Stili di vita, stili di scuola
ISBN 978-88-548-xxxx-x
DOI 10.4399/97888548xxxxx9
pag. 253–277 (giugno 2014)

La lunga marcia della secolarizzazione nella scuola elementare italiana

Uno studio esplorativo sulla socializzazione morale cattolica nelle scritture scolastiche dal 1881 al 2000

Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti

1. Socializzazione, trasformazioni storiche, corsi di vita

I processi di socializzazione, che non coinvolgono esclusivamente la prima parte del corso di vita degli individui, quella che generalmente viene associata al periodo di dipendenza materiale ed affettiva dagli adulti di riferimento, ma continuano anche quando i percorsi formativi istituzionali si considerano completati, hanno lo scopo di dotare un nuovo membro della società delle competenze comunicative e relazionali, come delle capacità prestazionali utili alla sua autonomia e all'acquisizione di ruoli specifici nel contesto delle contemporanee società complesse.

La qualità e le tipologie delle abilità che è possibile conseguire attraverso la socializzazione dipendono dal livello di specializzazione funzionale e di sviluppo economico ed organizzativo delle società, ma anche dalle caratteristiche della cultura dominante dei gruppi sociali ai quali l'individuo appartiene, in base agli stili di vita considerati accettati e nei quali la comunità si riconosce e si identifica.

Gli obiettivi ai quali la socializzazione tende, quanto e in che modo essa sarà pervasiva e potente nel suo ruolo di condizionamento della personalità di base e del carattere sociale (Gallino 1993) degli individui, cambiano principalmente a seconda del tempo e dello spazio, possono cioè essere diversi in base ai continenti, alle regioni, alle città e ai villaggi, e in base alle epoche in cui i processi di socializzazione si dispiegano. L'evoluzione storica delle caratteristiche strutturali delle società determina le competenze di cui gli individui hanno bisogno al

fine di integrarsi in esse con successo, trovare un *posto*, una collocazione esistenziale all'interno delle comunità che assicuri armonia nella formazione dell'identità e della personalità individuale ed efficacia nell'assunzione di ruoli organizzativi e professionali che garantiscono la riproduzione sociale e culturale dei sistemi istituzionali di riferimento, sia ad un livello micro sociale, quello delle esperienze direttamente fruibili dagli attori sociali all'interno delle relazioni interpersonali, sia ad un livello strutturale e macrosociale, che non è altro che il risultato su vasta scala (ma nello stesso tempo la causa, secondo il paradosso dicotomico azione–struttura della riproduzione sociale) di ciò che accade nella dimensione delle esistenze individuali (Abrams 1983).

I corsi di vita, cioè le *carriere* esistenziali così come la nostra cultura le codifica (Saraceno 2001)[1], possono rappresentare la misura della nostra felicità e/o della nostra integrazione sociale in base a quanto riusciamo ad aderirvi. Nonostante ciò, è difficile stabilire se la nostra felicità dipenda da quanto le nostre vite siano il risultato di ciò che noi abbiamo desiderato o piuttosto di ciò che noi abbiamo imparato a desiderare attraverso la socializzazione, che opera proprio attraverso forti pressioni alla conformità.

La vita quotidiana ha destato ampio interesse diventando un campo molto sviluppato dell'indagine sociologia contemporanea, riconoscendola come un microcosmo nel quale si riflettono e si articolano i movimenti, le tensioni, i conflitti dell'ordine sociale vigente nel suo complesso. Si pensi ad esempio al dibattito sociologico sulla frantumazione dei percorsi e delle identità individuali nelle società post–moderne, che hanno definitivamente conquistato l'appellativo di società del *rischio* (Beck 2000), o *liquida* (Bauman 2006); o all'uomo *flessibile* di Sennet (2000), colpito dall'insicurezza e dall'instabilità della vita professionale, con tutto ciò che questo comporta di riflesso per le vite individuali.

Proprio questa evoluzione delle società post–moderne rende sempre più probabili fasi di vera e propria risocializzazione anche nel corso dell'età adulta, per la velocità con cui le competenze di ruolo possono risultare superate rispetto al multiculturalismo della globaliz-

1. Ad esempio nel caso della transizione alla vita adulta si distinguono in letteratura le seguenti tappe: finire gli studi, trovare un'occupazione, acquisire l'autonomia abitativa, avviare una convivenza o sposarsi, avere dei figli.

zazione e alle esigenze sempre più mutevoli dell'organizzazione delle imprese, ma anche rispetto alle nuove forme di famiglia, o a nuove modalità di vivere la dimensione affettiva (ad esempio nel rapporto fra i generi) o le diverse fasi dell'infanzia, dell'adolescenza e anche della così detta terza età; cambiamenti culturali che al contrario di quanto avveniva generalmente fino all'era dell'industrializzazione di massa, possono dispiegarsi anche nel corso di una sola generazione, e devono quindi essere fronteggiati con un'adeguata capacità di adattamento e di ridefinizione delle mappe cognitive.

2. Il ruolo della scuola nella riproduzione sociale e le dimensioni della socializzazione scolastica

A partire dall'età moderna l'agenzia di socializzazione più importante nel processo di riproduzione della struttura sociale è sempre stata la scuola.

> I sociologi impiegano il termine socializzazione per descrivere gli sforzi profusi dai membri di una società che sono portatori dei suoi modi di vivere dominanti al fine di plasmare i comportamenti e i valori dei suoi membri meno integrati. Il corpo docente e il personale amministrativo *(della scuola, N.d.A.)* costituiscono le principali agenzie di socializzazione, e gli studenti sono naturalmente i socializzati. (Brint *2007: 151)*

Mentre la famiglia, sede della socializzazione primaria, pone in essere nelle primissime fasi della vita le attività di cura e i legami emotivi esclusivi e privilegiati fondamentali per lo sviluppo della personalità, la scuola ha il compito di preparare gli individui all'universalismo e all'impersonalità della vita pubblica, favorendo una sempre maggiore autonomia e neutralità affettiva degli allievi nelle relazioni interpersonali che sono tipiche delle organizzazioni produttive e della vita associata in genere, in cui è possibile trovare di volta in volta livelli differenti di competizione o di cooperazione (Brint 2007).

Nell'infanzia la socializzazione si realizza soprattutto a partire dalle norme di condotta, esplicite ed implicite, alle quali la scuola sottopone gli allievi, il cui primo indispensabile risultato ricercato è il riconoscimento del principio della sottomissione all'autorità. L'autocontrollo e la disciplina sono stati considerati nei progetti educativi del XIX se-

colo il prerequisito per la formazione di sistemi politici democratici (Durkheim 1903), in quanto insegnavano a contenere gli impulsi egoistici e l'istinto alla sopraffazione dell'altro, promuovendo piuttosto l'identificazione nel gruppo e nelle regole della convivenza civile. Ma la memoria storica delle generazioni più recenti vede in realtà nella rigida disciplina impartita soprattutto nei sistemi scolastici fino alla seconda guerra mondiale, se non fino all'avvento degli anni settanta del XX secolo, la manifestazione di un autoritarismo fine a se stesso, in cui gli scolari venivano chiamati ad eseguire ordini con le stesse modalità di un soldato che obbedisce al suo comandante, e in quanto tale ricondotto ad un automa privo di capacità di iniziativa e riconoscimento individuale.

In effetti anche ai giorni nostri, nonostante il dibattito sui possibili fallimenti educativi delle istituzioni scolastiche e sui conflitti di socializzazione, ad esempio in merito alla produzione dei contenuti culturali dei mass–media ai quali bambini e adolescenti sono largamente esposti e che veicolano con una notevole potenza persuasiva valori e modelli di comportamento spesso in contraddizione con quelli proposti dalla socializzazione istituzionale, la scuola non sembra aver perso il suo primato in quanto a pervasività e quantità di tempo di vita trascorso lungo i percorsi formativi (che a partire dalla scolarizzazione di massa si sono significativamente prolungati, come d'altra parte le politiche educative dei paesi avanzati auspicavano) e all'interno delle strutture scolastiche vere e proprie per un numero elevato di ore della giornata.

L'addestramento alla conformità comportamentale che generalmente il senso comune identifica con le norme e la disciplina, rappresenta in effetti una delle tre dimensioni della socializzazione (Brint 2007), ma non esaurisce gli ambiti normativi nei quali la scuola opera. La conformità comportamentale afferisce in maniera specifica alle azioni che gli allievi compiono usando il corpo, e a tutto ciò che ha a che fare quindi con la posizione da assumere e al posto da occupare nello spazio, a seconda del significato attribuito a momenti diversi dell'attività in classe: stare in piedi o seduti (per svolgere i compiti assegnati o salutare ossequiosamente i presidi o i direttori), al banco oppure no (ad esempio durante l'entrata, l'uscita o la ricreazione), alzare la mano quando si vuole parlare, ecc.

La seconda dimensione è quella della conformità morale. Se un allievo è ben socializzato alla conformità comportamentale si dirà che è *disciplinato*, quando invece ha successo l'addestramento alla conformità morale si dirà che un allievo è *buono*. L'addestramento alla conformità morale si realizza quando un sistema codificato di valutazione delle azioni buone e di quelle cattive viene sufficientemente appreso e interiorizzato. Perché questo accada ai comportamenti devono essere collegati concetti astratti che permettano una connotazione positiva o negativa dei comportamenti stessi. È questa la funzione dei *valori*, che servono a riconoscere e a separare ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, orientando gli allievi rispetto alla condotta e agli atteggiamenti attesi dagli insegnanti, e che sono generalmente espressi semanticamente in positivo: la bontà, la gentilezza, l'onestà, l'operosità, l'altruismo, ecc.; mentre sono generalmente espresse con un'accezione negativa le conseguenze della mancata aderenza ai valori da apprendere. La famosa favola della cicala e della formica esemplifica in maniera evocativa il sottostante meccanismo cognitivo.

Il processo della così detta *acculturazione* (Bourdieu 1979) rappresenta la terza dimensione della socializzazione, che implica anche un addestramento alla conformità culturale. Si tratta soprattutto dell'apprendimento di stili di vita e modi di percepire la realtà circostante che fanno parte del patrimonio culturale condiviso di un gruppo sociale specifico, collocato in un contesto geografico determinato. Le sanzioni e gli incentivi che regolano questo tipo di apprendimento risultano spesso meno espliciti e più sottili, agendo attraverso il livello della gestualità e dell'espressività del volto degli insegnanti, anche e soprattutto in maniera inconsapevole (*Ibidem*). I modelli oggetto della socializzazione culturale per loro stessa natura rappresentano l'ambito più multiforme e sfuggente della trasmissione di conoscenze e abilità agli allievi, perché intrinsecamente più deboli e privi di legittimazione universalistica, e pertanto difficili da esplicitare senza incorrere nel rischio di una loro diretta messa in discussione. L'addestramento alla socializzazione culturale riproduce modalità di percezione più che di comportamento (che pure ne conseguono), e afferisce alla sfera dei gusti, dei modi di pensare, di vestire, di parlare, di consumare, a questioni che potremmo definire di costume[2], e che permettono

2. La concezione di *habitus*, secondo Bourdieu (*Ibidem*).

agli individui di considerare in una certa misura prevedibili le azioni e le scelte altrui, tracciando a volte un confine invisibile tra un *noi* conforme e un *altro da noi* sconosciuto o diverso. Gli allievi per i quali questa dimensione della socializzazione ha avuto successo si dicono *ben integrati*.

Bisogna considerare che le tre dimensioni appena considerate non si realizzano mai allo stesso modo nella stessa istituzione scolastica; pur essendo tutte presenti, ogni scuola sarà più efficace nell'ottenere l'una piuttosto che l'altra, e le attività formali e informali svolte a scuola[3] contengono in maniera inestricabile aspetti attinenti a tutti e tre i tipi di conformità perseguiti. Le norme relative all'uso del corpo e dello spazio, alle azioni compiute e ai sentimenti espressi, così come il modo di mostrarsi e comunicare con i differenti attori sociali coinvolti (insegnanti e gruppo dei pari), concorrono in maniera indistinta allo scopo di formare gli allievi.

In particolare esiste un legame specifico fra la conformità comportamentale e la conformità morale, insito nell'aspettativa condivisa da diverse tradizioni educative e da molte istituzioni scolastiche che l'obbedienza imposta dall'esterno in relazione all'uso del corpo e dello spazio possa evolvere in una fase successiva di autodisciplina interna fondata sull'interiorizzazione dei valori morali. In sostanza l'efficacia del processo di socializzazione può essere misurato dalla capacità di autocontrollo degli allievi, anche in assenza di un sistema oggettivato di incentivi e sanzioni, sistema che entra a far parte dell'identità sociale dell'individuo trasformandosi in entità simbolica. Si tratta probabilmente degli effetti più profondi e specifici dell'addestramento alla conformità morale, che arrivano ad evocare la teoria del Super Io freudiano.

Tra il XIX e il XX secolo gli insegnanti sono stati guidati da alcune grandi tradizioni morali (Brint 2007), che riflettevano i modelli ideologici dominanti trasfusi dalle classi dirigenti nella programmazione didattica centralizzata degli stati. Fu di grande importanza per il consolidamento delle identità nazionali la tradizione morale di quella

3. Come in altri luoghi degli edifici scolastici con non meno importante carica simbolica: in aula si svolgono prevalentemente le attività formali sotto il controllo diretto dell'autorità, mentre negli altri spazi, come ad es. quello aperto dedicato alla ricreazione, hanno luogo soprattutto le interazioni informali del gruppo dei pari con un livello più basso di controllo esterno, che si limita alla sorveglianza.

che sarà chiamata *religione civile*, che educava allo spirito patriottico, all'esaltazione del coraggio in battaglia, al rispetto delle leggi e delle istituzioni politiche. La rivoluzione industriale, la nascita e l'affermazione della nuova classe imprenditoriale, produssero la tradizione morale dell'*etica del lavoro*, fondata sulla parsimonia, la lungimiranza, la perseveranza nel duro lavoro, la capacità di pianificazione, ecc. Il *codice morale cristiano* era espressamente dedicato alla formazione del carattere degli scolari, impartendo lezioni e ammonizioni basate sull'amore per la bontà e la verità, la fedeltà, la gentilezza, la compassione, la generosità.

Nella letteratura internazionale (Brint 2007) si sottolinea come il carattere fortemente ed esplicitamente moralizzante della scuola tra XIX e XX secolo venga progressivamente meno con il completarsi della fase dell'industrializzazione e il complementare affermarsi dei consumi di massa[4]. All'esplicito e spesso severo insegnamento delle virtù e delle prescrizioni di corretta condotta che rispecchiavano la tradizione morale e preparavano al rispetto della conformità sociale, si sostituisce un'educazione che punta sullo sviluppo delle capacità mentali, dell'autonomia e dell'autostima, nonché al lavoro di gruppo e all'esercizio della scelta, all'interesse e al rispetto per la varietà e la diversità piuttosto che per la conformità.

3. CoDiSV e analisi del contenuto

Su queste basi, il presente capitolo espone i risultati di una ricerca a carattere esplorativo che indaga l'evoluzione dell'influenza del codice morale cattolico attraverso l'analisi del contenuto di scritture scolastiche della scuola elementare — più precisamente delle consegne dei maestri ai loro alunni — prodotte dal 1881 al 2000, ovvero in 120 anni della nostra storia nazionale.

Il nostro studio ha realizzato un'analisi secondaria su dati testuali (liste di lemmi) prodotti nell'ambito di uno studio di linguistica computazionale condotto da Luisa Revelli, ricercatrice dell'Università della Valle d'Aosta, sulle trascrizioni di 150 quaderni di alunni

4. Si veda a tal proposito, ad esempio, il contributo di Fabio Sacchi nel presente volume *Lo scolaro diligente nelle testimonianze scritte della scuola postunitaria valdostana*.

della scuola elementare/primaria appartenenti al più ampio archivio digitale di scritture scolastiche CoDiSV (Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche d'ambito Valdostano[5]). Per la descrizione del processo di produzione della lista di lemmi, delle sue caratteristiche e dei dettagli metodologici e tecnici dell'analisi del contenuto realizzata, si rimanda all'*Appendice metodologica*[6] presente in questo volume.

Rimandando dunque all'appendice il lettore desideroso di un approfondimento, in questa sede ci limitiamo a fornire le indicazioni metodologiche sufficienti ad illustrare i risultati dell'analisi, che si sviluppa in senso diacronico attraverso sei periodi di ampiezza ventennale. Per ognuno dei suddetti periodi è stato creato un repertorio testuale di circa 25.360 parole, risultante dalla trascrizione di quaderni principalmente dedicati all'apprendimento della lingua italiana. Va precisato che non si tratta della trascrizione integrale e indistinta del contenuto dei quaderni, ma solo della parte che riporta le consegne dei maestri ai loro alunni, ovvero di quello che viene definito "l'italiano riflesso (degli insegnanti)" sui quaderni degli allievi (Revelli 2013). Sui sei repertori testuali così generati è stata poi applicata una procedura di lemmazione automatica flessibile, consistente, in estrema sintesi, nel conteggio delle occorrenze di ogni lemma riconducibile alle cosiddette "parole piene", ovvero dotate di contenuto semantico autonomo (cfr. *Appendice metodologica*).

L'applicazione della procedura ha restituito un elenco di lemmi, ad ognuno dei quali sono associate le sei frequenze assolute delle occorrenze del lemma stesso nei diversi repertori testuali analizzati. Un ulteriore passaggio di selezione dei lemmi detti "pancronici" ha portato alla lista di lemmi utilizzata nell'ambito dello studio di linguistica computazionale e della nostra ricerca. I lemmi pancronici sono quelli le cui frequenze delle occorrenze hanno superato una soglia minima definita sull'intero corpus testuale (cioè sul complesso dei sei

5. www.codisv.it è il sito web del CoDiSV, che permette la libera consultazione del materiale archiviato.

6. Per *Appendice metodologica*, anche in riferimento alle tabelle e ai grafici, si intende lo scritto presente in questo stesso volume dal titolo *"Appendice metodologica. L'analisi del contenuto mediante lemmi pancronici applicata alle scritture scolastiche dell'archivio CoDiSV"*, ad opera degli stessi autori di questo capitolo.

ventenni) e che hanno presentato una certa continuità di presenza nei diversi repertori[7].

La lista dei lemmi pancronici, e delle relative sei frequenze assolute delle occorrenze calcolate sui repertori testuali corrispondenti ai diversi ventenni, ha costituito la base dati su cui si è realizzata l'analisi del contenuto. Quest'ultima si basa sull'assunto che la frequenza con cui un lemma si presenta nel corpus testuale analizzato sia un indicatore dell'importanza attribuita a ciò che tale lemma denota (Losito 1996). Il fatto che ogni repertorio, come già segnalato, abbia lo stesso numero di forme grafiche — ovvero di parole — rende possibile l'analisi diacronica del contenuto mediante la comparazione del semplice numero delle occorrenze di uno o più lemmi, quindi senza ricorrere all'impiego delle frequenze relative. Le elaborazioni sui dati si sono limitate alle sommatoria delle frequenze assolute delle occorrenze di lemmi classificabili in una stessa categoria analitica, in funzione delle esigenze della ricerca, e alla rappresentazione in forma grafica delle serie storiche di tali frequenze[8].

Stanti le caratteristiche della base dati disponibile — una lista di lemmi — non è stato possibile applicare alcuna procedura di disambiguazione nei confronti di lemmi polisemici, se si esclude quella, del tutto parziale e già realizzata nella lista, che si può ottenere distinguendoli per categorie grammaticali (verbi, aggettivi, nomi). Questo è sicuramente un limite della nostra analisi, che non è stato però considerato tale da compromettere l'utilità di un'indagine in senso diacronico a carattere dichiaratamente esplorativo, finalizzata a fornire indicazioni per la scelta di procedure più sofisticate di analisi.

4. Il codice morale cattolico nelle scritture scolastiche del CoDiSV

L'obiettivo di operazionalizzare il concetto di *morale cattolica* è stato perseguito individuando una serie di lemmi che denotassero i

7. Si rimanda all'*Appendice metodologica* per conoscere nel dettaglio le soglie di frequenza delle occorrenze che definiscono operativamente i lemmi pancronici e per le implicazioni metodologiche e sociologiche della selezione pancronica dei lemmi.

8. Per le problematiche metodologiche inerenti al rapporto tra singoli lemmi o gruppi di essi all'interno di una stessa categoria analitica e alla soluzione adottata in merito in questa ricerca, si rimanda all'*Appendice metodologica*.

Categoria analitica	Lemmi pancronici associati
Vizi capitali	avaro, goloso, invidia, ira, orgoglioso, pigro
Peccato e Controllo morale interiorizzato	colpa, colpevole, confessare, peccato, pazienza, pentirsi, perdonare, perdono, rimorso
Virtù cardinali	paziente, pazienza, prudente, prudenza, sacrificare, sacrificio
Virtù teologali	carità, fede, speranza
Preghiera	pregare, preghiera

Tabella 1: Categorie analitiche e lemmi pancronici associati. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. Appendice metodologica.

Lemma	Categoria grammaticale	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
AVARO	*Aggettivo*	3	0	0	3	0	2
GOLOSO	*Aggettivo*	1	1	3	1	1	4
INVIDIA	*Sostantivo*	3	1	0	1	1	0
IRA	*Sostantivo*	1	2	1	3	1	0
ORGOGLIOSO	*Aggettivo*	1	2	1	1	0	1
PIGRO	*Aggettivo*	7	7	8	0	0	2
Vizi capitali		16	13	13	9	3	9

Tabella 2: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Vizi Capitali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. Appendice metodologica.

concetti caratterizzanti l'insegnamento morale della Chiesa cattolica, eventualmente raggruppati in specifiche categorie di analisi.

A questo fine si è utilizzato il Catechismo della Chiesa Cattolica (Chiesa Cattolica 1999) nella sua parte terza dedicata a *La vita in Cristo*, nella quale si presentano ai fedeli i precetti della dottrina morale cattolica. Dalla sua lettura si è proceduto ad individuare i termini riconducibili ai vizi capitali, al peccato e al controllo morale interiorizzato, alle virtù cardinali e teologali e alla preghiera che risultassero presenti al tempo stesso nella lista dei lemmi pancronici. Su di essi, raggruppati nelle suddette categorie analitiche, si è quindi condotta l'analisi di comparazione diacronica delle occorrenze.

Più precisamente alle categorie analitiche sopraelencate sono stati associati i lemmi pancronici riportati in Tabella 1.

La prima categoria di lemmi pancronici analizzata è quella dei vizi capitali, che secondo la dottrina morale della Chiesa Cattolica risultano essere: la superbia, l'avarizia, l'invidia, l'ira, la lussuria, la golosità e la pigrizia o accidia (Chiesa Cattolica 1999: 513). Non tutti

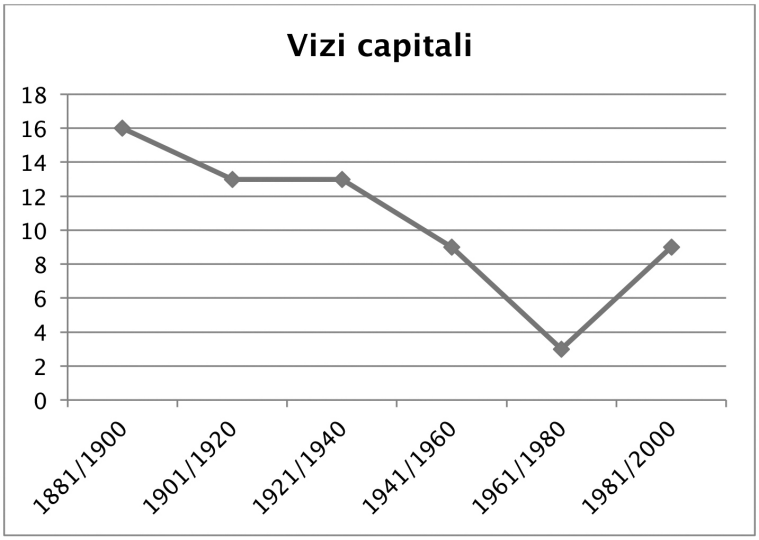

Figura 1: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Vizi Capitali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

i vizi capitali risultano essere presenti nella lista dei lemmi pancronici, come si può osservare nella tabella 1: risultano infatti assenti lemmi riconducibili alla lussuria, cosa tutt'altro che sorprendente trattandosi delle consegne dei maestri ad allievi in tenera età. Le occorrenze dei singoli lemmi pancronici associabili alla categoria dei vizi capitali sono presentate nella tabella 2, mentre nella figura 1 è riportata la serie storica della loro somma, che nel presente studio si assume rappresenti appunto una *proxy* dell'importanza attribuita nei testi delle scritture scolastiche all'insieme dei vizi capitali.

Come si può osservare dalla tabella, sino alla metà del XX secolo è la pigrizia il vizio di gran lunga più citato nei testi (circa la metà delle occorrenze), sintomo del richiamo all'operosità popolare proprio di una fase storica caratterizzata da un'economia povera e basata principalmente sull'intensità di lavoro, mentre la sua presenza quasi scompare nel periodo successivo. Un ruolo altrettanto preminente in termini di occorrenze è ricoperto dalla golosità nell'ultimo ventennio 1981–2000, caratterizzato dal benessere consumistico.

Il complesso delle occorrenze relative all'intera categoria dei vizi capitali presenta un andamento storicamente decrescente nel secondo

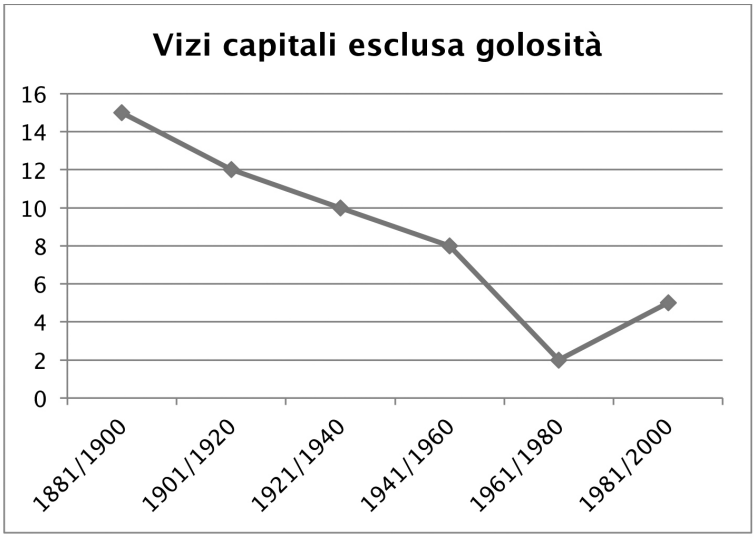

Figura 2: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Vizi Capitali esclusa la golosità. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), *cfr. Appendice metodologica*.

dopoguerra, arrivando nel ventennio 1961–1980, un periodo storico caratterizzato da un clima culturale che pone apertamente in discussione i vincoli della morale tradizionale in nome dell'emancipazione e di una maggiore libertà individuale, ad avere un ruolo comparativamente residuale. Si assiste poi ad un recupero parziale nell'ultimo ventennio, che vede appunto emergere la golosità come vizio dominante.

Il ruolo giocato nel lungo periodo dalla golosità nel complesso dei vizi capitali, così come sono stati operazionalizzati in questo studio, si può cogliere meglio nella figura 2, dove il lemma "goloso", che la rappresenta, è stata escluso dal computo delle occorrenze totali della categoria "vizi capitali". Come si può osservare, anche l'ultimo ventennio a ridosso del nuovo millennio conferma il secolare trend storico discendente: sebbene il dato sia in aumento rispetto a quello del ventennio precedente 1961–1980, caratterizzato da una particolare carica di rottura verso i modelli culturali tradizionali, esso appare, per parafrasare Fernand Braudel, pienamente in linea con la dinamica discendente di *lunga durata*.

La seconda categoria semantica analizzata riguarda il peccato e i termini con cui l'etica cattolica esprime il processo del controllo

Lemma	Categoria grammaticale	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
COLPA	*Sostantivo*	4	2	4	1	0	2
COLPEVOLE	*Aggettivo*	1	2	2	0	0	1
CONFESSARE	*verbo*	2	1	3	0	0	1
PECCATO	*Sostantivo*	2	2	2	0	2	0
PENITENZA	*Sostantivo*	2	0	1	0	3	0
PENTIRSI	*verbo*	3	14	4	0	0	1
PERDONARE	*verbo*	6	9	3	1	2	1
PERDONO	*Sostantivo*	4	9	2	4	0	1
RIMORSO	*Sostantivo*	4	0	1	2	0	0
Controllo morale interiorizzato		28	39	22	8	7	7

Tabella 3: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Peccato e Controllo morale interiorizzato. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. Appendice metodologica.

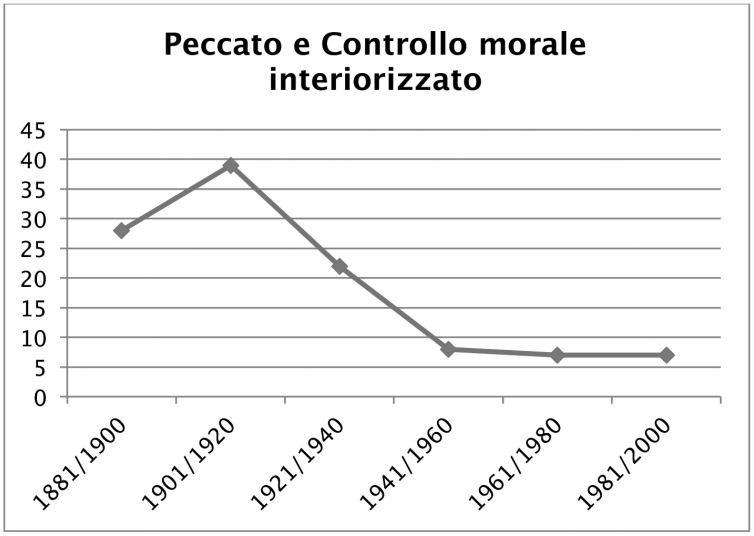

Figura 3: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Peccato e Controllo morale interiorizzato. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

morale interiorizzato, ovvero il percorso che a seguito di un peccato compiuto porta al senso di colpa e al rimorso, al pentimento e quindi alla confessione, alla penitenza o espiazione, al sollievo del perdono. Le occorrenze dei lemmi pancronici associati alla categoria, elencati nella tabella 1, sono riportate nella tabella 3. La colpa (rappresentata

dalla coppia di lemmi *colpa/colpevole*), l'atto del pentimento (lemma *pentirsi*) e quello del perdono (lemmi *perdonare/perdono*) concentrano su di sé le occorrenze. È quest'ultimo a svolgere il ruolo dominante, con ben 42 occorrenze sul totale di 111 dell'intera categoria, pari al 38%. Se ne trae l'impressione di un intervento da parte dei maestri teso a legittimare socialmente il superamento del risentimento per i torti subiti al fine di temperare l'animosità e la litigiosità dei bambini. Questo forte accento sul perdono è del resto coerente con i tradizionali obiettivi di educazione morale popolare perseguiti dalle classi dominanti sino almeno agli sessanta dello scorso secolo, per i quali la mitezza, il senso di accettazione ed anche una certa disposizione alla sopportazione appaiono importanti riferimenti della condotta socialmente accettata di chi proviene dalle classi popolari (Brint 2007).

La dinamica storica delle occorrenze di questa categoria analitica (riportata nella fig. 3) evidenzia una tendenza che parte da frequenze comparativamente elevate nel primo quarantennio (con un apice nel primo ventennio del XX secolo cui contribuisce il lemma *pentirsi*), un periodo segnato da forti tensioni sociali e politiche e dalla prima guerra mondiale. Successivamente si osserva una caduta durante il fascismo, il secondo dopoguerra e il boom economico, per rimanere quindi stabile su valori comparativamente molto bassi nel quarantennio successivo.

La terza categoria si riferisce alle virtù cardinali, che il Catechismo indica nella prudenza, nella giustizia, nella fortezza e nella temperanza. Nella lista dei lemmi pancronici sono presenti sia la prudenza che la giustizia (sia come sostantivi che come aggettivi), ma non fortezza e temperanza. Si è scelto di includere nella categoria delle virtù cardinali i lemmi relativi alla prudenza ma non quelli della giustizia (vedi tabella 4), in quanto se la prima delle due virtù morali è riconducibile principalmente all'etica cristiana, sebbene abbia la sua origine nella filosofia classica, la seconda non ha certo, nella tradizione della filosofia morale occidentale, una simile definita caratterizzazione.

Le occorrenze relative alla virtù cardinale della prudenza si presentano in quantità limitata e mostrano una dinamica storica che vede ridursi la frequenza ad un livello residuale già nel primo ventennio del XX secolo (fig. 4).

La quarta categoria analitica è dedicata alle virtù teologali, che il Catechismo della Chiesa Cattolica (1999) indica nella fede, nella

Lemma	Categoria grammaticale	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
PRUDENTE	*Aggettivo*	4	1	0	0	1	0
PRUDENZA	*Sostantivo*	3	1	0	1	0	1
Virtù Cardinali		7	2	0	1	1	1

Tabella 4: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Virtù Cardinali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. Appendice metodologica

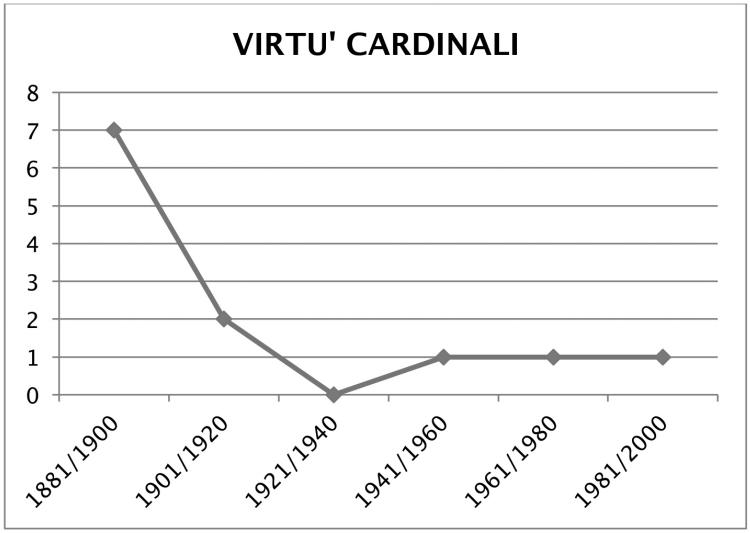

Figura 4: Serie storica delle occorrenze dei lemmi della categoria analitica Virtù Cardinali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), *cfr. Appendice metodologica*.

speranza e nella carità. Nella lista di lemmi pancronici sono presenti i tre sostantivi corrispondenti (tabella 5). Tra esse è la carità a catalizzare quasi la metà (35) delle occorrenze totali (73), seguita dalla speranza (27 occorrenze), mentre molto più limitata è la presenza, nel testo analizzato, della fede (11). In relazione a quest'ultima poi, è interessante il fatto che la frequenza modale si collochi nel ventennio fascista, ma il semplice conteggio delle occorrenze realizzato dalla presente ricerca esplorativa non permette di sviluppare ipotesi sulle attribuzioni specifiche di senso, che richiederebbero un'analisi del contesto testuale nel quale il vocabolo è

Lemma	Categoria grammaticale	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
SPERANZA	*Sostantivo*	5	17	1	3	0	1
CARITÀ	*Sostantivo*	8	11	3	10	2	1
FEDE	*Sostantivo*	1	2	5	2	0	1
Virtù teologali		14	30	9	15	2	3

Tabella 5: Serie storica delle occorrenze dei lemmi corrispondenti alle Virtù teologali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

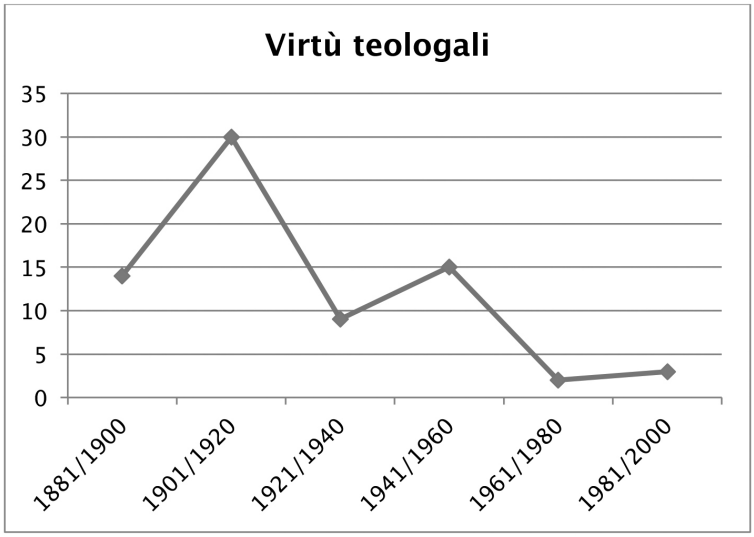

Figura 5: Serie storica delle occorrenze dei lemmi corrispondenti alle Virtù teologali. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

inserito. Il lemma *speranza* concentra invece le sue occorrenze nel ventennio precedente a quello fascista, periodo come già ricordato decisamente problematico e turbolento. Il lemma *carità* ha invece una distribuzione meno concentrata delle occorrenze: è presente in modo significativo sino all'avvento del fascismo, durante il quale subisce una netta riduzione delle occorrenze. Recupera una frequenza comparativamente apprezzabile nel ventennio che comprende la seconda guerra mondiale e dal dopoguerra caratterizzato dallo scontro ideologico tra sinistre social–comuniste e cattolici, che con il partito della Democrazia Cristiana guidano il paese. Infi-

Lemma	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
Carità	8	11	3	10	2	1
Donare	1	0	0	1	4	1
Dono	1	0	2	7	9	5
Elemosina	3	4	2	3	1	0
Regalare	1	5	4	3	4	10
Regalo	2	6	2	2	5	6

Tabella 6: Serie storica delle occorrenze dei lemmi relativi al tema della "Carità". Fonte: Revelli 2013, cfr. *Appendice metodologica*.

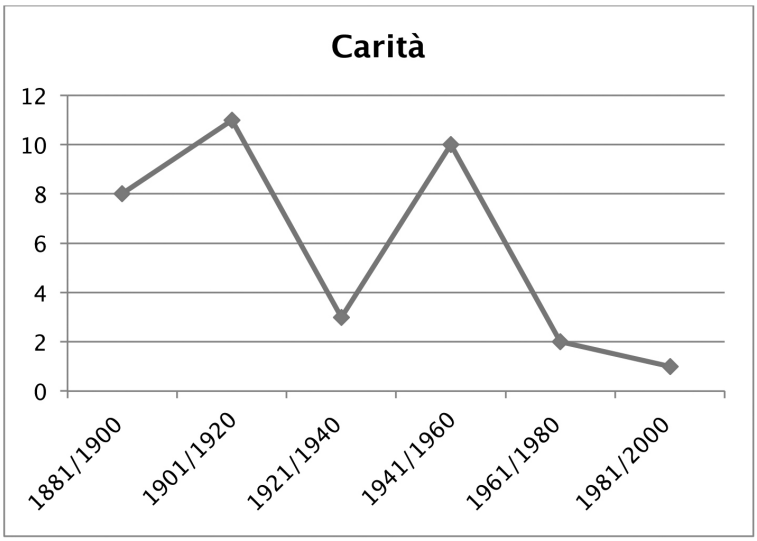

Figura 6: Serie storica delle occorrenze del lemma Carità. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

ne, nell'ultimo quarantennio, dagli anni sessanta al 2000, tutti e tre i lemmi presentano frequenze assolutamente residuali.

Nel complesso, la categoria *Virtù teologali* (fig. 5) ha quindi un andamento storico complessivamente decrescente, sino a giungere a livelli residuali negli anni sessanta dello scorso secolo. Al tempo stesso la dinamica presenta sensibili oscillazioni: se gli anni del fascismo e il ventennio della *rottura* socioculturale degli anni sessanta e settanta producono una drastica riduzione delle occorrenze, vi sono due periodi in controtendenza che portano al recupero delle occorrenze dei lemmi nelle consegne degli insegnanti ai loro allievi: il primo

Lemma	Categoria grammaticale	1881/1900	1901/1920	1921/1940	1941/1960	1961/1980	1981/2000
PREGARE	*Verbo*	21	39	7	3	7	3
PREGHIERA	*Sostantivo*	3	6	1	1	1	0
Totale		24	45	8	4	8	3

Tabella 7: Serie storica delle occorrenze dei lemmi Pregare e Preghiera. Fonte: Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

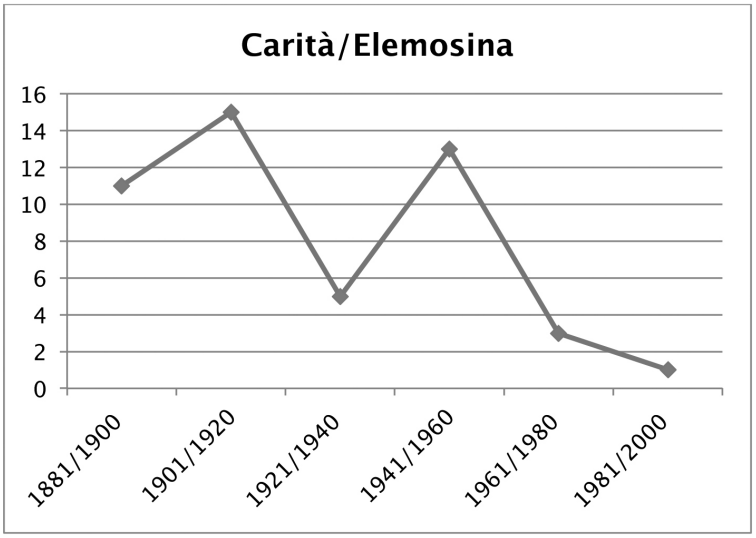

Figura 7: Serie storica delle occorrenze dei lemmi Carità ed Elemosina. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

ventennio del novecento, turbolento e denso di angosce, dove coerentemente spicca la presenza del lemma *speranza*; e un ventennio in buona parte a guida democristiana, chiamata ad affrontare i disastri della seconda guerra mondiale e la conseguente ricostruzione nel quadro di una stabile leadership politica dei cattolici che però non riesce a tradursi in un'altrettanto solida egemonia culturale, perché contrastata da un'agguerrita sinistra radicale che chiede a gran voce maggiore equità e giustizia sociale. Questa volta, ma anche in questo caso coerentemente, è *carità* il lemma che presenta un forte recupero di occorrenze.

In relazione alla virtù della carità ci pare interessante condurre un approfondimento. Al concetto di carità sono associati i concetti relativi

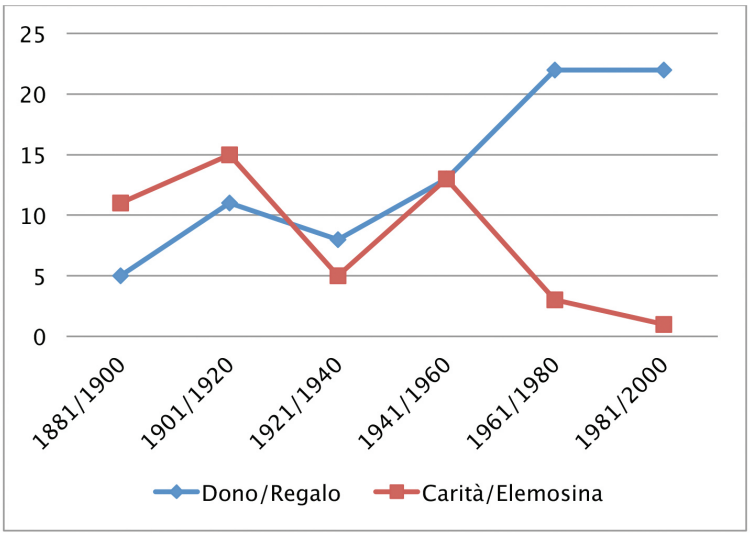

Figura 8: Serie storica delle occorrenze dei lemmi Dono/Regalo e Carità/Elemosina. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

ad atti o cose medianti i quali questo valore morale si concretizza, dall'elemosina al dono (e all'atto del donare) e al regalo (e relativo regalare) (tabella 6).

Considerando il solo lemma *carità*, l'evoluzione della serie storica non si discosta nella sostanza da quello dell'insieme delle virtù teologali, anche se, come si può osservare nella figura 6, risulta più accentuata la tendenza al recupero di occorrenze nel secondo dopoguerra.

Se alle occorrenze del lemma *carità* si aggiungono quelle del lemma *elemosina* (fig. 7), anch'esso pancronico, che indica un atto caritatevole fortemente connotato in senso religioso e pauperistico (in quanto rivolto alle persone in condizioni di grave privazione), non vi sono significative variazioni nell'andamento storico. Se invece consideriamo anche i lemmi *dono/donare* e *regalo/regalare*, anch'essi espressione di un atto che cede unilateralmente quanto è nella propria disponibilità a favore del prossimo, si osserva un'interessante dinamica di *separazione* della tendenza storica delle occorrenze (fig. 8).

Infatti sino al ventennio della guerra e della ricostruzione *democristiana* del paese, le dinamiche di *carità* ed *elemosina* da un lato e di *regalo/regalare* e *dono/donare* dall'altro hanno le stesse tendenze,

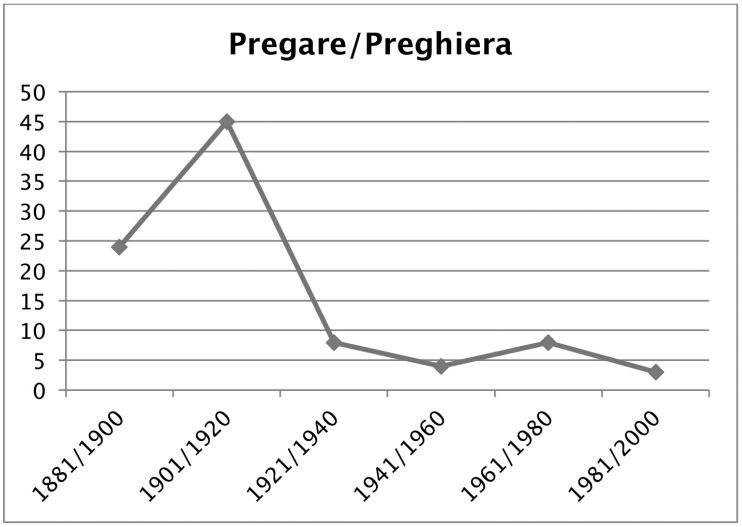

Figura 9: Serie storica delle occorrenze dei lemmi Pregare e Preghiera. Fonte: nostra elaborazione su dati pubblicati da Revelli (2013), cfr. *Appendice metodologica*.

in aumento e in diminuzione, ma dagli anni sessanta si assiste ad una netta divaricazione. Il dono e il regalo si separano in termini di occorrenze dai lemmi maggiormente connotati in senso religioso della carità e dell'elemosina, *laicizzando* così la loro traiettoria. Ciò appare coerente con l'affermarsi del consumismo e la diffusione di un certo benessere nella popolazione. Donare e regalare appaiono sganciarsi dalla logica caritativa per orientarsi verso la nuova ritualità della reciprocità consumistica.

L'ultima categoria analitica considerata riguarda la preghiera come atto distintivo della pratica religiosa e denso di connotazioni morali, tanto che all'interno dello stesso Catechismo è posto nella sezione dedicata a *La vita in Cristo*. Nella lista dei lemmi pancronici la preghiera è presente sia come sostantivo che come verbo e quest'ultimo prevale nettamente nelle occorrenze, come si può osserva nella tabella 7.

In termini di dinamica storica, come emerge dalla stessa tabella 7 e dalla figura 9, le frequenze hanno un picco nel primo ventennio del novecento per ridursi drasticamente a partire dal periodo fascista e toccare il punto più basso nell'ultimo ventennio. Un dato interessante, che necessita — come del resto tutti i risultati che abbiamo sinora pre-

sentato — una maggiore corroborazione empirica con una più ampia base testuale e superando il vincolo della pancronia (cfr. appendice metodologica), è che anche il ventennio 1941–1960, in gran parte sotto la guida politica dei cattolici, vede una ridotta presenza dei lemmi riconducibili alla preghiera, ridotti al minimo.

5. Conclusioni

In conclusione, questo studio diacronico, sebbene a carattere puramente esplorativo per la contenuta base testuale analizzata, per i limiti imposti dal vincolo della pancronia dei lemmi e per le tecniche di analisi del contenuto limitate dalla struttura della base dati disponibile al semplice conteggio delle occorrenze di lemmi, evidenzia tuttavia risultati degni di nota, che mostrano le potenzialità dell'archivio digitale di scritture scolastiche CoDiSV.

In primo luogo i risultati si mostrano coerenti con quanto emerge dalla letteratura internazionale, ovvero la maggiore importanza che tra XIX e XX secolo rivestiva l'insegnamento esplicito di codici morali (cfr. § 2), di cui una parte fondamentale era costituita dalla morale cristiana, nel nostro paese essenzialmente cattolica, chiamata a formare il carattere, che si desiderava devoto, rispettoso e mansueto, dei giovanissimi alunni nuovi sudditi della monarchia sabauda. Ancora, appare confermato il successivo declino del carattere fortemente moralizzante della scuola. Se la letteratura internazionale individua nell'industrializzazione e nell'avvento dei consumi di massa i fattori che logorano, fino a dissolverlo, l'impianto morale tradizionale della scuola (almeno di quella pubblica), il presente studio, oltre ad avere risultati coerenti con questa lettura, fornisce utili indicazioni per adattare questo modello generale di cambiamento della socializzazione morale nella scuola al caso italiano.

Infatti il nostro studio indica come nel nostro paese questo processo di indebolimento delle tradizionali radici morali cattoliche e dunque di secolarizzazione, almeno nella lingua scritta utilizzata dai maestri elementari nel rapportarsi con i loro allievi, in effetti può dirsi concluso negli anni sessanta e settanta della seconda metà del XX secolo, cioè proprio con il definitivo ingresso dell'Italia nel novero dei paesi più sviluppati e industrializzati e l'affermarsi, a seguito del boom econo-

mico, della cultura consumistica. Tuttavia quegli anni sono segnati in Italia anche da un profondo rinnovamento culturale, che coinvolge inevitabilmente anche la scuola, anzi spesso parte da essa, portato da movimenti sociali che avanzano richieste di emancipazione e libertà, una maggiore equità sociale e anche, ed è questo che in questa sede ci interessa, di rottura con codici morali tradizionali vissuti spesso come strumento di legittimazione di una struttura sociale oppressiva.

Ma, elemento altrettanto importante nel definire le specificità del caso italiano, il nostro studio suggerisce che i processi di indebolimento delle radici morali cattoliche nel lessico dei maestri avviene ben prima del decollo industriale del nostro paese, e più precisamente ha inizio, spesso con un impatto importante e paragonabile a quello che si avrà negli anni sessanta e settanta, nel ventennio fascista e che, come abbiamo visto, solo in parte sarà corretto dal successivo ventennio dominato in gran parte dalla guida politica dei cattolici. Sebbene la letteratura dedicata allo studio dei programmi scolastici della scuola elementare, anche mediante l'applicazione di tecniche computazionali di analisi del contenuto ai testi stessi dei programmi (Civra 2002), sottolinei le difficoltà del regime ad ottenere negli allievi un apprendimento della dottrina fascista che andasse oltre gli aspetti di esteriore ritualità, ciò non toglie affatto né che tale apprendimento non abbia avuto una componente morale significativa, né che la politica scolastica del regime non sia stata relativamente efficace nella sua *pars destruens*, ovvero di colpire l'insegnamento morale preesistente alla sua affermazione, compreso quello che aveva a riferimento il codice morale cattolico.

Riferimenti bibliografici

Abrams 1983 = Philip Abrams, *Sociologia storica*, Bologna, Il Mulino.

Archer 1984 = Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational System*, London, Sage.

Barbagli 1972 = Marzio Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli — Dei 1972 = Marzio Barbagli, Marcello Dei, *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.

Bauman 2006 = Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza.

Beck 2000 = Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.

Bertolino – Revelli 2008 (a cura di) = Fabrizio Bertolino, Luisa Revelli, *Pagine di scuola valdostana*, Aosta, Tipografia valdostana.

Boltanski 1969 = Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHESS.

Boltanski 1972 = Luc Boltanski, *La missione civilizzatrice della scuola: l'acculturazione dei barbari*, in M. Barbagli, Scuola, potere e ideologia, Bologna, Il Mulino.

Borre – Champvillair – Di Rocco – Graziani 2010 = Michel Borre, Hélène Champvillair, Diletta Di Rocco, Stefania Graziani, *CoDiSV, Digital Corpus of School children's written work in the Aosta Valley*, in HECL, «History of Education Children's Literature», V, n.1, gennaio, pp. 515–523.

Bosi 1997 = Luigi Bosi, *I valori della nazione nei programmi e nei libri di testo della scuola media superiore*, in *Difesa della patria e interesse nazionale nella scuola*, Cartocci, R., Parisi, A. M. L. (a cura di), Milano, Angeli.

Bourdieu 1979 = Pierre Bourdieu, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Minuit; trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, nuova ed. 2001.

Bourdieu – Passeron 1970 = Pierre Bourdieu e Jean–Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit; trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 1974.

Brint 2007 = Steven Brint, *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.

Buswell 1980 = Carol Buswell, *Pedagogic Change and Social Change*, in «British Journal of Sociology of Education», vol. 1, n. 3, pp. 293–306.

Chiesa Cattolica 1999 = Chiesa Cattolica, *Catechismo della Chiesa cattolica*, Roma, Libreria Editrice Vaticana.

Civra 2002 = Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Marco Valerio Editore.

Dei 1994 = Marcello Dei, *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino.

Dei 2007 = Marcello Dei, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Durkheim 1903 = Émile Durkheim, *L'éducation morale*, corso svolto alla Sorbona, successivamente pubblicato in *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan 1934; trad. it. *L'educazione morale*, Roma, Newton Crompon, 1974.

Durut–Bellat – Van Zanten 1999 = Marie Durut–Bellat e Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Esteve 2003 = José M. Esteve, *La tercera revolutión educativa*, Barcelona, Paidós.

Fischer 2003 = Lorenzo Fischer, *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.

Gallino 1993 = Luciano Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Milano, TEA.

Garelli — Palmonari — Sciolla 2006 = Franco Garelli, Augusto Palmonari e Loredana Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino.

Ghisleni — Moscati 2001 = Maurizio Ghisleni e Roberto Moscati, *Che cos'è la socializzazione*, Roma, Carocci.

Graziani 2011 = Stefania Graziani, *Scritture scolastiche e sociologia della scuola: prospettive di ricerca*, in *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze* – In L. Revelli (a cura di), pp. 113–122, Roma, Aracne.

Halsey — Lauder — Brown – Wells 1997 (a cura di) = Albert Henry Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown e Amy Stuart Wells, *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press.

Losito 1996 = Gianni Losito, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.

Mead 1934 = George Herbert Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago, Ill., The University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti–Barbera, 1966.

Meda — Montino — Sani 2010 = Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani, *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa.

Petitat 1982 = André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Revelli 2011 (a cura di) = Luisa Revelli, *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne.

Saraceno 2001 (a cura di) = Chiara Saraceno, *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino.

Sennet 1999 = Richard Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.

Vincent 1994 = Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti