

Diacronia dell'italiano scolastico



Studi e testimonianze di e a cura di **Luisa Revelli**

Copyright MMXI ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, m/A-B

00173 Roma

(06) 93781065

ISBN 978-88-548-4608-I

Prefazione

Piero Trifone

Scrivere bene, disse un sommo linguista, «è una cosa che sa di miracolo, una cosa da perigliarvi la vita». Emessa la memorabile sentenza, in cui sembra esprimersi una visione sacrale della scrittura, lo scienziato si affrettò a ridimensionarla o equilibrarla con un'intelligente considerazione sulla rilevanza dei testi inclini al pratico piuttosto che al bello: «*gli scrittori utili ma non-artisti, che sono o dovrebbero essere i più, e quindi i più decisivi in ordine all'uso nazionale, trascorrono, per naturale reazione, all'eccesso opposto, e ribellandosi legittimamente a una religione che scomunica, cioè dà del barbaro a chi non fa miracoli, trascendono a vantarsi di non avere culto alcuno e di barbarizzare*». A distanza di un secolo e mezzo, le celebri parole dell'Ascoli non smettono di essere attuali, ricordando a quanti insegnano l'italiano non solo come sia impegnativo e complicato il loro affascinante mestiere, ma anche e soprattutto

come possa rivelarsi controproducente pretendere dagli allievi miracoli di stile, invece che un sobrio ed efficace uso della lingua.

L'importante volume di Luisa Revelli mostra, sulla base di un vasto corpus documentario raccolto e ordinato con pionieristica caparbia dalla stessa autrice, che dai tempi dell'Ascoli a oggi l'italiano scolastico ha gradualmente perduto quote significative di retorica, mentre ha acquisito un assetto ortografico sempre più stabile e si è ammodernato nelle strutture e nel lessico. Tuttavia tende ora a determinarsi, rispetto ai tempi in cui l'italiano scolastico coincideva quasi con l'italiano *tout court*, «una progressiva divaricazione della forbice tra le attese, riconducibili al modello di lingua virtuale proposto come desiderabile, e le produzioni effettive degli alunni, risultato dell'esposizione alla pratica linguistica». In questo senso, rileva sempre l'Autrice, «l'etichetta di italiano scolastico rischia allora di identificare oggi un modello scritto poco spendibile nella vita reale», che talvolta si riduce a poche regolette stereotipate, frutto della «cristallizzazione convenzionale di norme un po' ingenua». La studiosa menziona l'uso insistito di egli ed ella, il rigetto dell'apostrofo in fondo al rigo (*dello / amico*), il ricorso a sinonimi artificiosi per evitare una ripetizione, aspetti peraltro da valutare con indulgenza rispetto alle

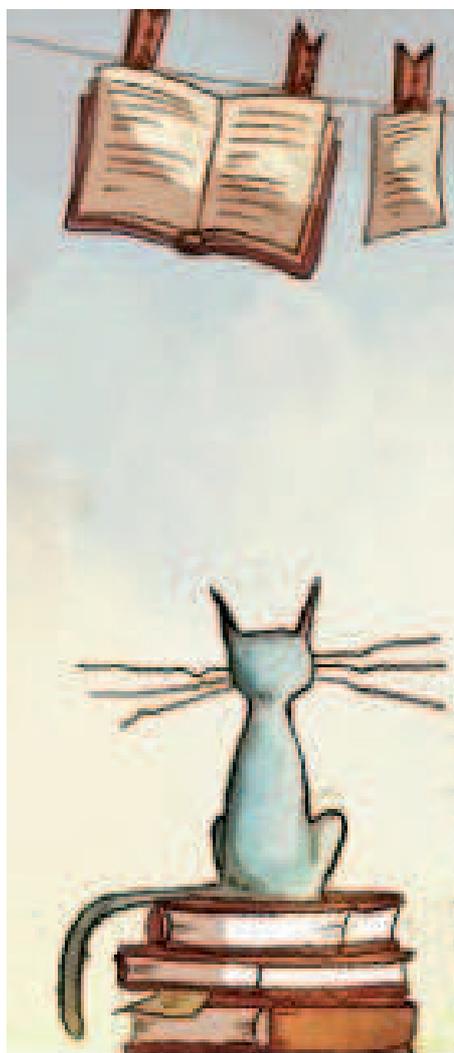
«grossolane sviste sintattiche, trascuratezze ortografiche o maldestri usi interpuntivi» rilevabili nei testi di tanti studenti universitari.

Si tratta di notazioni che scaturiscono, come si accennava, dall'esame approfondito di una cospicua mole di scritture originali datate dal 1861 al 2010: gli 830 quaderni di alunni delle scuole elementari di area valdostana inclusi nel CoDiSV (l'innovativo e prezioso *Corpus Digitale delle Scrit-*

ture Scolastiche d'ambito Valdostano) sono affiancati da una trentina di registri e diari dell'insegnante, nonché da un centinaio di pagelle e altri documenti amministrativi. La notevole estensione cronologica dei materiali reperiti e indagati consente di definire molto meglio che in passato i tratti linguistici dell'italiano scolastico e specialmente il loro sviluppo nel tempo: il titolo *Diacronia dell'italiano scolastico* vuole sottolineare appunto il contributo più significativo dell'opera, che per la prima volta propone un ampio e attendibile quadro evolutivo dell'intera materia, partendo dagli anni dell'Unità e giungendo fino all'inizio del Duemila. Si segnala in modo particolare, per la novità dell'impianto e la ricchezza dei dati, il capitolo *Le parole della scuola*, che organizza lo studio del lessico in sei successivi periodi ventennali, dal primo del 1881-1900 all'ultimo del 1981-2000. La ben ritmata scansione cronologica consente di evidenziare, generazione dopo generazione, gli elementi di continuità e di cambiamento presenti nelle diverse epoche, oltre che alcuni aspetti specifici di ciascun ventennio considerato. Un esempio particolarmente significativo del legame tra dati linguistici e temperie culturale viene da una serie di parole che caratterizzano vistosamente il Ventennio per antonomasia: *ardimento, aviatore, autarchico, balilla, battaglia del grano, befana fascista, condottiero, divisa, duce, fienagione, invincibile, giornata della fede, giovinezza, guerra, moschetto, tesserà, trebbiatrice, ubbidienza*.

L'interesse dei testi presentati e analizzati nel volume non riguarda il solo versante linguistico, ma investe l'ambito sociale e politico. Cosa anche questa apprezzabile, visto che a noi linguisti competerebbe non solo il cabotaggio ravvicinato dei testi, ma anche l'ampio periplo dell'insegnamento dell'italiano nella scuola, che soffre ancora di enormi contraddizioni generate dallo scarto tra teoria e prassi, tra indirizzi ministeriali e realtà effettiva. Mentre si pubblicano decreti che disciplinano astrattamente i processi di innovazione tecnologica negli istituti pubblici, l'intero sistema scolastico risente delle pesanti condizioni imposte dall'ultima riforma: classi sovraffollate, istituti accorpati, sedi fatiscenti, soppressione degli insegnanti di sostegno, diminuzione del quadro orario, accorpamenti di materie (la "geostoria"), docenti portati a svolgere un numero sempre crescente di mansioni a fronte di un inadeguato riconoscimento salariale.

Ma c'è di più. Nella scuola media superiore l'insegnamento dell'italiano, concepito come un tutto organico di lingua e letteratura, è in realtà eccessivamente sbilanciato verso il secondo termine della coppia, in residuale ossequio a una concezione idealistica (quasi tardogentiliana) della cultura, che ormai appare - senza nulla



togliere alla straordinaria importanza della letteratura anche sul piano formativo - insufficiente a soddisfare i bisogni e gli stimoli dell'attuale società della comunicazione. La conseguenza di tale situazione è che molti neodiplomati, del tutto incolpevolmente, entrano nelle aule universitarie o si avviano verso il mondo del lavoro senza sapere granché delle molteplici varietà di registro, delle peculiarità che distinguono lo scritto dal parlato, delle alternanze di codice tra lingua e dialetto, dei nuovi potenziati modelli di analisi sintattica, dei meccanismi che sovrintendono alla coerenza e coesione testuale: per dirla in breve, senza aver meditato abbastanza sulla lingua che usano quotidianamente. Non mi sto riferendo, si badi, all'ingenua ma in parte spiegabile confusione terminologica tra preposizioni e congiunzioni, un lapsus che capita spesso di riscontrare; mi sto riferendo al buio più totale su nozioni di base della sociolinguistica, della dialettologia, della linguistica testuale e della stessa grammatica moderna, nozioni che servono a comprendere meglio com'è fatto e come funziona l'italiano.

Occorre prendere atto, quindi, di una realtà sgradevole ma innegabile: la scuola non dà ai giovani di oggi una formazione linguistica adeguata. Aggiungerei che, ora come ora, non è neppure in grado di darla, a causa dell'insufficienza e dell'invecchiamento dell'armamentario teorico tradizionale che, nonostante vari encomiabili sforzi di aggiornamento, continua a essere largamente utilizzato nella pratica didattica. Non potrà che essere così, fino a quando la lingua e la linguistica non saranno incluse a pieno titolo nel novero delle discipline ufficialmente impartite anche nel triennio conclusivo delle scuole superiori, al fianco, e non più soltanto all'interno, della letteratura e della storia letteraria. Si riconosca finalmente la specificità delle competenze linguistiche, che non sono affatto una porzione minore e marginale di quelle letterarie: al contrario, dall'Ottocento in poi gli studi linguistici vanno elaborando metodi di ricerca avanzati, molto diversi da quelli degli studi letterari, e li applicano a oggetti che sono spesso altrettanto diversi. Proprio dall'equivoco dell'assimilazione della lingua alla letteratura, fra l'altro, è dipesa una concezione retorica dell'italiano che non sarà certo il caso di perpetuare nella scuola di oggi.

Una scuola pubblica cosciente del proprio ruolo fondamentale - promuovere la parità tra i cittadini e lo sviluppo equilibrato dell'intera società - non può ignorare il potere sottile ma penetrante e pervasivo della parola, che rende un po' meno uguali coloro che non sanno maneggiarla adeguatamente. La questione ne trascina con sé un'altra. Dobbiamo subordinare la scelta delle discipline scolastiche alla loro immediata spendibilità sociale? In

tal caso, perché insegnare il greco antico, o il latino, o l'italiano di Dante e Boccaccio? A ben vedere, mettere in discussione il posto della letteratura, della cultura e della memoria nella scala dei valori di una società vorrebbe dire anche abbandonare la lingua a una deriva che identifichi nell'utilitarismo l'unico

discrimine, per cui scrivere « un altra » senza apostrofo diventerebbe irrilevante, e dismettere il passato remoto e il congiuntivo si rivelerebbe in sintonia con il primato della mera necessità comunicativa. Il rinnovamento della scuola non può certo passare attraverso una silente riduzione della complessità, ma richiede al contrario la selezione e appropriazione di conoscenze ed esperienze sempre più ampie e varie, meritevoli di essere trasmesse dagli insegnanti agli alunni. Magari senza che nessuna delle due parti debba veramente « *perigliarvi la vita* ».

Introduzione



Luisa Revelli

Sembra fuori discussione che la scuola abbia contribuito in modo decisivo alla codificazione di una varietà di italiano di ispirazione formale, condivisa da ampie fasce di popolazione e caratterizzata da alcune sue proprie specificità. Di tale varietà, che già la *Storia linguistica dell'Italia Unita* di De Mauro (1963: 103-104) metteva a fioco e a cui fu ascritta negli anni Settanta l'etichetta di "italiano scolastico" (Benincà et al. 1974), è stata da più parti sottolineata la distanza dalla lingua comune attraverso l'individuazione di tratti tipici e in alcuni casi esclusivi (Moneglia 1982). Si deve in particolare a Michele Cortellazzo (1995) una descrizione sistematica dei principali fenomeni identificativi di quella che l'autore definisce una "*varietà artificiale d'italiano che è (stata) proposta dalla scuola ai piccoli italiani che si accingevano ad acquisire la lingua nazionale*". Tra i tratti passati in rassegna compaiono l'utilizzo del pronome *ciò* al posto di *questo* o *quello*, di *il quale* per *che* e *in cui* per *dove*; l'anteposizione dell'aggettivo al nome; l'uso frequente del passato remoto in luogo del passato prossimo, l'anafora del pronome di terza persona nella forma *egli* la predilezione per le perifrasi, la sostituzione del discorso diretto con quello indiretto e la frequenza di esclamazioni. Relativamente al lessico, viene citata un'universale ostilità per i nomi generali e le ripetizioni, il rifiuto dei termini regionali, l'incoraggiamento dell'impiego di sinonimi considerati di livello sostenuto al posto di forme spontanee per il bambino e l'ampio uso di diminutivi. Avvertendo che non tutti i fenomeni segnalati hanno lo stesso peso e la stessa frequenza e precisando che ulteriori tratti potrebbero essere inclusi nel novero, Cortellazzo colloca il periodo d'impiego dell'italiano scolastico tra la fine degli anni Venti e gli anni Settanta del Novecento.

Nell'osservare che la predilezione della scuola per le soluzioni linguistiche più distanti dalla lingua viva costituisce una costante della didattica dell'italiano, De Blasi (1993: 19, nota 42) situa più indietro nel tempo la data di nascita di una specifica varietà propria dei contesti di insegnamento, ipotizzando che "già immediatamente dopo l'Unità (e probabilmente anche prima) si fosse formato quell'italiano scolastico, da altri messo in relazione diretta con la retorica imperante in epoca fascista

(1922-1943), che forse contribuì soltanto a perpetuare una tendenza già fiorente".

Il filone degli studi dedicati all'italiano dei semicolti ha, in effetti, messo in evidenza che già fra Otto- e Novecento le scritture popolari presentavano tratti mutuati da modelli di presumibile genesi scolastica (De Mauro 1970, Banfi-Cordin 1996) che, pur sommariamente assimilati e maldestramente riprodotti, dovevano costituire un punto di riferimento certo e autorevole per gli scriventi meno esperti: l'esempio delle scritture epistolari, dovute a reale necessità nel caso dei semicolti (Telmon 1994b), confezionate per esercitazione nel caso degli scolari, rappresenta probabilmente il più evidente esempio di almeno parziale sovrapposibilità dei due universi. Nelle *scritture bambine* come in quelle popolari, in effetti, gli esiti di fasi interlinguistiche provvisorie, in cui agiscono a molteplici livelli dispositivi di semplificazione (Berruto 1983, 1990), si mescolano a espressioni, strutture e sintagmi inanalizzati.

Pur concordando, quindi, con D'Achille (1994: 54) sull'inopportunità di assimilare le scritture d'ambito scolastico a quelle popolari, non scaturendo le prime "da un'esigenza propria del soggetto, da un bisogno, esteriore o interiore, di veicolare nello scritto un qualsivoglia contenuto che appartiene al personale vissuto, ma da una 'imposizione' esterna", l'osservazione nelle une come nelle altre di una stratificazione interna imperniata su una componente mediata dalla scuola (Banfi 1996:146) induce a collocare già nel XIX secolo la circolazione di modelli espressivi preconfezionati o veri e propri formulari che, frammentariamente cristallizzati, conferiscono alle scritture approssimative degli scriventi inesperti perché non ancora del tutto alfabetizzati o perché definitivamente semialfabeti una medesima patina di matrice scolastica resa scricchiolante dall'accostamento a elementi d'altra origine. Di babele di registri espressivi parla in effetti Trifone (1990) nell'esaminare i quaderni di Checchina, giovane apprendente abruzzese istruita da un insegnante privato negli anni 1876-1878, nelle cui scritture le aspirazioni retoriche si mescolano a evidenti tratti regionali, cui a volte soccombe anche lo stesso precettore. L'inconsapevole mescolanza di tratti popolari e stilemi letterari,



toscanismi e regionalismi, semplificazioni e ipercorrettismi costituisce una costante delle scritture scolastiche, e non soltanto di quelle relative al periodo postunitario: più di un autore ha riscontrato la presenza di involontarie alterazioni del modello appreso sui banchi anche nelle scritture contemporanee di alunni della scuola secondaria (Serianni-Benedetti 2009) e di studenti (Lavinio-Sobrero 1991, Ricci 2007).

Può allora valer la pena di cercare di comprendere quando e su quali basi possa essersi elettivamente affermata una varietà definibile in termini di *italiano scolastico* capace di veicolare modelli, prevalentemente scritti ma in parte anche parlati, non tanto agli italiani inseriti nei circuiti colti e quindi destinati ad acquisire, attraverso più compiuti percorsi di acculturamento e di pratica, una maggior sprezzatura nell'uso della lingua, ovvero quell'*italiano scritto dell'uso medio* già ben vivo nel primo Ottocento (Antonelli 2003), quanto piuttosto a coloro per i quali un tempo la frequenza di qualche anno della scuola di base costituiva il principale e più autorevole contatto con la lingua italiana o ai quali oggi fornisce provvisori punti di riferimento che i successivi percorsi di alfabetizzazione non sempre riescono a far emancipare (Bruni 1984, Bartoli Lanceij 2000).

Ci proponiamo in questo volume di individuare le principali caratteristiche assunte dai modelli linguistici indicati dagli insegnanti a partire dall'ultimo ventennio del XIX secolo fino alla fine del Novecento: il percorso tenta di mettere a fuoco le aree di continuità nel cui alveo si è andato costituendo un serbatoio lessicale stabile e si sono affermate anche quelle convenzioni tipiche dell'ambito educativo a cui Serianni (2006, 2007) ha attribuito l'efficace etichetta di "*norma sommersa*"; di individuare alcune tappe evolutive attraverso le quali i modelli scolastici gradualmente cedono al rinnovamento, abbandonando forme e costrutti desueti e incamerando le innovazioni già accolte da altre più dinamiche varietà dell'italiano; di determinare la collocazione di alcuni momenti di cambiamento, in cui fenomeni linguistici che prima incarnavano l'errore divengono soluzioni ammesse e praticabili, e insieme con le parole e formule che li rappresentano temi precedentemente considerati emblematici del contesto scolastico vengono tabuizzati

e sostituiti da altri prima inesplorati.

I protagonisti di questo percorso sono gli insegnanti, che sulla base delle proprie rappresentazioni dell'educazione linguistica e le idee di norma via via maturate hanno stabilito e stabiliscono verso quali modelli di italiano condurre i propri alunni: al di là delle discussioni 'alte' intorno alla *questione della lingua* e alle prescrizioni della manualistica scolastica sono stati e sono, infatti, in primo luogo loro a decretare la collocazione dei *confini tra errore, raccomandazione e scelta* (Devoto 1939), a proporre quotidianamente e concretamente, attraverso l'esempio personale e quelli veicolati dalle attività didattiche, i modelli verso cui tendere, a decidere quali campi semantici debbano essere coperti nel repertorio lessicale degli alunni, e quindi quali parole gli italiani debbano condividere non soltanto per poter comunicare, ma anche per aderire a principi e valori di riferimento collettivo.

Le principali fonti prese in considerazione sono 830 quaderni di scuola d'area valdostana collezionati nell'ambito del Progetto CoDiSV (*Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche d'ambito Valdostano*), distribuiti sul secolo e mezzo in cui la lingua italiana riesce progressivamente e definitivamente a conquistare una propria uniformità e stabilità. A questi si affiancano una trentina di registri e diari dell'insegnante datati tra il 1896 e il 1974 e un centinaio di pagelle e documenti utili a delineare concretamente modi, tempi e luoghi dell'organizzazione scolastica e della programmazione didattica.

All'interno dei quaderni sono prese in considerazione soprattutto le scritture riflesse degli insegnanti (*l'italiano per i bambini*) e cioè le consegne degli esercizi, i titoli dei componimenti, i dettati, gli interventi correttivi, variazioni e giudizi che sottendono le *idee di lingua* verso le quali gli insegnanti si aspettano che gli apprendenti convergano. Le scritture degli scolari (componimenti, riassunti, esercizi svolti) sono presi in considerazione come termini di confronto, per misurarne la distanza rispetto al modello di italiano desiderato dai maestri che sono intervenuti a correggere, ritoccare, emendare.

Nel delineare il percorso compiuto dell'*italiano scolastico*





in Valle d'Aosta siamo convinti che l'appartenenza della documentazione a un'area geografica molto circoscritta e caratterizzata da proprie specificità linguistiche non precluda una generalizzazione dei fenomeni osservati: soprattutto nel primo secolo postunitario i maestri della Penisola attingevano abitualmente le proposte didattiche da rivolgere ai loro alunni da testi che circolavano su tutto il territorio nazionale e la situazione degli insegnanti valdostani non si discostava da quella dei colleghi piemontesi, umbri o siciliani, che come loro in molti casi padroneggiava l'italiano in modo approssimativo (Raičich 2005) e si trovavano di fronte ad alunni per i quali l'italiano era una lingua pressoché ignota. Certamente, non soltanto le differenze determinate dal sostrato dialettale ma anche i forti divari economici e sociali che hanno caratterizzato la storia della scuola italiana nelle diverse aree della Penisola vanno tenuti ben presenti: il ruolo di bussola e denominatore comune svolto dalla manualistica scolastica - grammatiche, abbecedari, libri di lettura, sussidiari - sembra tuttavia essere stato talmente omologante da non rendere facilmente riconoscibile l'italiano proposto (per iscritto) dai maestri valdostani da quello degli insegnanti di altre aree della nazione. È per questa ragione che una seconda categoria di fonti prese in considerazione è costituita da grammatiche e manuali scolastici che - nello sterminato panorama dell'editoria scolastica tra Otto e Novecento (Caticola 1991, Bonomi 1998) - le testimonianze del CoDiSV mostrano aver goduto ampia e longeva circolazione.

Ulteriori fonti e termini di paragone assunti per la conduzione di questo lavoro sono citati nelle pagine di Introduzione che seguono, che comprendono anche una rapida presentazione del Progetto CoDiSV e la ripresa - con molti tagli e altrettante aggiunte - di alcuni spunti già proposti in sedi diverse (Revelli 2008, 2010, 2011) che ci si auspica possano in una prospettiva unitaria mettere in luce il valore documentario dei quaderni di scuola ai fini della ricerca storico-linguistica, socio-linguistica e dialettologica.

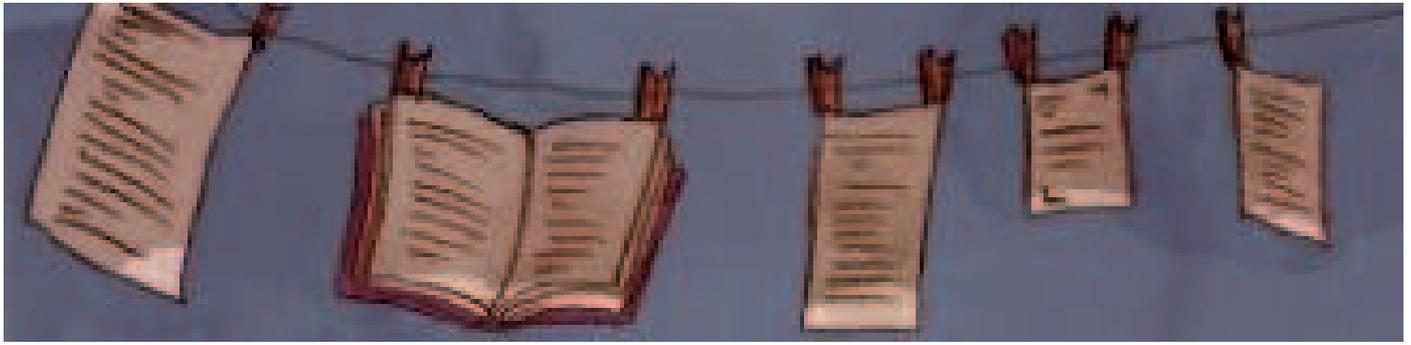
La Parte prima del volume (*“Le parole della scuola”*) presenta i risultati di uno studio condotto con l'ausilio di

tecniche computazionali con l'obiettivo di esaminare quanto e in che modo nell'arco di tempo compreso tra il 1881 e il 2000 sia cambiato il serbatoio lessicale proposto dagli insegnanti: il lavoro, condotto su una selezione di 150 quaderni di scuola elementare distribuiti in modo bilanciato in sei ventenni, ha condotto a un corpus definitivo di 152.151 occorrenze (*tokens*), ricondotte a 18.898 forme (*types*) e 11.751 lemmi e intende porre le basi per la realizzazione di un lessico di frequenza dell'italiano scolastico che, senza rinunciare alla dimensione diacronica, possa comprendere in futuro altre aree geografiche d'Italia.

A partire da tale inventario è stata ricavata una lista di 2.022 sostantivi, aggettivi e verbi classificabili come termini pancronici dell'italiano scolastico in quanto testimoniati con più di cinque occorrenze distribuite in almeno quattro dei sei repertori cronologici o in tre non consecutivi.

Alcuni apparentemente intramontabili *topoi* del vocabolario e dell'insegnamento elementare si sono rivelati in realtà soggetti a sotterranei fenomeni di cambiamento: l'interpretazione degli aspetti legati al mutamento semantico ha consentito di rilevare, anche all'interno delle aree apparentemente più salde del lessico scolastico, il modificarsi delle accezioni dei lessemi in relazione al trasformarsi delle prassi didattiche, delle prospettive educative, delle visioni del mondo, delle rappresentazioni dell'universo infantile.

L'identificazione dei termini impiegati all'interno di ciascun segmento temporale con una percentuale di occorrenze superiore alle tre unità e pari almeno al 50% delle attestazioni sull'intero corpus ha poi condotto all'individuazione di 4291 parole piene, specifiche o esclusive di ciascun segmento temporale, a partire dalle quali ci si è proposti di individuare per i diversi ventenni peculiarità e linee di tendenza. La comparazione è stata condotta in chiave evolutiva anche attraverso l'esame dell'andamento di alcune specifiche classi di parole particolarmente esposte a voghe legate al mutamento sociale (avverbi in *-mente*, forestierismi, appellativi personali).



La Parte seconda del volume (“Tra resistenza e innovazione”) si basa su un corpus più ampio, che comprende i quaderni esclusi dalle analisi computazionali, i registri degli insegnanti, alcuni testi e grammatiche scolastiche e soprattutto anche le scritture dei bambini. Attraverso lo studio di forme concorrenti e varianti compresenti ci si propone di illustrare, in primo luogo, come, quanto e quando il modello di italiano proposto dai maestri si sia modificato, attraverso quali passaggi siano state compiute scelte volte a ridurre, o in alcuni casi preservare, la polimorfia del sistema e in che modo alcune norme e codificazioni si siano andate stabilizzando dopo un periodo più o meno ampio di oscillazione, talvolta anche conferendo alla varietà proposta in ambito educativo sembianze diverse da quelle delle altre varietà dell’uso.

Il censimento delle soluzioni nelle diverse epoche privilegiate e la registrazione delle varianti che nei modelli offerti dai maestri hanno preceduto la codificazione definitiva di specifiche norme mira a mettere a fuoco, tenendo conto anche delle soglie di tolleranza ricavabili dagli interventi di correzione, alcune linee di confine temporale oltre le quali forme e soluzioni antagoniste non sono più documentate, e convenzioni prima lasche o assenti diventano invece prescrittive.

Sono poi presi in esame gli emendamenti rappresentativi delle opinioni degli insegnanti nei confronti delle soluzioni linguistiche indotte o condizionate da fenomeni di contatto dell’italiano con gli altri codici presenti nel repertorio di riferimento degli alunni, e quindi con le parlate francoprovenzali, con il piemontese e con dialetti esogeni oltre che con il francese, seconda lingua della scolarizzazione. Esaminata la reattività dei maestri rispetto ad alcuni casi di interferenza, sono presi a campione estratti di lingua che mettono in rilievo l’incosapevole propensione degli insegnanti per scelte e strutture dell’italiano regionale e, per converso, l’idiosincrasia per altre, sentite come eccessivamente locali e per questaragione respinte.

Vengono inclusi nell’ambito degli archetipi scolastici anche gli stili comunicativi proposti dai maestri come esemplari nella relazione linguistica con gli alunni attra-

verso la simulazione delle interazioni dialogiche, la formulazione delle consegne degli esercizi, l’espressione di giudizi e valutazioni: anche l’uso dei pronomi allocutivi e delle formule di cortesia è in grado di fornire chiari segni dei profondi cambiamenti intercorsi nel periodo considerato all’interno delle relazioni educative, del rapporto insegnante-scolaro e più in generale adulto-bambino. In quest’ottica, il volume si conclude col tentativo di interpretare nella dimensione del cambiamento storico e della mutata sensibilità sociale anche i dispositivi di igiene verbale progressivamente attivati dalla scuola nei confronti di tematiche e quindi anche di ambiti semantici e lessicali divenuti sconvenienti perché ritenuti troppo grevi per un pubblico infantile, perché eccessivamente espliciti rispetto ai principi del *politically correct*, perché esposti a potenziali accuse di faziosità e demagogia.

Alle *Conclusioni* è affidato il difficile compito di tirare sintetiche e provvisorie somme, tenuto conto dei molti percorsi che ancora restano da esplorare per valutare l’effettivo impatto dell’italiano scolastico sull’italiano, e sugli italiani.

Indice della pubblicazione

► Prefazione di *Pietro Trifone*

- 0.1. Premesse
- 0.2. L'italiano scolastico attraverso le fonti del CoDiSV
- 0.3. L'italiano scolastico fra le altre varietà
- 0.4. L'italiano scolastico fra le altre lingue: il caso della valle d'Aosta

► Le parole della scuola

Capitolo I

Corpus design e questioni metodologiche

- 1.1. Caratteristiche e costituzione del corpus
- 1.2. L'analisi computazionale

Capitolo II

► Termini pancronici

- 2.1. Criteri di selezione e costituzione della lista
- 2.2. Dati comparativi
- 2.3. Continuità lessicale e variazione semantica

Capitolo III

► Repertori a confronto

- 3.1. Questioni lessicometriche
- 3.2. Movimenti in ingresso e in uscita
- 3.3. Lessemi caratterizzanti e esclusivi
- 3.4. Il repertorio A (1881-1900)
- 3.5. Il repertorio B (1901-1920)
- 3.6. Il repertorio C (1921-1940)
- 3.7. Il repertorio D (1941-1960)
- 3.8. Il repertorio E (1961-1980)
- 3.9. Il repertorio F (1981-2000)
- 3.10. Avverbi in -mente
- 3.11. Forestierismi
- 3.12. L'onomastica personale

Tra resistenza e innovazione

Capitolo IV

► Convenzioni in evoluzione

- 4.1. H etimologica in ho, hai, ha, hanno
- 4.2. L'accento grafico
- 4.3. Apostrofo ed elisione
- 4.4. L'apocope
- 4.5. I diacritica
- 4.6. -D eufonica
- 4.7. Grafie separate e univerbate
- 4.8. Segni di interpunzione
- 4.9. Lettere maiuscole
- 4.10. Denominazione dei grafemi

Capitolo V

► Forme in concorrenza

- 5.1. Suffissi -aio e -aro
- 5.2. Vocali protoniche
- 5.3. Il dittongo -uo-
- 5.4. Prostesi
- 5.5. Alternanza -cr- / -gr-
- 5.6. Alternanza -ci- / -zi-
- 5.7. Forme verbali arcaiche e di tradizione letteraria
- 5.8. Il soggiuntivo
- 5.9. C'è, vi è, vi ha
- 5.10. Pronomi personali soggetto
- 5.11. Pronomi personali dativali
- 5.12. Dimostrativi
- 5.13. Indefiniti
- 5.14. Relativi che / i quali / in cui / onde / donde
- 5.15. Interrogativi: che / cosa / che cosa
- 5.16. Preposizioni articolate
- 5.17. Interiezioni e esclamazioni
- 5.18. Congiunzioni e locuzioni congiuntive
- 5.19. Avverbi e locuzioni avverbiali

Capitolo VI

► Le scelte della scuola

- 6.1. Norma, errore, correzione
- 6.2. Norma e convenzioni scolastiche
- 6.3. Norma, Interlingue, italiano regionale

Capitolo VII

► Per l'istruzione e l'educazione insieme

- 7.1. Stili comunicativi e interazionali
- 7.2. Stili educativi e igiene verbale
- 7.3. L'italiano scolastico tra censura e disimpegno

► Conclusioni