamente sulla base di una scaletta preparata previamente (Diadori, 1994). Questo tipo di parlato influenzò la pronuncia utilizzata dal maestro, in quanto, proprio per la spontaneità dell'eloquio, non sempre rispecchiava quella dell'italiano standard, al contrario, subiva talvolta influenze dal dialetto del conduttore, ossia quello romano. Quindi, se per quel che concerne il lessico, Manzi insegnò parole della lingua italiana standard senza influssi dialettali, per quanto riguarda la pronuncia, essa non sempre rifletté i tratti tipicamente standard.

L'analisi che segue è stata realizzata confrontando la pronuncia di Manzi nelle puntate consultate con il modello di pronuncia presentato nel *Dizionario d'ortografia e di pronunzia* (1969) e nel *Vocabolario della lingua italiana. Decima edizione* (1970). Entrambi sono stati pubblicati poco dopo la fine della conduzione da parte di Manzi e costituiscono i primi manuali in cui si documenta il modello di pronuncia standard italiana. Il secondo, a differenza del primo, non si concentra unicamente sulla pronuncia, tuttavia ha rappresentato un'utile

fonte per lo studio svolto, essendo il primo vocabolario italiano che presenti la trascrizione IPA (in italiano AFI: Alfabeto Fonetico Internazionale).

L'italiano si differenzia anche in questo ambito, come per quello lessicale, da regione a regione e da parlante a parlante. Sul piano sincronico la pronuncia italiana è appunto caratterizzata da evidenti variazioni diatopiche. Queste variazioni sono riscontrabili in forma maggiore rispetto a quelle in ambito lessicale e sintattico. La frammentazione regionale persistente per secoli nella penisola e il non impiego dell'italiano nella sfera quotidiana dell'oralità infatti generarono ed accentuarono sempre questo tipo di differenziazione. Perciò, uno standard parlato sembra non esistere nell'esito concreto di ogni parlante italiano, poiché in ciascuno si verifica sempre “un complesso gioco di influenze reciproche tra dialetti, varietà regionali e modelli sopraregionali” (Calamai, 2008, p. 13). Tuttavia, come ricordato da Calamai (2008), venne riconosciuta una possibile traccia di pronuncia italiana standard, denominata “fiorentino emendato”. Esso si fonda sul fiorentino colto parlato, privo però di alcuni tratti specifici dialettali, come ad esempio la gorgia, e si pone come una sorta di norma da seguire. Questo modello venne concretizzato nei manuali di pronuncia e nei dizionari d'ortografia; il più celebre fu il *Dizionario d'ortografia e di pronunzia*, elaborato da Migliorini, Tagliavini e Fiorelli. I tre autori si prefissero di destinarlo agli esperti del microfono, quali conduttori, attori, annunciatori radiotelevisivi (Migliorini, Tagliavini, Fiorelli, 1969). La radio prima e la televisione poi proposero quindi, in molti casi, un modello di pronuncia non influenzata da esiti regionali, portando così alla popolazione un modello uniforme di pronuncia standard (Canepari, 1983).

In italiano non vi è corrispondenza univoca tra lettere dell'alfabeto e foni, a causa di incongruenze grafiche che portano a produzioni differenti di foni. Se si pensa ad esempio alle vocali, queste sono cinque nello scritto, invece, se si guarda ai foni, il sistema vocalico dell'italiano standard in sillaba tonica è composto da sette foni: [i e ε a ɔ o u] (Maturi, 2014). Data la non corrispondenza tra lettera e fono, ogni varietà regionale “[presenta] una diversa distribuzione dei foni vocalici nei singoli elementi del lessico” (Maturi, 2014, p. 104). Più nello specifico, le differenze di distribuzione tra varietà regionali differenti concernono soprattutto i foni [e ε ɔ o], in quanto in alcuni casi si utilizzano maggiormente i foni medioalti [e o] ed in altri i foni mediobassi [ε ɔ] (Maturi, 2014). Tuttavia, tale realizzazione differente,

ad eccezione dello standard toscano, non produce coppie minime fonologiche. Anche per quanto riguarda alcune consonanti, l'esito fonico non è uniforme in tutta la penisola. La fricativa alveolare /s/, ad esempio, può essere realizzata sorda [s] o sonora [z]; allo stesso modo il grafema <z> può corrispondere ad una affricata alveolare sorda [ts] o sonora [dz] (Graffi, Scalise, 2013). Anche qui, la diversa distribuzione è indice di variabilità diatopica. L'analisi rispetto alla pronuncia di Alberto Manzi in *Non è mai troppo tardi* si è concentrata quindi per prima cosa su tali aspetti della fonetica italiana, al fine di capire se la pronuncia del maestro fosse prettamente regionale o rispondesse alle caratteristiche standard.

Il primo punto dell'analisi riguarda la pronuncia da parte di Manzi dei fonemi /e/ ed /ɛ/. Esaminando i termini usati dal maestro durante ciascuna puntata si è concluso che nei casi in cui in italiano standard la vocale /e/ si articola nella sua forma [e], la pronuncia del conduttore rispetta sempre lo standard. Al contrario, si è visto in molte occasioni che dove l'italiano standard utilizzi [ɛ], Manzi adoperava il fono [e]. Più nel dettaglio, quelli che seguono sono i vocaboli che non corrispondono, nella pronuncia, all'italiano standard:

insi[e]me, ad[e]sso, l[e]ttera, div[e]rse, compr[e]nderci, ci[e]lo, sp[e]ro, t[e]mpo, cas[e]lla, [e]rba, b[e]llo, cart[e]lli, mis[e]ria, quad[e]rno, mani[e]ra, gen[e]rico, bandi[e]ra, s[e]mpre, [e]cco, mod[e]rne, c[e]ntro, v[e]cchia, chi[e]sa, cast[e]llo, Pal[e]rmo, s[e]de, Ven[e]zia, t[e]rra, b[e]lla, prot[e]gga, s[e]coli, asp[e]tto, pensi[e]ro, m[e]glio, lic[e]nza, r[e]sto, ogg[e]tti, terr[e]stri, [e]sseri, s[e]dia, es[e]mpio, scop[e]rta, Sal[e]rno, mesti[e]re, sc[e]lto, inter[e]ssi, rifl[e]ttere, schi[e]ra, analfab[e]ti, ni[e]nte, frat[e]lli, preghi[e]ra³³.

Per quanto riguarda i termini *insieme, adesso, diverse, maniera, sempre, ecco, scoperta, analfabeti, niente*, essi vengono adoperati più di una volta nelle produzioni di Manzi con pronunce diverse della vocale /e/, a volte [e] ed altre [ɛ]. In particolare, *adesso* è apparso in molteplici occasioni, ma solo una volta è stato pronunciato con vocale [ɛ] e quindi seguendo la norma standard. La non sempre avvenuta corrispondenza tra la pronuncia standard e quella di Manzi per le vocali intermedie anteriori non è sempre facilmente spiegabile. Per quel che

³³ Questi termini, come quelli che seguono, non sono riportati con il loro lemma, ma ripresi in citazione dalle affermazioni di Manzi.

concerne le pronunce di *insi[e]me*, *ci[e]lo*, *mani[e]ra*, *c[e]ntro*, *chi[e]sa*, *s[e]de*, è stato consultato il *Dizionario di Pronuncia Italiana* (1999a), che oltre a fornire la pronuncia standard evidenzia appunto le eventuali differenze di pronuncia dei dialetti del Centro Italia (Toscana, Marche, Umbria, Lazio e Roma). Con questo strumento è stato possibile recuperare la derivazione dell'articolazione della vocale /e/ in [e] invece che [ɛ] per queste parole. Infatti, dal *Dizionario* risulta che *centro*, *sede* sono articolati con [ɛ] in Toscana, mentre a Roma e nel Lazio è preferita la pronuncia [e]. Inoltre, *insieme*, *cielo*, *bandiera*, *chiesa*, *fratelli* vengono pronunciati con [ɛ] in Toscana e a Roma, ma con [e] in Umbria, Marche e Lazio. Per la parola *lettera* la pronuncia con [e] è tipica del Lazio e di Roma (Canepari, 1983). Perciò, in questi casi Manzi non ha seguito lo standard italiano, bensì il suo dialetto laziale o specificamente romano. Per le rimanenti parole l'esito non è riconducibile a pronunce delle zone centrali della penisola. La pronuncia [e] nei termini *spero*, *tempo*, *miseria*, *generico*, *sempre*, *secoli*, *licenza*, *sedia*, *esempio*, *analfabeti*, è prettamente milanese, dove si trova [e] in sillaba aperta e in sillaba chiusa con la presenza di una nasale (Canepari, 1999b). Per quanto riguarda invece *comprenderci*, *pensiero*, *mestiere*, *schiera*, *niente*, *preghiera*, la pronuncia [e] di questi vocaboli è tipicamente campana, prendendo come riferimento Napoli. Qui infatti la sequenza approssimante-vocale, che nello standard si presenta come [iɛ], viene pronunciata [ie] (Maturi, 2014). In sostanza, non è possibile fornire una motivazione linguistica che spieghi le ragioni per cui a volte la pronuncia di Manzi differisca dallo standard o dal romano. Si consideri tuttavia che anche persone parlanti lo stesso dialetto possono presentare pronunce che si discostano da questo; questo poiché i foni [e] ed [ɛ] non hanno un riscontro differente in grafia, perciò sono maggiormente soggetti ad oscillazioni nelle produzioni dei parlanti. Nonostante ciò, vi sono espressioni in cui Manzi utilizza la vocale [ɛ] in coerenza con l'italiano standard. Fatta eccezione per le parole citate in precedenza che vengono pronunciate con entrambe le varianti di vocale aperta e chiusa, gli altri termini trovati con corrispondenza allo standard per quanto riguarda la loro pronuncia sono i seguenti:

ebb[ɛ]ne, *l[ɛ]ggere*, *pi[ɛ]na*, *t[ɛ]rmina*, *t[ɛ]cnici*, *alli[ɛ]vi*, *cont[ɛ]nto*, *acc[ɛ]nto*, *l[ɛ]i*,
barbi[ɛ]re, *b[ɛ]ne*, *br[ɛ]ve*, *rid[ɛ]nti*, *Fir[ɛ]nze*, *fed[ɛ]re*, *alfab[ɛ]to*, *el[ɛ]nco*, *Pi[ɛ]tro*, *sir[ɛ]ne*,
assi[ɛ]me, *conosc[ɛ]nza*, *p[ɛ]nso*.

Il secondo punto della discussione riguarda la vocale /o/. Nelle produzioni di Manzi viene quasi sempre rispettato lo standard per la pronuncia della vocale in questione. Tuttavia, sono state riscontrate divergenze per quanto riguarda i termini seguenti:

p[ɔ]sto, il s[ɔ]le, rob[ɔ]t, d[ɔ]po.

In questi casi, l'italiano standard prevederebbe la pronuncia [o], invece Manzi la articola in [ɔ]. Il *Dizionario di Pronuncia Italiana* di Canepari (1999a) riporta per i termini *posto, sole, dopo* l'articolazione in [ɔ] come tipica di Roma e del Lazio, perciò tale pronuncia è spiegabile dalla provenienza del conduttore. Per quanto concerne invece il vocabolo *robot*, la sua pronuncia con [ɔ] viene descritta come “intenzionale, voluta, che richiede riflessione su “come si dovrebbe dire”” (Canepari, 1992, p. 26).

Oltre alle vocali /e/ ed /o/, anche la fricativa alveolare /s/ e l'affricata <z> presentano alcune difformità negli esiti regionali. In questo studio è stata osservato nello specifico il fonema /s/ nella pronuncia sorda [s] e sonora [z], il quale presenta maggiori incongruenze tra scritto e parlato rispetto all'affricata <z>. Manzi pronuncia la maggior parte dei vocaboli contenenti il fonema /s/ con il fono sordo [s]. Questo è in concordanza con lo standard, inoltre è una caratteristica tipica del Lazio, in cui /s/ e <z> sono generalmente sorde (Canepari, 1983). Vi sono comunque alcuni casi in cui lo standard non viene rispettato nella pronuncia del conduttore:

pae[s]e, e[s]eguito, mu[s]ica, religio[z]a, e[s]ame, divi[s]ione, poe[s]ia.

Da questi termini, ad eccezione di *religiosa*, si può notare come Manzi riproponga un tratto tipico del suo dialetto anche nei casi in cui la /s/ sia sonora nello standard; questo perché nella pronuncia regionale del Lazio per /s/ “[manca] il fonema sonoro” (Canepari, 1999b, p. 430).

Un fenomeno riscontrato di frequente nelle produzioni di Manzi è la cogeminazione o rafforzamento sintattico, “prodotto da parole uscenti in vocale e strettamente legate (semanticamente, morfo-sintatticamente e fono-toneticamente [...]) alla parola seguente che comincia per consonante semplice geminabile” (Canepari, 1983, p. 28). La sua origine, come

esposto da Canepari (1999b), è spiegata dallo stesso processo per cui alcune parole italiane derivano dalla geminazione assimilatoria di due consonanti del vocabolo latino: da *admitto*, ad esempio si arriva in italiano ad *ammetto*, o da *lactem a latte*. Tale processo si è poi esteso a livello di frase e non più all'interno del singolo vocabolo, per cui da un'espressione in latino come *ad me* in italiano si ha la tendenza a produrre [am:e], con unione fonica delle due parole e raddoppiamento consonantico. Questo tipo di rafforzamento è proprio del parlato standard e diffuso soprattutto in Toscana, a Roma e nel resto del Centro Italia (Canepari, 1983). Alberto Manzi, come si può vedere dalla lista che segue, ne fa largo uso durante le puntate:

[av:]*oce piena* 'a voce piena',
 [ak:]*ompreso* 'ha compreso',
davanti [am:]*e* 'davanti a me',
 [ced:]*evono* 'che devono',
 [av:]*oi* 'a voi',
 [as:]*orte* 'a sorte',
 [eb:]*asta* 'e basta',
 [oniv:]*olta* 'ogni volta',
 [ad:]*ire* 'a dire',
 [monteb:]*ianco* 'Monte Bianco',
all[ab:]*ase* 'alla base',
 [am:]*ano* 'a mano',
 [ar:]*oma* 'a Roma',
 [al:]*oro* 'a loro',
 [ev:]*edere* 'e vedere',
da [ul:]*ato* 'da un lato'.

La maggior parte dei casi in cui il maestro produce cogeminazione riguarda espressioni in cui la prima parola corrisponde alla preposizione *a*; in altre circostanze, il rafforzamento è avvenuto in presenza delle congiunzioni *che* ed *e*, e dell'aggettivo indefinito *ogni*. Tutte queste parole possiedono, secondo Canepari (1999b), una «forza cogeminante» tale da

produrre il fenomeno linguistico. Inoltre, nell'espressione *Monte Bianco* la cogeminazione è spiegata dallo stretto nesso proprio della denominazione del monte. Per quanto riguarda invece il caso di *da un lato*, questo costituisce un esempio di geminazione tipica delle produzioni orali spontanee del Lazio e di altre regioni centrali, in cui /lr, nr, nl/ possono diventare /rr, ll/ (Canepari, 1999b). Per cui, nelle produzioni di Manzi, *da un lato* è diventato, per geminazione consonantica, *da [ul:]ato*.

Nel parlato spontaneo del conduttore vi è di frequente anche autogeminazione, ossia un rafforzamento che riguarda la singola parola e non l'intera frase; questo fenomeno non è proprio dell'italiano standard, ma rappresenta un elemento precipuamente dialettale. Nella lista che segue sono consultabili le occasioni in cui Manzi realizzò autogeminazione nei suoi eloqui:

ori[d:ʒ]ine, pa[d:]re, ma[d:]re, imma[d:ʒ]ini, [d:ʒ]iorni, li[b:]ri, [b:]isogno, [p:]rima, orolo[d:ʒ]io, [b:]ello, stu[d:]iare, [b:]ruciano, [b:]rava, [b:]ene, silla[b:]are, su[b:]ito, [b:]arba, [b:]ambola, li[b:]rone, a[b:]itanti, vi[d:ʒ]ili, franco[b:]olli, Fa[b:]io, fa[d:ʒ]ioli, alfa[b:]eto, [b:]andiera, Ambro[d:ʒ]io, pa[d:ʒ]ina, cele[b:]ri, tene[b:]rose, possi[b:]ile, sem[p:]lice, ra[d:ʒ]iono, stu[d:]io, pro[b:]lema, lo[d:ʒ]ico, analfa[b:]eti, li[b:]eraci, su[b:]lime.

Questo fenomeno si verifica in presenza di consonanti occlusive [p, b, d] e con l'affricata [dʒ]. In quasi tutti gli esempi appena riportati il suono rafforzato è [b]; come analizzato da Canepari (1999b), soprattutto i foni [b] e [dʒ] si geminano diffusamente nelle zone del Centro-Sud Italia. Il rafforzamento del suono [b], in particolare, è tipicamente laziale. Nel parlato di Manzi l'autogeminazione è molto evidente andando a costituire un tratto peculiare delle sue produzioni che rimanda alla sua origine, non rispettando quindi le caratteristiche dell'italiano standard.

Infine, sono state riscontrate due ulteriori particolarità regionali nel parlato del maestro. La prima è visibile nei seguenti esempi:

sbaglia[d]a 'sbagliata',

osp[d]*i* ‘ospiti’,
vo[g]*ali* ‘vocali’,
si[g]*uro* ‘sicuro’,
[g]*ane* ‘cane’,
ri[g]*ordate* ‘ricordate’,
segu[d]*a* ‘seguita’,
pie[d]*à* ‘pietà’.

In questi casi si ha lenizione o sonorizzazione delle occlusive [t, k]. Per questo processo, tipico del Lazio, i foni sordi [t, k] diventano sonori [d, g]; la diffusione di tale fenomeno dipende dal parlante e dal contesto di produzione dell’enunciato (Canepari, 1999b). La sonorizzazione riguarderebbe anche il suono [p] che tende a [b], ma dall’analisi svolta sembra che Manzi non produca sonorizzazione per quel suono. La seconda caratteristica regionale, presente nel parlato del maestro, concerne invece lo scempiamento di /rr/, riducendo il gruppo consonantico a /r/, per cui laddove vi sia un rafforzamento consonantico del fono [r], nel parlato si percepisce il suono come semplice, dunque non geminato. Anche per questo fenomeno si hanno pochi esempi, ma sorgono comunque a dimostrazione dell’influenza del dialetto per Manzi:

propo[r]*e*, *occo*[r]*e*, *fe*[r]*o*, *co*[r]*e*, *compo*[r]*e*, *gue*[r]*a*.

In sostanza, per quanto riguarda i primi punti osservati, ossia la pronuncia delle vocali /e/ ed /o/, è chiaro che Manzi seguì quasi sempre lo standard; tuttavia, l’aderenza a quest’ultimo non fu una scelta volontaria, ma dovuta al fatto che in molti casi lo standard e il dialetto romano corrispondono. Questo viene confermato prendendo in considerazione quei vocaboli prodotti non con pronuncia standard, ma tipicamente romana: quello che Manzi propose al pubblico, quindi, fu la sua pronuncia, ossia il suo modo di comunicare, e non una pronuncia costruita e preparata previamente seguendo un modello standard. Tale considerazione viene avvalorata anche dalla realizzazione di pronunce non presenti in Lazio e nemmeno in altre regioni dell’Italia centrale. Infatti, la pronuncia di ogni parlante è

influenzata assai da influssi dialettali della propria zona di origine, ma è comunque personale, per via di molteplici fattori extralinguistici che contribuiscono a differenziare anche la pronuncia di parlanti provenienti dalla stessa zona. Per quel che concerne invece gli altri aspetti osservati, ciascun tratto presente nella pronuncia di Manzi è marcato regionalmente, ulteriore dimostrazione quindi della spontaneità degli elocui del maestro e della non costante corrispondenza con lo standard.

In conclusione, dal punto di vista linguistico Manzi propose un tipo di italiano per molti versi rispecchiante lo standard, tuttavia, in alcune occasioni i tratti linguistici propri della sua regione di provenienza sorsero e si fecero evidenti. Questo è spiegabile pensando, ancora una volta, alla modalità in cui il maestro si rivolgeva al suo pubblico. Egli parlava loro in modo spontaneo, senza troppe scalette previamente preparate; in questo senso, il suo eloquio rivelava in molti casi cadenze regionali soprattutto per quanto concerne la pronuncia. Quindi, se dall'analisi prettamente lessicale è emerso il totale impiego di vocaboli dell'italiano standard, pertanto senza influssi regionali e dialettali, il discorso è invece ben diverso per quanto riguarda l'aspetto concernente la pronuncia del conduttore. È in quest'ambito difatti che si riscontrano maggiori inflessioni dialettali, dovute alla difficile standardizzazione a livello di pronuncia della lingua italiana.

3.2: Aspetto metalinguistico

Il modo in cui Alberto Manzi si pose nei confronti del pubblico in ogni puntata rappresentò la chiave del successo di *Non è mai troppo tardi*. In questo senso, nell'intento di presentare agli ascoltatori le basi della lingua italiana, il maestro si avvale di una metodologia funzionale ed essenziale. Funzionale poiché l'azione didattica intrapresa da Manzi non si fondò mai su un insegnamento astratto, bensì su apprendimenti attivi volti alla comprensione del mondo e del suo funzionamento. Ogni nuova conoscenza che gli alunni acquisivano poteva rivelarsi efficace nella vita di tutti i giorni, poiché ancorata alle esigenze pratiche di ciascuno. Essenziale in quanto non si servì di terminologie complesse per denominare un particolare elemento linguistico, al contrario ogni argomento proposto a lezione veniva spiegato in maniera semplice ed immediatamente comprensibile. È proprio

verso questo punto che volge l'analisi, considerando la modalità in cui il maestro proponeva riflessioni metalinguistiche e regole grammaticali. Accanto alle osservazioni linguistiche discusse nella sezione precedente infatti, è stato possibile rilevare anche caratteristiche maggiormente improntate sulla sfera didattica, ma sempre connesse alla lingua. L'opera di alfabetizzazione realizzata da Manzi vide la compresenza della sfera linguistica e di quella didattica, poiché fu attraverso strumenti linguistici che il pubblico ebbe la possibilità di conoscere il mondo. Fondamentale nell'insegnamento compiuto da Manzi fu perciò anche la componente metalinguistica. L'aspetto metalinguistico di una data lingua riguarda la riflessione sulla lingua stessa, ossia sui meccanismi che la regolano. Questo tipo di riflessione è strettamente connesso alla consapevolezza linguistica di ciascun apprendente. Infatti, se un parlante una certa lingua acquisisce abilità sul funzionamento di essa, le sue capacità di utilizzo di quella lingua miglioreranno e la sua produzione linguistica sarà più conscia e fondata. In tal senso, Manzi seppe sviluppare nel suo pubblico una certa consapevolezza, offrendo spiegazioni sugli elementi linguistici presentati nel corso delle puntate. Prima di procedere con le osservazioni riguardanti questo livello di studio, si deve soffermare l'attenzione ancora una volta sulla tipologia di pubblico a cui era stato destinato inizialmente il programma. Esso era costituito da persone adulte che possedevano già competenze in una lingua, in questo caso nel proprio dialetto d'origine. Per cui, come si è precedentemente detto nella sezione 3.1, si trattò di rafforzare le loro conoscenze pregresse inquadrando in un insegnamento maggiormente accurato ed efficace.

Al fine di argomentare tale punto relativo alle riflessioni metalinguistiche proposte da Manzi, si è fatto riferimento innanzitutto alle puntate consultate, ma anche ad appunti scritti dal maestro conservati nell'Archivio del Centro Alberto Manzi di Bologna. In questi materiali sono presenti annotazioni prese dal conduttore in preparazione delle varie lezioni di *Non è mai troppo tardi*. In seguito alla visione di tale materiale si è ritenuto che fosse importante prenderlo in considerazione al fine di strutturare un'analisi maggiormente ampia. Vengono qui pertanto esaminati i principali argomenti linguistici presentati da Manzi.

Segno, suono

In primo luogo, Alberto Manzi utilizzava la parola *segno* per riferirsi a ciascuna lettera dell'alfabeto e presentarla come simbolo grafico. In sostanza, il termine *segno* rappresentava l'espressione equivalente di grafema, ossia l'unità minima del sistema grafico. Nello specifico poi, ad ogni *segno*, per usare la terminologia di Manzi, corrispondeva uno o più suoni. Egli parlava di *suono* quando voleva riferirsi alla produzione orale dei segni. In particolare, faceva distinzione tra *suono duro* e *suono dolce*. Durante la puntata sulla lettera *h* ne parlò facendo intendere che un suono *dolce*, come ad esempio [tʃi], può diventare *duro* con l'aggiunta di <h>: [ci]. Inoltre, faceva uso del termine *suono rafforzato* in corrispondenza di una doppia consonante. In questo senso, Manzi spiegava la necessità di avere “la lettera di ruota ripetuta due volte” nel caso ad esempio della parola *carro*, poiché “devo ripetere, rafforzare questo suono”³⁴.

Vocale, consonante

Le vocali e le consonanti sono i due elementi costitutivi del sistema fonologico italiano e Manzi li presentò focalizzando l'attenzione sulle loro differenze. Per quel che concerne le vocali, egli le introdusse sostenendo: “è attraverso queste cinque lettere che noi possiamo poi scrivere, aiutarci a comporre tutte le parole”³⁵. Mentre, parlando di consonanti, egli affermò: “non possiamo pronunciarle bene se non sono accompagnate dalle cinque vocali”³⁶. Se si guarda infatti all'etimologia del termine, la *consonante* è proprio quella che suona insieme ad un altro elemento. In questo modo, Manzi alludeva al fatto che una consonante avesse bisogno di essere combinata con una vocale per essere realizzata oralmente. Con ciò si può notare come l'approccio utilizzato dal maestro per insegnare a

³⁴ Citazione trascritta dalla puntata: “La consonante R” del 18/11/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17549.

³⁵ Citazione trascritta dalla puntata: “Le vocali” del 14/01/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17543.

³⁶ Citazione trascritta dalla puntata: “B come Bartali, bicicletta, Bechi, baritono” del 12/01/1962, presente su RaiPlay.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---B-come-Bartali-bicicletta-Bechi-baritono-7397e121-fe19-441c-8cfa-2446cb6615d6.html>

leggere fosse riconducibile al metodo sintetico, predominante fino agli anni Settanta del secolo scorso, per cui la lettura si basava “sulla corrispondenza tra l’orale e lo scritto, ossia tra il suono e la relativa grafia” (Cisotto, 2007, p. 65). Più precisamente, il metodo applicato da Manzi è definito come fonico-misto o sillabico, fondato sull’idea che le consonanti vengano pronunciate meglio quando si combinano con le vocali (Cisotto, 2007). In ogni puntata di presentazione di una consonante, infatti, il maestro proponeva cinque parole che iniziavano per quella consonante accostata alle cinque diverse vocali. Per cui, da un punto di vista didattico, mentre i fonemi vocalici venivano presentati con il loro fono corrispondente poiché dotati di “un suono preciso”, le consonanti venivano introdotte associandole sempre ad una vocale³⁷. In occasione, ad esempio, della lezione sulla lettera *f*, Manzi non pronunciava <f> in isolamento, ma la abbinava alla vocale, pronunciando così [fa, fe, fe, fi, fo, fo, fu]. Inoltre, nel riferirsi ad una consonante usava sempre espressioni del tipo “la lettera con cui comincia la parola casa”, “la lettera di luna”, non pronunciando mai [f] in isolamento, ma sempre combinata con la vocale. Egli affermò proprio che la consonante è una “lettera che da sola non possiamo leggere”³⁸. Per quanto riguarda invece la lettera *h*, Manzi asserì che essa non può essere nominata, infatti a scuola veniva chiamata *la mutolina*, proprio per la caratteristica di non produrre suono.

Lettera maiuscola e minuscola

Durante la puntata “M di Milano, T di Torino, N di Napoli”, Manzi colse l’occasione per fare un discorso a proposito dei contesti in cui si usa la lettera maiuscola o minuscola. Per distinguere i due casi, il maestro parlò di *nome proprio* e *nome comune*: la *lettera maiuscola*, talvolta definita *lettera grande*, indica che il nome è proprio; la *lettera minuscola* si deve utilizzare per riferirsi a nomi comuni. Per chiarire meglio il concetto di nome proprio, Manzi prese come esempi i nomi di città, di persona, di fiumi e di monti, i quali vengono scritti con

³⁷ Citazione trascritta dagli appunti di Alberto Manzi presenti presso l’Archivio del Centro Alberto Manzi di Bologna. Faldone AMT003: *Non è mai troppo tardi*.

³⁸ Citazione trascritta dalla puntata: “La consonante R” del 18/11/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17549.

iniziale maiuscola “proprio per riconoscerli”³⁹. Nei suoi appunti si trova un’annotazione, relativamente a questo, in cui Manzi scrisse: “proprio per non far nascere confusioni, ad ogni città è stato dato un nome, un nome proprio, come ad ogni persona”⁴⁰. In questo senso, la lettera maiuscola ha valore distintivo ed esatto, al contrario di quella minuscola che segnala il valore generico. Un ulteriore contesto di utilizzo della lettera maiuscola, evidenziato da Manzi, riguarda la parola con cui comincia una proposizione, la cui iniziale deve appunto essere scritta in maiuscolo.

Articoli

Per quanto riguarda aspetti più specificatamente grammaticali, nel corso della puntata “L’uso degli articoli” venne trattato approfonditamente il concetto di articolo. In questa puntata, molti punti sono rilevanti al fine di analizzare il valore che Manzi diede alla riflessione intorno ad alcuni elementi grammaticali. Infatti, con l’occasione poté soffermarsi sui concetti di singolare e plurale e far riflettere gli apprendenti sulla differenza tra articoli determinativi e indeterminativi. Egli organizzò quindi la lezione su due livelli: uno prettamente grammaticale, l’altro di riflessione sull’impiego degli articoli nella lingua, al fine di portare il pubblico ad un loro utilizzo più consapevole. Manzi avviò il discorso spiegando: “noi quando diciamo un nome, non diciamo semplicemente per esempio *pane*, ma diciamo *il pane*, ossia facciamo precedere al nome un’altra paroletta”⁴¹. Egli, portando un esempio, introdusse il nuovo elemento chiamandolo *paroletta*. Così facendo, non fornì immediatamente la definizione grammaticale, concentrandosi invece sulla sua funzione e il suo utilizzo. Procedette poi presentando alla lavagna gli articoli determinativi singolari *il*, *l’*, *lo*, *la*, esplicando il loro contesto d’uso: essi vengono infatti impiegati per designare un oggetto

³⁹ Citazione trascritta dalla puntata: “M di Milano, T di Torino, N di Napoli” (1967), presente su RaiPlay.

<https://www.raipaly.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---M-di-Milano-T-di-Torino-N-di-Napoli-e7a3e332-09db-4327-aca4-2d0364d13eab.html>

⁴⁰ Citazione trascritta dagli appunti di Alberto Manzi presenti presso l’Archivio del Centro Alberto Manzi di Bologna. Faldone AMT003: *Non è mai troppo tardi*.

⁴¹ Citazione trascritta dalla puntata: “L’uso degli articoli” del 18/01/1967, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17586.

singolo, esponendo così anche il valore dell'espressione *singolare*. Dopo aver preso in considerazione questi elementi, Manzi presentò al pubblico una definizione di *articolo*, il quale “serve proprio per articolare meglio il discorso”⁴². Il maestro diede così la possibilità agli allievi di ragionare sulla sua funzione. Per quanto riguarda invece gli articoli determinativi plurali (*i, gli, le*), dopo averli presentati alla lavagna spiegò che essi vengono utilizzati quando gli oggetti sono due o più. Oltre agli articoli determinativi presentò anche quelli indeterminativi (*un, uno, una*). Al fine di chiarire i differenti contesti d'uso, egli si soffermò sul concetto di determinatezza, poiché quando si vuole precisare e determinare un oggetto si impiega l'articolo determinativo, mentre se si vuole riferirsi ad esso non determinandolo con esattezza si utilizza l'articolo indeterminativo.

Di seguito viene trascritta un'affermazione che fece Manzi per precisare attraverso un esempio quanto appena asserito: “se io dovessi dire *prendo il gesso*, ossia prendo quello che è preciso, che mi serve per scrivere su questo foglio nero. [...] Se io avessi detto *prendo un gesso*, ne avrei preso uno qualsiasi, questo o quest'altro, [...] non ho determinato con esattezza”⁴³. In sostanza, Manzi presentò l'argomento degli articoli approfondendo la loro distinzione per genere e numero e in termini di determinatezza dell'oggetto a cui ci si sta riferendo.

Lettera h

Sulla spiegazione dei contesti d'uso della lettera *h*, è stato possibile consultare due puntate riguardanti questo argomento. In entrambe, Manzi organizzò la lezione soffermandosi su tre diverse circostanze in cui questa lettera è presente. Per prima cosa, la presenza o assenza di <h> dopo i grafemi <g> e <c> produce una differenza semantica in coppie minime, modificando anche la pronuncia di [dʒ] e [tʃ] che, con l'aggiunta di <h>, diventa rispettivamente [j] e [ç]. Egli portò l'esempio delle coppie minime *giro-ghiro, ciglia-chiglia*, accostando ad ogni termine un disegno esplicativo del significato che chiarisse la differenza

⁴² Citazione trascritta dalla puntata: “L'uso degli articoli” del 18/01/1967, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17586.

⁴³ Citazione trascritta dalla puntata: “L'uso degli articoli” del 18/01/1967, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17586.

semantica. La seconda circostanza riguarda le interiezioni, molte delle quali presentano questa lettera. Al fine di rendere chiaro quale interiezione utilizzare a seconda della situazione, nel corso della puntata “Lezioni consonanti C H”, venne presentata una scenetta in cui un uomo reagiva diversamente in base alle situazioni che gli si manifestavano ed esclamava una delle seguenti interiezioni:

Ohi!, Ah!, Oh!, Eh!, Ahi!, Ih!, Uh!, Ehi!.

In questo caso, il maestro decise di utilizzare la componente visiva per chiarire con un esempio pratico l’uso delle interiezioni, piuttosto che fornire la classica spiegazione a voce. Il terzo contesto invece è relativo all’opposizione tra, ad esempio, *ho* ed *o*, e quella tra *hanno* ed *anno*, in cui la presenza o assenza di <h> non produce una differenza in termini di pronuncia, in quanto si tratta di una <h> etimologica che disambigua due omografi, distinguendoli semanticamente. Lo stesso Manzi afferma: “l’*h* risolve il nostro dubbio, altrimenti le due parole sono identiche”⁴⁴. Questo caso è quindi ben diverso dal primo discusso sopra, poiché in quest’ultimo caso la pronuncia non cambia ed il significato si evince dal contesto. Manzi propose, quindi, alcune proposizioni al fine di far riflettere il pubblico sulla differenza semantica generata dalla presenza o assenza di <h>. Nella puntata “Spiegazione dell’uso della lettera H” il conduttore scelse di ricorrere, anche in quest’occasione, ad una scenetta per esprimere meglio i concetti introdotti. La prima frase ad essere riprodotta fu:

O un cappello o un pappagallo.

Qui l’attore apparve indeciso se prendere il cappello o il pappagallo. Successivamente pronunciò:

Ho un cappello.

⁴⁴ Citazione trascritta dalla puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: C13171.

E l'attore si mise in testa il cappello per far capire che era suo. Questo esempio rese evidente la differenza di significato delle due frasi: nella prima, la vocale *o* è una congiunzione disgiuntiva, mentre nella seconda, *ho* fa riferimento al verbo avere. Nella puntata “Lezioni consonanti C H”, Manzi riportò un altro esempio per analizzare questa consonante:

Essi hanno lavorato un anno.

Con questa proposizione il maestro mostrò come *hanno* e *anno* abbiano due significati distinti deducibili dal contesto. Come spiegato da Manzi, *hanno* rappresenta il verbo avere, mentre *anno* fa riferimento ad un intervallo di tempo di dodici mesi. Dunque, la lettera *h* ha valore semantico distintivo, perciò essa costituisce un elemento fondamentale da insegnare poiché, a detta di Manzi, “se la dimentichiamo, quelle parole possono prendere addirittura un altro significato”⁴⁵.

Verbo essere

Tra gli appunti presi da Manzi durante la preparazione delle puntate vi è un'annotazione per la lezione sulla lettera *e*. Dai suoi scritti si vede come il maestro si prefissò di affrontare nel corso della lezione il verbo essere e i differenti valori interpretativi. Egli scriveva:

Può affermare esistenza: Dio è;

Può indicare presenza: C'è;

Può significare verità: È così⁴⁶.

⁴⁵ Citazione trascritta dalla puntata: “Spiegazione dell’uso della lettera H” (1965), presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17537.

⁴⁶ Citazione trascritta dagli appunti di Alberto Manzi presenti presso l’Archivio del Centro Alberto Manzi di Bologna. Faldone AMT003: *Non è mai troppo tardi*.

Tali proposizioni costituiscono uno spunto per una possibile riflessione da proporre al pubblico, rilevante poiché rappresentava una modalità di insegnamento attraverso l'esplicazione delle funzioni del verbo.

Dall'osservazione delle puntate sotto il profilo delle considerazioni metalinguistiche proposte da Manzi, è emerso come il maestro non si limitò a menzionare le regole grammaticali elevandole a norme da seguire. Egli, al contrario, fece riflettere il pubblico sui meccanismi linguistici, non puntando alla memorizzazione di essi, ma alla loro comprensione. Il suo approccio è vicino a quello dei pedagogisti ed educatori a lui contemporanei, Paulo Freire e don Lorenzo Milani, i quali credevano nella forza della parola e nell'emancipazione attraverso l'educazione (Aglieri, Augelli, 2020). In una realtà scolastica immutata da decenni, "tradizionale, centralistica, burocratica e tendenzialmente libresca" (Aglieri, Augelli, 2020, p. 61), Manzi, Freire e don Milani promossero una linea di pensiero innovativa, incentrata sull'uso quotidiano della lingua in ambito sociale. Il processo di alfabetizzazione diventò così una somma tra apprendimento delle abilità linguistiche e facoltà di comunicare, permettendo agli allievi di poter padroneggiare la lingua come strumento di promozione personale. Tale approccio è spiegabile se si guarda al principale fine del progetto compiuto dal maestro con *Non è mai troppo tardi*: dare la parola a chi non la possiede, quella parola intesa "non solo come strumento del semplice comunicare, ma come segnale di dignità e di possibilità" (ivi, p. 60).

3.3: Ulteriori considerazioni

In *Non è mai troppo tardi* come in tutte le attività educative compiute nel corso della sua vita, Alberto Manzi pose al centro del suo insegnamento i suoi allievi. In particolare, per quanto riguarda la trasmissione degli anni Sessanta, egli accompagnò il pubblico in quest'esperienza, creando un rapporto comunicativo potente nonostante non avesse concretamente gli apprendenti in aula. Questo fu possibile grazie alla particolare comunicazione che il maestro instaurò con gli apprendenti, facendo uso di una didattica facilmente comprensibile e alla portata di tutti.

Come prima cosa, riconoscendo la possibile complessità di comprensione dei messaggi da parte degli ascoltatori, data la modalità di comunicazione orale e l'impossibilità di riascoltare i discorsi, il conduttore aveva "uno stile chiaro e pacato" (Farné, 2018, p. 45), parlava lentamente scandendo bene ogni parola. Soprattutto in fase di lettura dei vocaboli scritti alla lavagna o in sovrimpressione, egli prestava attenzione a scandire ciascuna sillaba proprio per aiutare i suoi allievi ed evitare fraintendimenti nella comprensione del vocabolo. Inoltre, in molti casi, a conclusione della lezione Manzi procedeva scrivendo su un proiettore per lucidi la lettera insegnata. In questo modo, faceva esercitare il pubblico con prove di scrittura, invitando ad eseguire la stessa cosa su un foglio, potenziando così anche quest'abilità, importante ai fini dell'apprendimento.

Nella prima puntata dell'anno 1964 si vede proprio come Manzi accompagnava i suoi allievi nell'esercizio di scrittura, spiegando loro come impugnare bene una matita o una penna: "sembra una cosa tanto difficile dover scrivere e dover prendere la penna in mano o la matita. Quello che voi avete adesso in mano lo prendete insieme a me, la vostra penna o la vostra matita, tenetela con leggerezza fra le dita della mano destra e poi cercate di rifare quello che io stesso ora farò insieme a voi"⁴⁷. Ora questa cosa viene ritenuta scontata, ma allora, per chi non lo aveva mai fatto prima, anche quest'azione poteva comportare problematicità.

Per quanto riguarda la lettura e la produzione scritta delle lettere dell'alfabeto, il conduttore facilitò il lavoro di riconoscimento e di scrittura di alcune lettere, paragonandole ad oggetti o ad altre lettere simili. A proposito della vocale *i*, egli affermò: "questa è una delle lettere più semplici, vedete, sembra un bastone con un bel punto sopra"⁴⁸. La consonante *c* la accomunò alla vocale *o*, con l'unica differenza che la prima è incompleta. Inoltre, egli soffermò l'attenzione su una caratteristica costitutiva della scrittura in corsivo, ossia che ciascuna lettera è legata all'altra, a differenza dello stampatello minuscolo in cui ogni lettera è

⁴⁷ Citazione trascritta dalla puntata: "L'alfabeto" (1964), presente su RaiPlay.

<https://www.raipley.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi---Lalfabeto-d1639930-3d8a-4560-9a6d-96005c66ddd0.html>

⁴⁸ Citazione trascritta dalla puntata: "Le vocali" del 14/01/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17543.

separata dalle altre. A tal proposito, riguardo alla vocale *o* scritta in corsivo minuscolo egli evidenziò l'importanza di inserire il *ricciolino* dopo il tondo, per legare la vocale alla lettera successiva. Invece, la vocale *a* in corsivo minuscolo la raffigurò come un “tondo con zampetta”; tale zampetta costituisce proprio la legatura alla lettera che segue⁴⁹. Tali puntualizzazioni aiutano l'apprendente a capire la “forma grafica unica [del corsivo], la cui decodifica è percettivamente più complessa rispetto a quella di singoli caratteri separati” (Cisotto, 2007, p. 69).

Manzi sottolineò la differenza tra i due caratteri di scrittura comunemente chiamati stampatello minuscolo e corsivo minuscolo. Egli utilizzava l'espressione *caratteri di stampa* per riferirsi allo stampatello minuscolo, ossia quello presente nei giornali o nelle insegne dei negozi. Esso era assai rilevante in quanto era con questo tipo di scrittura che le persone si confrontavano quotidianamente, trovando le informazioni da leggere in questo carattere. Essendo alcune lettere dell'alfabeto talvolta molto differenti nei due caratteri, Manzi si preoccupò sempre di evidenziare tali dissomiglianze in modo che gli allievi fossero poi in grado di riconoscere ciascuna lettera in circostanze diverse. Ad esempio, per quel che concerne la vocale *a*, questa viene scritta in corsivo in questo modo: *a*, tuttavia la si può trovare anche scritta in stampatello minuscolo: *a*. In questo caso, il maestro precisò: “così non è come la scriviamo noi, così si scrive, la troviamo scritta sui libri, sui giornali, sulle insegne”⁵⁰. Manzi quindi, facendo conoscere i caratteri di stampa, invitava gli allievi ad esercitarsi dopo la lezione a riconoscere e leggere le parole che trovavano. Come da lui asserito: “se voi volete, se volete imparare e andare avanti, dovrete adesso ripetere questi segni, cercarli ovunque li trovate scritti, sulle insegne dei negozi, su un giornale, aprite anche dei libri. Cercate, divertitevi a trovare queste lettere, a riconoscere queste lettere. Vi accorgete poi che tutto il nostro lavoro sarà più semplice”⁵¹. Quindi diede al suo pubblico la

⁴⁹ Citazione trascritta dalla puntata: “Le vocali” del 14/01/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17543.

⁵⁰ Citazione trascritta dalla puntata: “Le vocali” del 14/01/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17543.

⁵¹ Citazione trascritta dalla puntata: “Le vocali” del 14/01/1966, presente presso le Teche Rai. Identificatore Teca: 17543.

possibilità di applicare le abilità di lettura alla vita di tutti i giorni, cosicché l'insegnamento promosso nella trasmissione non fosse fine a se stesso, ma avesse un risvolto concreto nella vita delle persone.

Inoltre, il suo lavoro di insegnante lo intese non solo nel senso di far apprendere nozioni, ma anche nell'educare la popolazione a pensare e ragionare. Riferendosi al singolo allievo egli affermò: "lui non conosce certi strumenti culturali e io cerco di dargli una mano usando quegli strumenti in modo che anche lui impari ad usarli" (Farné, 2016, p. 145). Egli offriva quindi ai suoi studenti degli strumenti per interpretare il mondo e capirne i suoi meccanismi. In relazione a questo, in una puntata Manzi portò il suo pubblico all'interno di un ufficio postale. A detta del conduttore, questa fu un'occasione per mettere alla prova gli ascoltatori in una situazione di vita quotidiana, dove conoscere la lingua italiana e saperla leggere rappresentava un vantaggio. La scelta dell'ufficio postale venne spiegata subito da Manzi durante la puntata, affermando che "è lì che occorre saper leggere e saper scrivere"⁵². Nell'ufficio entrarono persone che richiedevano dei servizi postali, tra cui comprare un francobollo o inviare un certificato di nascita. Ognuno di loro, nel domandare agli impiegati la prestazione, si trovava ad avere dei problemi. In quel momento allora Manzi li aiutò, ricordando loro come in questi casi fosse utile leggere i cartelli presenti davanti ad ogni sportello, per capire dove fosse meglio indirizzarsi (si veda Figura 4).



Figura 4

⁵² Citazione trascritta dalla puntata: "C come città" (1961), presente su RaiPlay.

<https://www.raiply.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi---C-come-citta-88e51078-3eda-4412-820e-722b30266b68.html>

Rivolgendosi ad una signora, infatti, egli le rammentò: “ogni volta che lei ha bisogno signora, si ricordi, basta leggere”⁵³. Tale asserzione fu significativa nel dimostrare il giovamento che le persone potevano trarre dal saper leggere in italiano, poiché, per riprendere le parole di Manzi, quest’abilità “serve [...] in ogni momento della nostra vita, in un ufficio, in qualsiasi parte”⁵⁴.

In conclusione, in tutto il percorso di apprendimento intrapreso nella trasmissione *Non è mai troppo tardi*, la popolazione italiana fu accompagnata dal maestro Manzi, che venne considerato per l’appunto, dopo quest’esperienza, il maestro di tutti gli italiani. Egli li accolse e li guidò su questa strada con una semplicità ed affabilità che conquistarono subito il pubblico televisivo, come dimostrato poi dal profondo affetto che la popolazione riservò al maestro. Il suo lavoro didattico non si limitò all’aspetto linguistico di insegnamento delle basi dell’italiano standard, ma mirò ad essere d’aiuto alle persone nell’utilizzo concreto della lingua nella pratica quotidiana, dallo scrivere il proprio nome per firmare documenti allo scrivere lettere da inviare ai propri cari, dall’accedere allo sportello di un ufficio postale a quello di una banca. Infatti, l’insegnamento di una lingua non è circoscritto al mero studio di regole grammaticali fini a se stesse, al contrario, è occasione di un percorso educativo più ampio. In questo senso, Manzi mirò a far sviluppare negli apprendenti competenze nel saper fare con la lingua, nel saperla utilizzare quindi nella vita di tutti i giorni. Inoltre, egli puntò a far crescere nella popolazione quel sentimento di appartenenza ad una comunità parlante la stessa lingua e avente gli stessi principi etici e sociali. Infatti, l’azione di alfabetizzazione fu da intendersi come sinonimo di emancipazione poiché, attraverso gli strumenti linguistici acquisiti, gli italiani poterono uscire dalla persistente condizione di analfabetismo, acquisendo autonomia nelle scelte e padronanza di sé.

⁵³ Citazione trascritta dalla puntata: “C come città” (1961), presente su RaiPlay.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi---C-come-citta-88e51078-3eda-4412-820e-722b30266b68.html>

⁵⁴ Citazione trascritta dalla puntata: “C come città” (1961), presente su RaiPlay.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi---C-come-citta-88e51078-3eda-4412-820e-722b30266b68.html>

Conclusioni

Le analisi proposte nell'elaborato di tesi sono state compiute partendo dalla visione delle puntate di *Non è mai troppo tardi*, studiandole sotto il profilo linguistico e metalinguistico. L'obiettivo del progetto è stato quello di esaminare il modello linguistico utilizzato dal maestro Alberto Manzi nella conduzione del programma televisivo, prodotto in un'epoca determinante per la storia linguistica italiana. Infatti, con il secondo dopoguerra si cominciò a percepire la necessità di possedere una lingua comune a tutta la penisola, in modo da omogeneizzare l'Italia dal punto di vista linguistico e di far accrescere, quindi, nella popolazione un sentimento di appartenenza ad una comunità parlante la stessa lingua. La televisione, in questo senso, fu decisiva nel presentare agli abitanti di ogni regione un italiano parlato standard. Più nello specifico, la Rai, insieme al Ministero della Pubblica Istruzione, diede impulso nel realizzare tale fine, proponendosi sin dall'inizio come promotrice di cultura ed educazione e come organo di diffusione della lingua italiana standard.

Il tipo di italiano che impiegò Manzi in *Non è mai troppo tardi* è stato analizzato in primo luogo dal punto di vista lessicale, successivamente si è considerato l'aspetto fonologico, esaminando la pronuncia del maestro. Il lessico da lui utilizzato ed insegnato ai suoi allievi rispetta sempre lo standard; non è perciò riconducibile ad un certo dialetto regionale. Nonostante quasi la totalità dei vocaboli presentati fossero prettamente di uso quotidiano e quindi maggiormente soggetti ad esiti regionali distinti, Alberto Manzi ne indicò sempre il termine standard. In questo modo, egli compì un'opera potente di standardizzazione e unificazione lessicale, laddove vi erano numerosi geosinonimi che non consentivano l'omogeneizzazione linguistica. Cosa diversa invece avviene per la pronuncia. Prima di entrare nel vivo dell'argomentazione è utile però rimarcare alcune riflessioni che riguardano la fonologia dell'italiano. In italiano sono presenti fonemi diversi che sono trascritti allo stesso modo. Si tratta dei fonemi /e/, /o/, /ɛ/, /ɔ/, /s/, /z/, /ts/, /dz/, ognuno dei quali viene prodotto a livello fonico con due esiti diversi; tuttavia, nella grafia l'alternanza non viene segnalata. Tali segni grafici producono maggiore variabilità tra varietà regionali diverse, rendendo infatti più facile l'oscillazione fonica. Proprio in questi casi, la pronuncia del conduttore differisce spesso dallo standard. Dall'analisi della pronuncia di Manzi si è potuto

notare come egli non abbia prestato attenzione a rispettare la pronuncia standard. I tratti fonologici propri delle sue produzioni orali aderiscono piuttosto al dialetto romano o comunque alle pronunce delle zone centrali della penisola. Le circostanze in cui la sua pronuncia sembra rispecchiare lo standard sono spiegabili in quanto, per quei casi, il dialetto di origine di Manzi rispecchia lo standard, e non perché egli lo stia volutamente rispettando. Tale argomentazione viene rafforzata ulteriormente considerando altri tratti tipici del parlato del maestro prettamente regionali come l'autogeminazione, la lenizione delle occlusive e lo scempiamento del gruppo consonantico /rr/.

In sostanza, dall'osservazione linguistica è emerso come il lessico proposto dal maestro fosse proprio dello standard, mentre a livello fonologico non vi fosse una completa aderenza. Il ruolo centrale che la televisione ebbe negli anni Sessanta fu determinante nel diffondere la lingua italiana standard, tuttavia non seppe uniformarla sotto tutti gli aspetti linguistici. La Rai, proprio in quegli anni, adottò per la pronuncia un modello toscano da seguire e formò annunciatori affinché lo rispettassero; sta di fatto che nemmeno in un programma educativo come *Non è mai troppo tardi* il modello viene rispettato. Alberto Manzi propose, infatti, un lessico standard privo di variazioni dialettali, tuttavia non si preoccupò di essere coerente allo standard anche per quanto riguarda la pronuncia, essendo le sue produzioni spontanee. Tali considerazioni rivelano la difficoltà nel raggiungere una standardizzazione nella pronuncia, nonostante politiche linguistiche mirassero all'omogeneizzazione linguistica. Questa problematicità è dovuta alla poca, se non assente, attenzione che si diede a questo aspetto, tanto che anche nella pratica scolastica se un allievo scriveva l'avverbio *subito* con raddoppiamento consonantico (*subbito*), la sua grafia veniva corretta, mentre se lo stesso allievo pronunciava la parola con autogeminazione l'errore non veniva segnalato (Calamai, 2008). Tutto questo non stupisce pensando che la non uniformità della pronuncia è un fatto tuttora esistente, in quanto ogni varietà presenta variazioni soprattutto per quel che concerne le oscillazioni non visibili nella grafia ed ogni parlante ha tratti fonologici specificatamente dialettali.

Un ulteriore punto su cui si è posta l'attenzione nella stesura dell'elaborato concerne le riflessioni metalinguistiche che Manzi propose al pubblico; egli infatti si occupò di spiegare alcuni aspetti linguistici al fine di creare una consapevolezza linguistica negli apprendenti.

Egli parlò, ad esempio, di articoli spiegando in quali contesti usare un articolo determinativo e in quali quello indeterminativo oppure presentò il significato del verbo *avere* e il valore di alcune interiezioni. Per fare questo, Manzi si avvalese sempre di una comunicazione chiara e precisa, non facendo quindi uso di terminologie di difficile comprensione. Ogni argomento trattato veniva presentato con semplicità, rendendo esplicita ciascuna nozione al fine di evitare possibili fraintendimenti da parte del pubblico. Quello a cui Manzi puntò fu quindi insegnare all'apprendente non solo le basi di lettura e scrittura della lingua italiana, ma anche metterlo nelle condizioni di poter utilizzare tale lingua in modo consapevole, attraverso l'acquisizione di alcuni meccanismi linguistici. Inoltre, fondamentale fu l'approccio che il maestro ebbe nei confronti dei suoi allievi: egli creò un appuntamento fisso per milioni di italiani, rivolgendosi loro in modo familiare e naturale, coinvolgendoli in ogni lezione con risorse sempre diversificate.

L'opera che Manzi compì non fu soltanto quella di alfabetizzazione degli adulti italiani analfabeti, poiché l'apprendimento di una lingua significa anche altro. Egli diede speranza alla popolazione di vivere una vita migliore, emancipandosi dalla propria condizione di analfabetismo persistente ed avvalendosi di strumenti linguistici grazie ai quali poter esercitare un maggior controllo sulla propria vita quotidiana ed avere più consapevolezza ed autonomia.

Bibliografia

Aglieri, M., & Augelli, A. (Eds.). (2020). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.

Anania, F. (1999). *Davanti allo schermo. Storia del pubblico televisivo*. Roma: Carocci editore.

Balboni, P. E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.

Bartoli Langeli, A. (2000). *La scrittura dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.

Battaglia, S. (1961-2002). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: Unione tipografico-editrice torinese.

Berruto, G., & Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. Novara: De Agostini Scuola.

Bertoni Jovine, D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.

Bertoni Jovine, D. (1965). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Bari: Laterza.

Bravi, L. (2021). *La televisione educativa in Italia. Un percorso di storia sociale dell'educazione*. Roma: Anicia S.r.l.

Calamai, S. (2008). *L'italiano: suoni e forme*. Roma: Carocci editore.

Canepari, L. (1983). *Italiano standard e pronunce regionali*. Padova: Cleup.

Canepari, L. (1992). *Manuale di pronuncia italiana. Con un pronunciario di oltre 30 000 voci e due audiocassette C45*. Bologna: Zanichelli.

Canepari, L. (1999a). *Dizionario di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.

Canepari, L. (1999b). *Manuale di pronuncia italiana con due audiocassette*. Bologna: Zanichelli.

Cisotto, L. (2007). *Costruire le competenze linguistiche*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Coletti, F. (1912). *Dell'emigrazione italiana*. Milano: Ulrico Hoepli.

Corradini, C. (1910), *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Comm. Camillo Corradini, completamente riassunta e chiarita da Beniamino Rinaldi e Emilio Agostinoni. Milano: Vallardi.

Cusatelli, G. (Ed.). (1965). *Dizionario Garzanti della lingua italiana*. Milano: Garzanti.

D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

D'Agostino. (2012). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

Dardano, M. (1973). *Il linguaggio dei giornali italiani*. Roma-Bari: Editori Laterza.

De Mauro, T. (1968). *Lingua parlata e TV*. In AA.VV. *Televisione e vita italiana*. (pp. 245-294). Torino: ERI.

De Mauro, T. (1978). *Linguaggio e società nell'Italia d'oggi*. Roma: ERI.

De Mauro, T. (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Gius. Laterza & Figli.

De Mauro, T. (2016). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Bari: Gius. Laterza & Figli.

De Fort, E. (1995). *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bologna: Il Mulino.

De Rita, L. (1964). *I contadini e la televisione: studio sull'influenza degli spettacoli televisivi in un gruppo di contadini lucani*. Bologna: Il Mulino.

Diadori, P. (1994). *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*. Roma: Bonacci.

Di Pol, R. S. (2020). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori Università.

Farné, R. (2016). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bnomia University Press.

Farné, R. (2018). *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci editore.

Farné, R. (2020). Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola. In Aglieri, M., & Augelli, A. (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. (pp. 31-40). Milano: FrancoAngeli.

Fiorini, F., & Pagnoncelli, L. (1988). *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*. Torino: Loescher Editore.

Garofalo, D. (2018). *Storia sociale della televisione in Italia. 1954-1969*. Venezia: Marsilio Editori s.p.a.

Gensini, S. (1985). *Elementi di storia linguistica italiana*. Bergamo: Minerva Italica.

Gentile, E. (2011). *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*. Roma-Bari: Editore Laterza & Figli.

Gentile, M. T. (1966). *Educazione linguistica e crisi di libertà*. Roma: Armando.

Gozzini, G. (2011), *La mutazione individualista. Gli italiani e la televisione, 1954-2011*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Graffi, G., & Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Il Mulino.

Guglielmino, S., & Grosser, H. (1989). *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale. Ottocento*. Milano: Casa Editrice G. Principato.

(1909-1911) *Inchieste parlamentari sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e della Sicilia*. II. *Abruzzi e Molise*; V. *Basilicata e Calabria*; VI. *Sicilia*, Roma.

Klein, G. (1986). *La politica linguistica del fascismo*. Bologna: Il Mulino.

Luzzatto Fegiz, P. (1966). *Il volto sconosciuto dell'Italia. Seconda serie*. Milano: Giuffrè.

Manni, P. (2003). *Storia della lingua italiana. Il Trecento toscano*. Bologna: Il Mulino.

Manzoni, A. (1869). *Appendice alla Relazione intorno all'unità della lingua e ai mezzi di diffonderla*. Milano: Stabilimento Redaelli dei Fratelli Rechiedei.

Marongiu, P. (Ed.). (2000). *Breve storia della lingua italiana per parole*. Firenze: Le Monnier.

Maturi, P. (2014). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Nuova introduzione alla fonetica*. Bologna: Il Mulino.

Medici, G. (1959). *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.

Migliorini, B. (1939). *Lingua contemporanea*. Firenze: G. C. Sansoni.

Migliorini, B. (1957). *La lingua italiana d'oggi*. Torino: Eri.

Migliorini, B., Tagliavini, C., & Fiorelli, P. (1969). *Dizionario d'ortografia e di pronunzia*. Torino: ERI.

Peruzzi, E. (1967). *Una lingua per gli italiani*. Torino: ERI.

Piazzoni, I. (2014). *Storia delle televisioni in Italia. Dagli esordi alle web tv*. Roma: Carocci editore.

Prini, P. (1969). *La televisione nella scuola di domani*. Roma: ABETE

Puglisi, M. G. (1960). Organisation de l'enseignement direct par la Telescuola. In AA.VV., *La Télévision scolaire et l'enseignement scientifique*. Paris: Organisation Européenne de Coopération Economique (OECE).

Puglisi, M. G. (1965). I mezzi audiovisivi, la radio e la televisione per la diffusione dell'istruzione. L'esperienza di Telescuola. In *Comunicazioni di massa*, n. 7.

Sabatini, F., & Coletti, V. (1999). *Dizionario italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti.

Spina, S. (2006). L'italiano della televisione: una varietà intermedia tra scritto e parlato. Il caso delle dislocazioni. In Schafroth, E. (Ed.), *Lingua e mass media in Italia. Dati, analisi, suggerimenti didattici*. (pp. 153-179). Bonn: Romanistischer Verlag.

Vertecchi, B. (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: FrancoAngeli.

Wanschelbaum, C. (2014). *La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa*. In *Cuadernos de História de Educação*, v.13 n.1. (pp. 233-244). Brasile: Fapemig.

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28176/15671>

Zingarelli, N. (1970). *Vocabolario della lingua italiana. Decima edizione*. Bologna: Zanichelli.

Zorzi, C. (1910). *Ordinamento della scuola popolare italiana*. Milano: Pirola.

Sitografia

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

<https://www.centroalbertomanzi.it/>

Alberto Manzi. Storia di un maestro. Fotografie, disegni, libri, filmati e manoscritti. Centro Alberto Manzi (2009).

<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-storia-di-un-maestro.pdf>

Non è mai troppo tardi. Puntate visionate.

RaiPlay:

Puntata: “Gli alunni del Maestro Manzi” del 24/02/1961.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Gli-alunni-del-Maestro-Manzi-c63a0213-3673-43bb-a554-226f7be3a82c.html>

Puntata: SC come Scuola: “io ora so scrivere” (1965).

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---SC-come-Scuola-io-ora-so-scrivere-d015d79b-e62a-4ddc-b775-84a1b1a536aa.html>

Puntata: “F di Fabrizi, Aldo” del 11/01/1961.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---F-di-Fabrizi-Aldo-7a72b7cf-3a58-42df-986d-8bb3766dc794.html>

Puntata: “M di Milano, T di Torino, N di Napoli” (1967).

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---M-di-Milano-T-di-Torino-N-di-Napoli-e7a3e332-09db-4327-aca4-2d0364d13eab.html>

Puntata: “L’alfabeto” (1964).

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lalfabeto-d1639930-3d8a-4560-9a6d-96005c66ddd0.html>

Puntata: “B come Bartali, bicicletta, Bechi, baritono” del 12/01/1962.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---B-come-Bartali-bicicletta-Bechi-baritono-7397e121-fe19-441c-8cfa-2446cb6615d6.html>

Puntata: “C come città” (1961).

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---C-come-citta-88e51078-3eda-4412-820e-722b30266b68.html>

Puntata: “Ultima lezione” del 10/05/1968.

<https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lultima-lezione-le-poesie-di-Trilussa-e-lonesto-296c5aa6-c73c-40f9-8c0c-c287eff7e7e0.html>

Teche Rai di Venezia:

Puntata: “L’uso della consonante D” (s.d.). Identificatore Teca: 17553.

Puntata: “Lezioni consonanti C H” (s.d.). Identificatore Teca: C13171.

Puntata: “Le vocali” del 14/01/1966. Identificatore Teca: 17543.

Puntata: “La consonante R” del 18/11/1966. Identificatore Teca: 17549.

Puntata: “L’uso degli articoli” del 18/01/1967. Identificatore Teca: 17586.

Puntata: “Spiegazione dell’uso della lettera H” (1965). Identificatore Teca: 17537.

Faldoni presso l’Archivio del Centro Alberto Manzi di Bologna:

Faldone AMT003: *Non è mai troppo tardi.*

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale alla relattrice, Prof.ssa Francesca Santulli, per il profondo entusiasmo con il quale ha accolto la mia proposta di tesi e per avermi accompagnata in questo percorso, fornendomi preziosi consigli.

Ringrazio il correlatore, Prof. Giuseppe Sofo, per il supporto e la disponibilità nel seguirmi in quest'esperienza.

Ringrazio il Centro Alberto Manzi di Bologna per la loro disponibilità e gentilezza e per avermi dato la possibilità di conoscere il maestro Manzi più da vicino grazie alla lettura dei suoi scritti.

Ringrazio Rai Teche di Venezia per la cortese collaborazione in questo progetto di tesi e per avermi permesso di visionare le puntate di *Non è mai troppo tardi*.

Ringrazio mia mamma e mio papà, che mi hanno supportato ogni giorno e soprattutto sopportato in questo lungo percorso a tratti difficoltoso, specie in questi ultimi mesi. Grazie perché credete sempre in me; mi avete insegnato i valori più importanti della vita. Siete per me quanto di più lucente ed eccezionale ci sia nell'universo.

Ringrazio mia sorella Sofia che ogni giorno mi incoraggia ad essere ottimista e a vivere la vita con più leggerezza. Grazie per questi mesi in cui mi sei stata sempre vicina, insegnandomi cos'è la costanza e la dedizione.

Ringrazio Pierluigi per essermi stato accanto ogni giorno, per aver avuto una pazienza infinita e per aver sempre creduto in quello che faccio. Grazie per donare luce alle mie giornate e per regalarmi sempre un sorriso.

Ringrazio mio zio Piero per il costante aiuto durante la stesura della tesi. Grazie perché so di poter contare su di te in ogni momento della mia vita.

Elena, grazie per essermi accanto da così tanti anni; sei una presenza irrinunciabile nella mia vita. Giada, grazie per essere stata la migliore compagna di università che potessi desiderare; tu per me rimarrai sempre un punto fisso. Nicole, grazie perché mi hai dato la forza di andare avanti nei momenti più difficili; sei il sole che rasserena le mie giornate.

Infine, volevo dedicare la mia tesi ai miei nonni, le pietre preziose della mia vita e specialmente a mia nonna Maria, che spero stia sorridendo vedendomi qui oggi.