

## 16. IL RI-USO DEI DISCORSI

“Ogni società di una certa forza e intensità conosce discorsi di ri-uso, che sono strumenti sociali per il mantenimento cosciente della pienezza e della continuità dell’ordine sociale e spesso anche del carattere necessariamente sociale dell’umanità in generale.”

(Heinrich Lausberg, *Elementi di retorica*)

### La causalità è un “principio esplicativo”

Nel Metalogo “Che cos’è un istinto?” Bateson afferma che un istinto è “un principio esplicativo” (VEM p. 75); è una spiegazione a largo raggio che serve a coprire ciò che non si riesce a spiegare altrimenti.

Dopo aver osservato che un fenomeno si ripete sempre allo stesso modo – dallo scodinzolare del cane quando vede il padrone alla caduta verticale dei sassi – si smette di cercare una spiegazione ogni volta che avviene o di formulare delle ipotesi. “Un’ipotesi cerca di spiegare qualche fatto in particolare, ma un principio esplicativo - come la ‘gravità’ o l’ ‘istinto’ - in realtà non spiega niente. È una specie di accordo convenzionale tra gli scienziati perché a un certo punto si smetta di cercare di spiegare le cose” (*ib.*, p. 77).

Richiamandosi a questo Metalogo, von Foerster osserva: “Potremmo dire che la stessa idea di *causalità* è un principio esplicativo. Wittgenstein sosteneva che la causalità è una fantasia, un pregiudizio, una superstizione; la più radicata superstizione della cultura occidentale, alla quale siamo molto affezionati perché ci permette di sentirci al riparo dalla nostra ignoranza” (1).

### Gli operatori causali

Se ci fosse posta la domanda: gli schiavi erano contenti di costruire piramidi? forse risponderemmo che oggi a Roma, a Palermo, a Trieste, e con qualche ragionevole certezza nel resto del mondo, nessun individuo sarebbe contento di trasportare pietre per la gloria di un faraone. Quale sia stato, poi, il sentimento che qualche millennio fa animava la faticosa impresa di uno schiavo egizio, chi può saperlo? E se, per darne una spiegazione, ci studiasimo di immaginarlo, lo immagineremmo insieme ai nostri preconcetti. Uno di questi è che spiegare consiste nell’individuare una causa.

Quando un’affermazione è connessa logicamente alle altre, quando cioè i richiami esplicativi seguono la grammatica dell’argomentazione, sarà molto probabile che una spiegazione risulti ai nostri occhi ‘corretta’. E a scuola le cose vanno pressappoco così: insegnanti e studenti pensano (si comportano come se) il procedere di una spiegazione debba innanzitutto dimostrare una sua ‘logica’: le cause, per esempio, dovranno risultare inequivocabilmente distinte dagli effetti.

Nel ri-formulare la spiegazione dell’insegnante o le pagine di un manuale, gli studenti tendono a costruire un discorso che salta i molti passaggi che fanno da presupposto alla individuazione di una causa; esplicitano, così, un arco, non l’intero circuito del procedimento esplicativo, il quale è, a sua volta, un arco di un altro circuito. Il manuale scolastico e la spiegazione dell’insegnante sono per necessità selezione di resoconti di lunghe attività di ricerca: comprimono quei resoconti in un algoritmo più breve della sequenza presa in esame (Illuminismo e Romanticismo li si può illustrare alla lavagna in uno schema comparativo); e a loro volta gli studenti, per dare alle domande risposte veloci, sintetiche (per mostrare che “hanno compreso”) sceglieranno una strada ancora più breve, come quella di introdurre a ogni passaggio degli “operatori causali”, vale a dire dei “perché”.

I tempi per la verifica, di solito molto stretti, scoraggiano del resto descrizioni dettagliate: una risposta del tipo: “Manzoni credeva nella funzione educatrice della storia *perché* era un illuminista” dimostra in qualche modo che lo studente ha compreso. Tuttavia quello che manca alle spiegazioni incentrate tutte su una causa è la *consapevolezza* della semplificazione: identificare la spiegazione soltanto nella causa può indurre l’abitudine a pensare che la forza di una spiegazione sia tutta lì (2).

“Il Faraone portava con sé nella tomba i suoi schiavi più cari perché li considerava degli oggetti” è una spiegazione corretta; lo è soprattutto perché è grammaticalmente corretta. Ma che cos’è una società che conferisce al Faraone il ‘potere’ di far morire altri uomini? e che cos’è un Faraone che considera uomini come oggetti? e che cosa sono per lui (e per gli altri) gli ‘oggetti’? qual era lo stato d’animo dei costruttori di piramidi? Parafrasando la doppia domanda di Bateson: cosa è un popolo, che costruisce piramidi per un faraone; e cos’è un faraone, che un popolo gli costruisce piramidi?

Piuttosto che cercare una risposta, dovremmo cercare di ampliare la domanda.

### La spiegazione scolastica

Di ciò che Bateson ha scritto sulla spiegazione – sul fondamento biologico della spiegazione – parlerò nel prossimo capitolo. Qui vorrei prima richiamare in breve una teoria sociologica della spiegazione elaborata da Davide Sparti nel libro *Se un leone potesse parlare* (3), una teoria per larga parte riferita agli studi di antropologia e sociologia.

Riprenderò dal libro i punti che mi sono parsi interessare il mio discorso sulla scuola, e aggiungerò poi le mie considerazioni.

I. Secondo una teoria sociologica, “sia il comprendere che lo spiegare contribuiscono a una forma di organizzazione (di produzione e riproduzione) dell'ordine sociale” (p. 149); una spiegazione ha, quindi, una funzione pedagogica, e va valutata nel contesto in cui operano gli “attori sociali” - chi spiega e l'uditorio. Quale che sia il contesto, la spiegazione pone in relazione tre elementi: (a) uno “spiegatore” (b) le cose da spiegare (i “resoconti”) (c) un uditorio.

II. La spiegazione è un'attività tipicamente comunicativa: all'uditorio, lo spiegatore fa la “ridescrizione” di certi ‘resoconti’ (il materiale scritto cui fa riferimento), dando per scontate e per buone le verità che essi contengono: non è infatti lo spiegatore - consapevole di rivestire il ruolo di spiegatore - che deve stabilire di volta in volta quanto vere sono le cose che riporta; la sua preoccupazione è in primo luogo quella di comunicare e quella di realizzare la comprensione (cfr. p. 206).

III. Rispetto al suo ruolo, lo spiegatore – e qui in discorso di Sparti è riferito esplicitamente alla scuola - non si pone tutto sommato molte domande: proprio perché *ha compreso*, un insegnante si sente *autorizzato* a spiegare: la sua *autorità* consiste nel far coincidere la propria comprensione con il *diritto* di spiegare (cfr. p. 216). Lo studente, dal canto suo, per dimostrare che *ha compreso*, deve porsi in continuità con la spiegazione, deve “continuare la serie in modo appropriato” (ibidem).

IV. Quale che sia l'importanza che uno spiegatore attribuisce ai resoconti utilizzati, egli deve: (a) assicurare il ripristino di una comprensione interrotta, (b) escludere interpretazioni fuorvianti, (c) favorire la continuità di una interpretazione, (d) consentire all'uditorio il ri-asserire il contenuto della spiegazione.

V. Se chi spiega non si pone domande sul fondamento delle cose che spiega, non se le pone nemmeno chi ascolta: quello che è importante è che la risposta che darà sia identificabile con una spiegazione riconosciuta socialmente come tale. Un insegnante dirà allora che uno studente “ha sbagliato” quando la risposta, per ciò che lo studente ha detto e per come l'ha detto, non è riconoscibile entro un ordine stabilito, un ordine che quell'insegnante ha accettato per il fatto stesso che ha deciso di “spiegare” (e non di costruire nuovi percorsi o di cercare una sua “verità”); e se dirà “hai compreso” non farà riferimento a una qualche teoria generale della conoscenza, ma si limiterà ad assegnare un nuovo “status”: “il passaggio dall'osservazione: ‘Gianni ha fatto questo e quello’ all'osservazione: ‘Gianni ha compreso’, non esemplifica tanto un'inferenza epistemologica, quanto *l'assegnazione di uno status*, lo status di colui che comprende” (p. 180, corsivo nostro).

### Il contesto esplicativo

Anni fa Tullio De Mauro parlava divertito di un certo “italiano scolastico” così diverso dell'italiano colloquiale (“*ho eseguito i compiti*”, “*mi sono recato al mare*”, eccetera). Come “l'italiano scolastico”, così il più generale “sapere scolastico” è per sua natura diverso dal più generale ‘sapere’. Serve, e in questo concordo con Sparti, “a formare distinzioni sociali” (p. 233), a rendere uniforme il sapere, e - potremmo aggiungere - a rendere quello scolastico facilmente riconoscibile. La spiegazione svolge pertanto un'altra importante funzione, quella di creare un ‘vocabolario’, una grammatica che identifichi il sapere. Pertanto, chi, in sede d'esame, deve valutare e giudicare un ‘sapere’ troverà difficile identificarlo se il candidato non si è posto il problema di come ri-usare quello che ha imparato.

Un caso limite è quello dei cosiddetti “privatisti”, i candidati cioè corsi scolastici regolari. Quando infatti interrogano un “privatista”, gli insegnanti non riescono quasi mai a comprendere cosa esattamente sa, perché, anche se avesse studiato quanto gli studenti scolarizzati (o forse di più), di solito non sa riconoscere nelle domande le implicazioni delle risposte, soprattutto se domande e risposte sono banali (chiamo “banale”, senza intento polemico, una domanda la cui risposta è nota). Posti di fronte a domande semplici (si fa per dire) come “Parlami di Leopardi”, i non-scolarizzati potrebbero restare muti (a meno che non abbiano la furbizia di chiedere: “Cosa vuole che io *debba* dire?”). Uno studente scolarizzato, invece, sa bene che dovrà cominciare da “cenni sulla vita”, e proseguire con opere maggiori, opere minori, e così via. Gli esami dei “privatisti” costituiscono una interessante seconda lettura del sapere scolastico: ci illuminano sul suo carattere autoreferente.

Il sapere scolastico segue regole proprie. A scuola infatti - e in particolare nella media superiore - per comprensione noi non intendiamo una qualsiasi comprensione. È vero che ciascuno comprende sulla base di ciò che già sa e sulla base dei suoi pre-giudizi (quello che abbiamo fin qui chiamato “il tessuto delle premesse”), ma è anche vero che il conseguimento “dello status di chi ha compreso”, per usare le parole di Sperti, comporta anche l'osservanza di regole concordate. Se per comprensione della poesia “L'infinito” un insegnante intende: descrizione della struttura dei versi, parafrasi dei versi, riferimenti a certe pagine di critica letteraria, alla domanda: “Che cos'è L'infinito?” risposte lapidarie come: “L'infinito è una bella poesia”, oppure: “Le parole sono scritte bene”, equivalgono, nel quadro prima tracciato, a una non-comprensione; la seconda risposta è inoltre inserita in un contesto esplicativo sbagliato: lo studio di Leopardi non riguarda infatti la certificazione della ‘bravura’ di Leopardi a usare la lingua italiana scritta (questo è dato per scontato, dal momento che se ne parla a scuola). È come se alla domanda fatta al detenuto: “Perché hai rapinato una banca?” questo rispondesse: “E' lì che stanno i soldi” (4).

Nell'interpretare in modo diverso la domanda, cambia anche cosa conta come problematico, e quindi l'oggetto stesso della spiegazione.

### **La spiegazione narrativa**

Spesso per dimostrare che “hanno compreso” gli studenti rispettano regole peculiari della *narrazione*. Una spiegazione “narrativa” si pone di norma in continuità con l'oggetto preso in esame (una teoria, il resoconto di un fatto storico, ecc.) in quanto lo ri-descrive analogicamente (lo ri-assume specularmente), non ne altera i presupposti, e consente la sua identificazione (“l'appartenenza alla serie”) anche in virtù del tessuto linguistico su cui è costruito; in altre parole, il modo di costruire un discorso narrativo può coincidere più facilmente con la forma della conoscenza implicitamente concordata. “Narratività” delle risposte e spiegazione narrativa del sapere sono in gran parte determinate dalle forme (discorsive) con cui noi a scuola incontriamo il sapere, e anche dalla esigenza che il ri-uso sia convogliato attorno a un unico resoconto. (L'insegnante non spiega e non assegna certe pagine del manuale aspettandosi dagli studenti *un qualunque* discorso).

I genitori amano sentire dai propri ragazzi il racconto di quello che stanno imparando a scuola: quando, stando a tavola, ascoltano un figlio che spiega loro lo sbarco dei Mille o la deriva dei continenti, gli si apre il cuore, e c'è una tregua dai cattivi pensieri sul suo avvenire che tanto li preoccupa: intanto va bene a scuola, e questo lo aiuta a non perdere la testa.

Il sapere discorsivo-narrativo è anche rassicurante. Le ragioni della sua forza e della sua persistenza nei modi di studiare e di apprendere sono insite, a mio parere, nella facilità (il più delle volte solo apparente) di impararne le regole. Ma accade spesso che queste regole non vengano esplicitate; l'insegnante presuppone che uno studente sappia ‘naturalmente’ *raccontare quello che sa*, che cioè gli algoritmi della narrazione siano stati per altre vie interiorizzati. Questo è vero per le narrazioni informali (o per meglio dire naturali: tutti gli esseri umani in qualche modo raccontano storie), ma non è così vero per le narrazioni formali: raccontare l'estetica crociana, le guerre sannitiche, il comportamento di un fotone, la teoria della relatività, non è la stessa cosa che raccontare una gita in campagna.

Gli insegnanti spesso lamentano nei loro studenti scarsa capacità di ragionamento logico. E allora, perché non lo insegnano?

Ragionare è un'attività consapevole, sulle cui regole esiste per giunta una vasta letteratura. Insegnare con le parole a essere ‘tolleranti’, ‘educati’, ‘buoni’ è piuttosto difficile (a meno di non essere predicatori di mestiere), ma i procedimenti ipotetico-deduttivi, argomentativi, il metodo cartesiano dell'analisi, la differenza tra narrazione formale e informale, tra definizione e esemplificazione, insomma tutti gli artifici della retorica si possono insegnare con le parole e con l'esercizio. (Quando hanno imparato quello che serve per essere bravi scolari, i ragazzi diventano anche ‘buoni’.)

### **Raccontare di filato quello che si sa**

Il riassunto, la parafrasi sono operazioni complesse se riferite direttamente ad un testo, e sono *molto complesse* se riferite ad un discorso che parla su un altro discorso (verbale o non: come si riassume un film? come si riassume la recensione di un film? come si racconta un microprocessore o una reazione chimica?). Ma c'è di più: è oltremodo complesso *raccontare di filato* quello che si sa, parlare cioè a un interlocutore lontano, o parlare a un interlocutore presente e muto, che non ci aiuta, integrando o obiettando, a tenere il filo del discorso.

Quale fondamento - culturale-naturale - ha questa straordinaria capacità di parlare senza interrompersi?

Per alcuni studiosi la lingua verbale è nata per parlare a distanza, e per parlare di cose che sono *altrove* rispetto a chi parla e ascolta: si pensi - a sostegno di questa tesi - alla presenza in tutte le lingue naturali della terza persona (“esso”: un qualcuno che non è né chi parla né chi ascolta) e ai tanti modi di marcare la

distanza dalla enunciazione: nelle lingue Bantu, per esempio, tra i tanti modi di indicare il passato ci sono quelli che localizzano un evento nel giorno prima, nella settimana prima, ecc. (5); e questo confermerebbe l'ipotesi che la lingua verbale è nata *per raccontare il passato*.

Tutte le società umane confidano nella continuità con il passato, e la stabilità dei valori su cui fondano la propria identità culturale è per lo più garantita dal racconto (non necessariamente discorsivo e non esaurito nel racconto verbale: pensiamo ai rituali della danza, delle cerimonie religiose, alla musica, alla pittura, ai graffiti e così via). Se osserveremo e valuteremo la spiegazione verbale dal punto di vista di una cultura che *non spiega*, che non contempla cioè l'ipotesi che un sapere possa essere non soltanto mostrato ma anche verbalizzato in resoconti (scritti o parlati), ci accorgeremo che teoria e pratica della spiegazione presuppongono, nella nostra cultura, una abilità di livello più elevato: chi spiega non solo dice quello che sa per rendere significative cose che già sa chi ascolta, o per dare informazioni significative a chi non sa, ma può riuscire a dirle *di filato*, prefigurando anche le possibili obiezioni di chi ascolta. Può avvalersi, cioè, di capacità che non sono soltanto discorsivo-narrative, ma che sono proprie delle narrazioni *destinate a interlocutori assenti*. In altre parole, chi spiega raccontando senza interrompersi, sfrutta, estendendole all'intero discorso, le caratteristiche proprie della frase formale, e cioè di un discorso, lungo o breve che sia, *autonomo* dal parlante: la frase "Mario Rossi viaggia in automobile" ha dal punto di vista della forma le stesse caratteristiche di un trattato di geometria: possono essere compresi entrambi anche in assenza di chi li ha detti o scritti. A scuola noi sfruttiamo largamente questa possibilità della lingua verbale: insegnanti e studenti si rapportano, infatti, quando curano l'esatta formulazione dei discorsi, a un mondo che è fuori della aula scolastica. (E il mondo che sta fuori della scuola sarà pronto ad accogliere tra i 'ben parlanti' chi riesce a fare discorsi compiuti.)

Analizzando la teoria di Sparti, abbiamo detto che lo spiegatore non si pone molte domande. Ma un insegnante non è soltanto uno spiegatore "che non si pone molte domande". Se le pone, invece, e qualche volta viene preso dal sospetto che ri-usare in forma discorsiva i resoconti delle scienze (di ogni tipo di sapere) sia una attività banale: non sarebbe forse più corretto chiedere a uno studente che dimostri *come opera* con quello che sa, piuttosto che chiedergli di raccontare quello che sa?

Pur ritenendo legittima questa obiezione, io porrei la domanda in altro modo: è l'insegnante che decide qual è un ri-uso accettabile o corretto del sapere? Se vuole contestare una modalità di accertamento della conoscenza fondata sulla "logica dei discorsi" piuttosto che sulla "logica dei comportamenti", è l'aula scolastica il luogo della contestazione? sono gli studenti gli interlocutori del suo dissenso? non dovrà forse porre il quesito a coloro che decidono come le cose nella scuola debbano andare?

E nell'ipotesi che una riforma degli studi e degli esami tardi a venire, mi chiederei ancora: visto che è difficile dimostrare che il nostro sapere non è (anche) un discorso, perché allora il rendere conto della conoscenza di questo sapere attraverso un discorso dovrebbe essere banale?

In conclusione, credo che come insegnanti dovremmo prendere atto che il ri-uso del sapere nella forma discorsivo-narrativa è necessario, e va insegnato; la scuola (e in qualche modo la società) esercitano un controllo su questo livello della conoscenza, e poiché questo controllo esiste, dovremmo piuttosto chiederci: il sapere discorsivo-narrativo a quale *altro* livello della conoscenza consente di accedere? quali concetti, quali domande fa nascere? E anche quando non fa nascere in molti studenti domande e concetti nuovi, non ha comunque una sua utilità? non collabora forse al mantenimento della identità sociale e culturale? Gli insegnanti sono per certi versi gli 'archeologi' del sapere. Una cultura, una qualsiasi cultura, che traccia un discrimine tra sapere e non sapere, che definisce la mappa dei saperi che devono per necessità essere condivisi dai membri della comunità, che stabilisce le modalità del racconto del sapere, che crea, in altre parole, le premesse della identità culturale, mostra in questo una certa saggezza. Una scuola che mette le giovani generazioni nella condizione di porsi in continuità con il sapere attraverso le forme storicamente definite, nella condizione quindi di confrontarlo e di discuterne, è quindi più saggia (e più democratica) di una scuola che non crea i presupposti del confronto e della discussione.

C'è un'ultima considerazione (strettamente batesoniana) che vorrei fare a proposito della spiegazione scolastica.

La nostra cultura ha costruito per narrare la sua scienza forme molto elaborate, e il mantenerle, accrescerle e divulgarle ha reso di fatto necessari tempi molto lunghi di addestramento; e ha dovuto anche ripiegare, come di fatto avviene, sugli specialismi, vale a dire su una conoscenza parziale di questo sapere. Pertanto lo studio di una disciplina può non gettare luce sul resto del sapere, può, cioè, non realizzare "ridondanza" (significato) sulla totalità dei saperi (nello studio della matematica, per fare un esempio, le connessioni tra matematica, storia, filosofia potrebbero non emergere). La spiegazione scolastica dovrebbe, allora, creare questa ridondanza più vasta, "la struttura che connette" la fisica con l'estetica, la

biologia con la grammatica, la poesia con la storia naturale... . In altre parole, una spiegazione scolastica dovrebbe procedere descrivendo in due o più modi lo stesso ‘oggetto’, e suggerire, come vedremo fra poco, il ri-uso “non-dormitivo” del sapere.

## Note

(1) Heinz von Foerster, “Inventare per apprendere, apprendere per inventare”, in P. Pertricari e M. Sclavi (a cura di), *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Anabasi, Milano 1994, p. 8.

In questo libro si trovano gran parte delle relazioni tenute a Bolzano nel maggio del 1993 nel corso del convegno “Il senso dell'imparare”, che vide tra i protagonisti gli insegnanti della scuola media Enrico Fermi di Bolzano. Il Prologo del libro riporta la bellissima relazione introduttiva di Alma Zanfrà, che fu tra gli organizzatori del convegno.

(2) So bene che intorno alla “attribuzione causale” esiste una vasta letteratura, della quale ho soltanto una vaga conoscenza e che non oso affrontare perché oltremodo specialistica (cfr. per una esauriente documentazione sulla ricerca in questo campo *L'attribuzione causale. Teorie classiche e recenti sviluppi*, di E. De Grada e L. Mennetti, ed. il Mulino, Bologna 1988). Oltre a Bateson, ho scelto soltanto uno dei tanti riferimenti teorici: un libro sulla teoria della spiegazione, del quale parlerò tra breve, che mi è parso meno accademico degli altri e quindi più vicino alla cultura scolastica (e a me), e ho scelto anche di riferirmi a ciò che sulla spiegazione ho compreso in tanti anni di scuola.

(3) Davide Sparti, *Se un leone potesse parlare*, Sansoni, Firenze 1993.

Da questo libro ho tratto spunto per riflessioni sul ruolo dello “spiegatore” e sul ri-uso della spiegazione. I capitoli a cui farò riferimento sono il 5° (“Teoria del comprendere” pp.153-196), e soprattutto il 7° (“Teoria dello spiegare”, pp. 202-243) e l'8° (“Osservazioni conclusive”, pp. 245-264).

(4) L'esempio è di Sparti. Sulla “intelligibilità”, che nella teoria di Sparti è uno dei requisiti della spiegazione, si vedano le pp. 217 e 218.

(5) Cfr. Raffaele Simone, *Fondamenti di linguistica*, op. cit., p. 330.