

Competenze linguistiche, comunicazione e dinamiche di potere. Riflessioni sul rapporto tra società e scuola

Alfonso Di Prospero

Ricercatore indipendente

alfonsodiprospero@yahoo.com

Abstract Linguistic competence is a fundamental part of the scholastic learning, but today there is an important debate in the Italian society about the level of knowledge of young people in this field. Such an issue is similar to the problems concerning the quality of learning on other subjects, but the linguistic skills are characterized by some specificities. They are a channel for pragmatic relations that are imbued of moral and concrete meanings, with crucial entailments concerning the moral life and the actions that materially are carried out. For this reason it is useful to try to analyze the present attitude of young and adult Italians towards their language, not only by means of the reference to cognitive and intellectual skills, but also in terms of concrete and moral relationships. In this paper I rely on Bernstein's sociolinguistic theory and on Bauman's conception of “liquid modernity” to try to develop this point of view.

Keywords: restricted/elaborated code, forms of life, conflict, solidarity, education

Received 30/04/2023; accepted 05/07/2023.

1. La conoscenza dell'italiano e la scuola

Le competenze linguistiche sono una parte fondamentale degli strumenti con cui ci rapportiamo alle altre persone. Per questo è possibile che, oltre che da fattori di tipo intellettuale e cognitivo, le dinamiche che le riguardano nella nostra vita di tutti i giorni dipendano anche da meccanismi sociologici e relazionali. La stessa dimensione dell'etica viene certamente coinvolta nel modo in cui scegliamo di presentarci – attraverso la lingua – agli altri. L'idea che qui proverò a discutere è che nella nostra società vi sia un tendenziale sfaldarsi dei legami sociali, ben descritto per esempio da Zygmunt Bauman nei suoi molti lavori sulla “modernità liquida”, che porta anche a un'evoluzione negli usi più diffusi della lingua, che risentono di una generale riduzione della disposizione all'avere fiducia negli altri. Il fatto di sapere che gli altri in genere ci presteranno solo poco del loro interesse, ci predispone a usi della lingua capaci di produrre un effetto più rapido, ad esempio sul piano emotivo o dell'immaginazione, secondo una strategia che spesso considera prioritaria essenzialmente la sola capacità di attirare l'attenzione, anche se in modo del tutto superficiale, all'interno di situazioni in cui il rapporto è sempre in veloce evoluzione, senza avanzare pretese intorno alla possibilità di definire contenuti e significati di cui sia rilevante comprendere i contorni e le implicazioni precise. In una società con queste caratteristiche, anche le strategie comunicative dei giovani, invece che

essere criticate per la loro povertà linguistica, potrebbero forse dover essere comprese come forme di adattamento a un ambiente sociale diverso da quello di un passato anche recente.

A partire da questa ipotesi, che in seguito sarà meglio chiarita e specificata, si può andare a guardare in particolare in che modo il mondo della scuola sia oggetto di accese discussioni che coinvolgono studiosi e opinione pubblica, portando di frequente l'attenzione verso le trasformazioni che sono in corso nella società, sia in particolare tra i giovani, sia in generale tra tutte le fasce di età, per esempio, sul piano delle tecnologie per la comunicazione oggi sempre più diffuse, che hanno ripercussioni evidenti sugli stili e le prassi che riguardano l'uso della lingua. Si è costituito così ad esempio nel 2005 il "Gruppo di Firenze" con lo scopo di intervenire nel dibattito pedagogico in difesa di un orientamento a favore di «una scuola più qualificata ed efficace, ma insieme più esigente sul piano dei risultati e del comportamento» (Gruppo di Firenze 2008). Tra le molte iniziative, nel 2017 questo gruppo di lavoro ha promosso un appello al Presidente della Repubblica dal titolo significativo, *Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola* (Gruppo di Firenze 2017).

Tra i firmatari di questo appello, Paola Mastrocola, scrittrice e insegnante di italiano, riflette scoraggiata sul declinare delle competenze linguistiche che, a parità di fascia d'età, nel corso della didattica i professori possono riscontrare negli allievi rispetto ad ancora pochi anni fa, osservando che «[f]orse, se i ragazzi non sanno più l'italiano, vuol dire che la scuola non ha più ritenuto che fosse il caso di insegnare l'italiano» (Mastrocola 2011: 17-18).

L'Accademia della Crusca, con i Lincei e con L'Asli (Associazione per la Storia della Lingua Italiana) ha promosso un documento dai toni assai preoccupati su *Lingua italiana, scuola, sviluppo* (Accademia della Crusca, Accademia dei Lincei, ASLI 2009).

In una prospettiva storica, un punto di riferimento imprescindibile per questa discussione è l'opera di Don Lorenzo Milani (1967), che si è battuto per una maggiore uguaglianza delle opportunità che la scuola può offrire a studenti e studentesse di provenienza socio-economica diversa.

In una prospettiva affine, il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica), costituitosi nel 1973 per iniziativa di Tullio De Mauro e collegato con la Società di Linguistica Italiana, nel 1975 pubblica come proprio manifesto fondativo le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in cui denuncia che la «pedagogia linguistica tradizionale [...] svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine» (GISCEL 1975).

Leggendo la *Lettera a una professoressa*, scritta da don Milani con gli alunni della scuola di Barbiana, è interessante trovare che, all'interno di un'aspra e giusta polemica contro disuguaglianze sociali estremamente gravi, fossero contestate scelte sull'importanza da dare ad argomenti, come le opere di Omero, che erano viste come lontane dagli interessi personali e formativi di giovani che venivano da famiglie povere, con poche possibilità di aver sviluppato già qualche familiarità con quel tipo di registri linguistici e con una maggiore urgenza di concentrarsi su materie più direttamente professionalizzanti.

Nonostante il prestigio di cui ancora indiscutibilmente gode l'insegnamento di Don Milani nella scuola italiana odierna, indicazioni come queste non vengono accettate dai docenti nella pratica didattica attuale come se giustificassero l'abbandono dell'insegnamento degli argomenti non direttamente professionalizzanti. Anche se si considera poi la differenziazione che vi è nel nostro ordinamento sul monte ore da destinare a essi a seconda dei vari tipi di scuola, rimane comunque confermata in tutti i contesti scolastici la presenza di un'attenzione significativa per argomenti che rimandano a utilizzi del linguaggio più o meno lontani da quelli legati alla quotidianità (per quanto è

ben noto che lo stesso Don Milani insistesse per esempio anche sull'importanza funzionale che hanno le forme complesse di comunicazione).

All'interno di un quadro in cui si possono percepire motivi di tensione tra esigenze entrambe meritevoli di tutela, quali il diritto allo studio per tutti da un lato e la volontà di una maggiore qualità degli apprendimenti dall'altro, si può porre però la questione su come ricercare una maggiore coerenza tra volontà di uguaglianza sociale e desiderio di mantenere uno standard quanto più alto nell'istruzione. In collegamento a ciò, si può osservare che sono molte le voci che, in particolare tra gli insegnanti e le persone di cultura, esprimono rammarico per quello che è visto come un grave abbassamento della qualità della formazione.

Luca Ricolfi e Paola Mastrocola, per esempio, hanno scritto un libro sul “danno scolastico” (Mastrocola, Ricolfi 2021), assumendo come dato di partenza il deterioramento del livello dell'insegnamento e proseguendo con la tesi che questa tendenza, invece di favorire le classi meno abbienti, facilitandole nel compito di far ottenere un titolo di studio ai giovani che da esse provengono, le ha piuttosto danneggiate, perché erano proprio queste classi che più avevano bisogno di una buona istruzione per tentare un miglioramento della propria posizione sociale.

Le considerazioni che vorrei proporre in questo scritto mirano a guardare a questa questione in connessione con le ricerche assai note che in sociolinguistica sono state avviate nel contesto dell'Inghilterra degli anni '60 (in una situazione che di lì a pochi anni sarebbe stata segnata dalle tensioni prodotte dalle riforme di Margaret Thatcher) da Basil Bernstein, che distingue un codice linguistico “ristretto” (prevalente nella *working class*), dal codice “elaborato” (prevalente nella *middle class*):

A restricted code will arise where the form of the social relation is based upon closely shared identifications, upon an extensive range of shared expectations, upon a range of common assumptions. Thus a restricted code emerges where the culture or sub-culture raises the “we” above “I” [...] The use of a restricted code creates social solidarity at the cost of the verbal elaboration of individual experience (Bernstein 1971: 114).

Un codice ristretto non favorisce la nascita di «a need to create speech which uniquely fits the intentions of the speakers» (*Ibidem*).

Questo studioso ha costruito la propria teoria confrontando i figli provenienti da famiglie della *working class* con quelli provenienti dalla *middle class*. La mia strategia argomentativa invece vorrebbe, sì, assumere le categorie formulate da Bernstein, ma estrapolandole in una direzione che renda proficua la loro applicazione in particolare in un contesto quale quello attuale. Viene oggi diagnosticato in modo sempre più diffuso e insistente un orientamento verso una sempre più forte individualizzazione nell'agire e nel vivere, in un senso che *non* riflette più però il senso dell'individualità che sembrava avere in mente Bernstein, ossia una valorizzazione delle iniziative individuali all'interno di un *frame* sociale grosso modo stabile e ordinato (secondo un modello ancora ispirato a quelli che tradizionalmente erano il mondo e l'ideale borghesi). La nostra generazione si muove semmai entro una cornice in cui il sommarsi delle iniziative e delle libertà individuali ha creato le condizioni per produrre tendenzialmente una marcata contingenza e imprevedibilità degli effetti delle azioni individuali – con tutto ciò che questo comporta anche nella sfera della pedagogia e dell'indagine sulla condizione giovanile.

In questo quadro, ciò che ci interessa non è una contrapposizione tra classe operaia e borghesia, ma piuttosto il fatto stesso che si dia un'interpretazione antropologica e *politica* di categorie che in sé a prima vista sembrerebbero essere prevalentemente di tipo

cognitivo. Il codice ristretto è un veicolo di solidarietà di tipo *meccanico* (nel senso di Durkheim), quindi è la “forma di vita” del gruppo che parla con quel codice che viene modificata attraverso le istituzioni che si danno il compito di far sì che i bambini e gli adolescenti diventino competenti nel praticare un gioco linguistico di forma differente.

Le ricerche di Bernstein presentano qualche ambiguità, che ha portato alcuni commentatori a vederlo come interessato a sottolineare i “deficit” scolastici degli allievi provenienti dalle famiglie operaie (Jones 2013). L'autore in realtà è molto equilibrato al riguardo e tende a evitare di dare una lettura direttamente politica dei suoi risultati – che sia in una direzione favorevole oppure in una svalutativa nei confronti della classe operaia. In ogni caso questo punto è qui in sé stesso poco rilevante. Purtroppo non sarà possibile in questo contesto soffermarsi adeguatamente né su tutti i diversi sviluppi delle ricerche dell'autore, né sulle varie critiche a esse rivolte, ma in effetti la natura differente delle questioni che sto considerando renderebbe poco opportuno dare una tale direzione alla riflessione.

2. Modernità liquida e modelli di comunicazione

L'idea di fondo che vorrei discutere è che oggi le idee alla base della teoria di Bernstein vadano messe in relazione non con un contrasto di fondo negli stili educativi tra famiglie borghesi e famiglie operaie, ma con una dinamica più generale, che riguarda tutta la nostra società e che è stata illustrata con chiarezza esemplare da Zygmunt Bauman con il suo celebre modello della “modernità liquida” (Bauman 1999). A prima vista può sembrare che le idee di Bauman debbano deporre a favore della tesi di un *estendersi* del codice linguistico più ricco, tipico della *middle class*: proprio perché l'individualismo tendenziale della borghesia è oggi favorito dalla frammentazione dei rapporti sociali, un codice linguistico più elaborato – applicando la teoria di Bernstein al contesto odierno in un modo abbastanza meccanico – dovrebbe essere maggiormente apprezzato. Quello che noi osserviamo però sembra andare in una direzione contraria. In realtà è possibile che sia opportuno sforzarsi di penetrare in modo più sottile la logica dell'argomentazione di Bernstein.

Nelle famiglie degli operai, è necessario conservare una maggiore integrazione e una maggiore solidarietà sociale: in caso di iniziative volte ad affermare il proprio individualismo, non è ovvio che gli eventuali contrasti che possono derivarne possano essere poi riassorbiti in maniera pacifica e senza costi dolorosi, perché la minore disponibilità di risorse economiche toglie margini allo spazio che servirebbe per attutire le ricadute negative dei conflitti. Il punto è che un vocabolario più ricco e una sintassi più articolata non sono solo conquiste e possessi cognitivi. La maggiore libertà con cui consentono di costruire il discorso, è una risorsa che consente di definire e delineare le scene e i contenuti che vengono descritti in modo più articolato e contemporaneamente più esatto. Da questa maggiore malleabilità dei significati, capaci di cogliere per questa via distinzioni più sottili e far valere sfumature più precise nel senso di ciò che viene detto, anche con le loro possibili implicazioni pratiche, segue un maggior *potere* del parlante: chi formula un discorso, grazie alla maggiore autonomia nelle scelte comunicative, che la padronanza della lingua gli conferisce, può *dirigerlo* verso gli scopi che desidera. Questa libertà può essere percepita come *eccessiva* e potenzialmente pericolosa da un interlocutore non ben disposto verso il primo emittente: all'autonomia dell'uno corrisponde un obbligo putativo di fiducia dell'altro. In un contesto di rapporti di tipo borghese che sia percepito come sufficientemente stabile e familiare, l'equilibrio può essere trovato attraverso una effettiva condivisione di partenza delle informazioni rilevanti – che consente di avere gli effettivi riscontri su quanto si sente affermare dall'interlocutore – oltre che grazie a una certa effettiva libertà di azione delle singole

persone: se la persona di cui mi fido mi tradirà, non sarò comunque costretto ad affrontare difficoltà concrete urgenti, dato che ho margini più ampi per assorbire i colpi dovuti a questi imprevisti.

In altre parole, non è sufficiente porre a tema la competenza linguistica in senso stretto: ogni contenuto che si afferma esprime anche un impegno cognitivo, che può avere ricadute materiali rilevanti, con implicazioni per la definizione del significato del rapporto tra le persone, che vanno ben oltre la sola sfera della competenza linguistica. L'asimmetria nel possesso di una specifica informazione è di fondamentale importanza: chi parla *sa* qualcosa che chi ascolta deve apprendere. Legittimare l'utilizzo di una grammatica complessa e di un repertorio di termini più esteso significa anche accrescere la portata di questa asimmetria: chi parla, se è in buona fede, avrà strumenti espressivi più potenti per informare adeguatamente l'interlocutore, ma se non è in buona fede, o se è in genere poco attento al significato e al valore del rapporto, verrà ad avere una possibilità più grande di modificare in modo indebito l'angolo visuale del destinatario del suo discorso. Una tale prospettiva sulle forze che muovono il discorso può essere argomentata a partire da studi come quelli di Jonathan Gottshall (2021) o Hugo Mercier e Dan Sperber (2017). Ciò che io vorrei maggiormente sottolineare è che nel parlare è implicito che si debba dare una *copertura* epistemologica alle pretese cognitive dell'enunciazione, ma questa richiesta può essere più *difficile* da soddisfare proprio quando il discorso è costruito utilizzando un codice più elaborato, che ha l'effetto di legittimare e in qualche caso persino nobilitare strategie di comportamento linguistico che eticamente sono invece in effetti più opache, elusive e sfuggenti.

Nella “modernità liquida” possiamo assumere che le pre-condizioni per adoperare un codice elaborato siano sempre più difficili da soddisfare: parlare in modo complesso e utilizzando termini con un significato scelto secondo intenzioni più precise, di fronte a persone che *non* conoscono direttamente le situazioni alle quali si fa riferimento, significa metterle nella condizione di dover prendere per buono quello che viene detto, senza che possano disporre di adeguati strumenti di controllo dell'attendibilità delle descrizioni offerte. È comprensibile quindi che forme di comunicazione linguisticamente più complesse vengano penalizzate. La disabitudine a esse, poi, renderà la mente anche intellettualmente più torpida di fronte ai compiti di codifica o decodifica che le presuppongono. La resistenza che viene opposta all'utilizzo di competenze linguistiche di livello più avanzato, andrebbe spiegata però non come dovuta a un deficit dell'istruzione o dell'intelligenza necessaria per la loro applicazione. Accettando le ipotesi di Bernstein, le ragioni reali starebbero invece nella struttura di tipo pragmatico del rapporto, in quelli che sono potenzialmente i suoi risvolti più concreti: nella misura in cui queste condizioni non sono modificabili attraverso un solo apprendimento intellettuale delle modalità per produrre enunciazioni linguisticamente più complesse, si dovrebbe prevedere di conseguenza che l'evoluzione delle forme di comunicazione procederà non verso registri linguistici più vicini al modello colto, ma verso quelli che sotto questo aspetto risultano più poveri. La radice di questo fenomeno non starebbe nel fatto che la scuola non è adeguata al compito di insegnare i contenuti intellettuali corrispondenti, e neppure nel fatto che a essa si contrappongono agenzie della comunicazione e della socializzazione, come la televisione, che sono troppo pervasive per poter essere efficacemente contrastate. Il motivo più profondo e reale sarebbe la struttura stessa che hanno assunto i rapporti sociali oggi: la loro frammentazione estrema renderebbe poco proponibile una gestione dei processi comunicativi che enfatizzi e amplifichi, piuttosto che ridurre, l'onere epistemologico associato alle enunciazioni. Una tendenziale disarticolazione e de-razionalizzazione che ne consegue per i contenuti del discorso costituirebbe – prescindendo al riguardo da quella che è l'impostazione di Bernstein – una possibile deriva, di cui si danno in effetti molti segni

che destano profonda preoccupazione, come per esempio si osserva nelle comunicazioni digitali e nelle *fake news*, ma che avrebbero la propria origine in quella che oggi è la struttura più diffusa dei rapporti interpersonali.

Naturalmente non si sta sostenendo che vi siano “calcoli” precisi ed espliciti che seguono la falsariga di questo ragionamento. Sarebbe semmai la “forma di vita”, la pratica concreta delle relazioni entro cui si è immersi, che abituerrebbe a sviluppare una sorta di *estetica* dei codici linguistici pertinenti, capaci di inserirsi nella rete dei rapporti comunicativi in modo da conferire risalto maggiore ai messaggi dotati di una struttura che li rende più facilmente veicolabili.

3. Sensibilità linguistiche e contesti sociali

Le considerazioni che ho proposto possono essere sviluppate in varie direzioni. Forse la più immediata è data dal riferimento a quella che nel pensiero di Foucault è vista come una “microfisica del potere”: le strategie per prevalere nei micro-conflitti che costellano la vita degli individui anche nel corso della loro più semplice quotidianità, possono rimandare implicitamente – e inconsapevolmente – ad atteggiamenti in cui la competenza nello sfruttare le risorse offerte da un registro linguistico ristretto piuttosto che elaborato, può avere effetti rilevanti. Se questa si offre come premessa teorica plausibile, sarebbe opportuno però considerare la dimensione empirica dei fenomeni considerati. Un tipo di intuizioni simili a quelle di Bauman sono state utilizzate per alcuni decenni nell'indagine sociologica, ad esempio nelle diverse ricerche condotte dall'Istituto Iard, che fanno ricorso al concetto di “presentismo”: nella nostra stagione storica si assiste a una sorta di riduzione dell'orizzonte temporale psicologico delle persone, che vivono sempre di più immerse nel presente.

L'altro fenomeno che io ipotizzo di poter collegare a questo scenario, cioè un'evoluzione verso forme di comunicazione più prossime a quello che Bernstein chiama codice ristretto, sarebbe prima di tutto da verificare empiricamente. Una prima difficoltà al riguardo è che la conferma empirica dovrebbe essere cercata in tutte le realtà sociali in cui si manifestano le dinamiche descritte da Bauman, per cui, considerando anche le altre variabili qui pertinenti, in pratica in tutti i paesi dove si è affermato il modello di società occidentale; è chiaro tuttavia che un'indagine di questo tipo diventa enormemente complessa. Per rimanere fermi anche alla sola Italia, i dati forniti dalle prove Invalsi o dalle indagini OCSE-PISA, dovrebbero essere integrati almeno con la considerazione delle diverse riforme della scuola, con l'ammontare dei fondi che le diverse leggi finanziarie nel tempo hanno destinato alla scuola, con le modifiche avvenute nel corso degli anni dei criteri seguiti nell'impostare la ricerca, con l'evoluzione dei flussi migratori nel nostro paese, dato che studenti provenienti da famiglie che non impiegano l'italiano come lingua primaria sicuramente si trovano in posizione diversa dagli altri, oltre che – tra molte altre variabili che pure potrebbero considerarsi – con il diffondersi di altre attività pomeridiane che le famiglie scelgono di far seguire dai figli. È da ricordare anche che le indagini PISA e Invalsi si svolgono da un periodo relativamente recente (dal 2000 le prime, dal 2005 le seconde), mentre il percorso che spesso si ha in mente quando si prende la parola in questo dibattito, viene fatto risalire alle riforme successive agli anni '60 e a volte (per esempio da Ricolfi e Mastrocola) alla stessa riforma della scuola media unica del 1962. Infine, difficoltà di ordine tecnico possono nascere dal fatto che nella fase di pre-test che serve a preparare i questionari da utilizzare poi nelle rilevazioni, il lavoro si concluderà con la predisposizione di quesiti che saranno utilizzati solo in quella tornata, avendo di fronte adolescenti che sono nati in un anno diverso da quelli delle tornate precedenti o successive, per cui

metodologicamente possono sorgere complicazioni nel confronto tra i risultati ottenuti in un anno e in un altro.

Per i motivi detti i dati di tipo quantitativo sono di interpretazione complessa. I test PISA mostrano per esempio che in Italia il punteggio nelle prove di italiano per ragazzi e ragazze di 15 anni è partito dal valore 487 nel 2000, è passato a 469 nel 2006, 490 nel 2012, 476 nel 2018, mostrando quindi sia miglioramenti sia peggioramenti (OECD 2018). È possibile forse che la forte percezione di un calo dei rendimenti sia collegata alle grandi trasformazioni in corso nella società, che portano ad atteggiamenti personali diversi rispetto a quei contenuti appresi che, come la grammatica, dovrebbero per loro natura essere impiegati nella quotidianità. La domanda che può porsi è quella formulata da Cristiana De Santis: «Di fronte alla parcellizzazione degli usi scritti cui i giovani sono esposti [...] dove cogliere un modello condiviso di “buon italiano scritto”, chiaro ed efficace, lontano dagli eccessi aulicizzanti e burocratici ma chiaramente riconoscibile come varietà alta?» (2022: 139).

La funzione principale di una modalità di adattamento che passa – paradossalmente – anche attraverso l'impoverimento della grammatica, probabilmente è che, in situazioni di relazione che sono sempre molto rapide, l'esigenza che finisce per prevalere è quella di riuscire prima di tutto ad attirare l'attenzione su di sé, impiegando e facendo impiegare agli interlocutori il minor sforzo possibile, dato che diversamente ci si accorgerebbe presto di essere messi di fatto da parte: in simili situazioni, un uso accurato della grammatica – sul piano cognitivo – diventa quasi fine a sé stesso, perché non si può in pratica mai chiedere abbastanza attenzione affinché il contenuto del proprio discorso possa essere apprezzato in una sua possibile maggiore capacità di costituire immagini vivide e informative di ciò di cui si parla. D'altra parte, se si lavora a contatto con gli adolescenti, si può rimanere facilmente colpiti dalla cura che viene messa nell'acquisire competenze espressive – modulando i messaggi secondo sfumature in realtà molto sottili e complesse – che passano attraverso quella che può essere definita sostanzialmente come abilità attoriale. Non viene però coinvolta in questa pratica una grammatica di tipo più raffinato, che non è percepita come funzionale agli scopi che ci si propone. In concreto, nelle situazioni della vita quotidiana, in alcuni casi può essere più essenziale saper pronunciare per esempio una formula di saluto, anche un semplice “Buongiorno”, con un'espressività ben scelta – in modo non troppo formale, non troppo deferente, non troppo distratto, etc. – piuttosto che essere abili nel costruire frasi complesse, che poi però *non* saranno ascoltate con l'attenzione che sarebbe necessaria.

In ogni caso il punto più importante è che non ci si può soffermare sulla sola forma linguistica del discorso, senza considerare ciò che avviene sul piano cognitivo: scegliere una particolare sfumatura di significato – del tipo che una grammatica complessa permette in effetti di esprimere – è utile quando si conosce abbastanza sia la situazione di cui si parla sia quella che Eco chiama “enciclopedia” dell'interlocutore, mentre un'altra condizione è anche che da parte dei parlanti, sul piano della pragmatica, sia percepibile come legittima la volontà di intervenire nel dialogo con una presa di posizione dai contorni più netti e ben definiti. Se il rapporto tra due persone e la situazione complessiva entro cui esse si muovono sono mobili e dai contorni poco determinati, è probabile che anche chi abbia competenze linguistiche più avanzate non si senta incoraggiato nel farne uso: la scelta di una parola può essere una forma di impegno, e in molte situazioni può sembrare preferibile evitare di parlare in un modo che suggerisca la volontà di vincolarsi.

Le sensibilità oggi diffuse sono tendenzialmente anti-autoritarie ed esprimono spesso volontà di tipo inclusivo. È necessario però considerare allora le ripercussioni che possono esserci per esempio di fronte al dialetto o agli stranieri, pensando alle «possibili discriminazioni che l'“ideologia della lingua standard” può comportare, silenziosamente,

nella didattica» a danno di chi «parla italiano, com'è normale, con il suo accento straniero o regionale, più o meno marcato», come osservato da Daniele D'Aguanno in una pubblicazione promossa dall'Accademia della Crusca (D'Aguanno 2022: 148). Anche sotto questo aspetto, si può prevedere che di fronte a comportamenti linguistici che deviano dallo standard normativo, vi sia più tolleranza e indulgenza che non riprovazione, mentre la conservazione di un'intonazione dialettale, in quanto rivolta a chi condivide lo stesso accento, può essere utile per alimentare sentimenti di maggiore empatia.

4. Esperienza, linguaggio e “forme di vita”

Per maggiore semplicità, è preferibile nel contesto di questo scritto assumere metodologicamente come solo ipotetica la possibilità di un riscontro empirico acquisibile con metodi quantitativi di indagine, interpretabile e accettabile scientificamente in modo rigoroso, dell'impressione diffusa di un calo della competenza linguistica. Non si dimentichi peraltro che l'analisi sociologica del problema dovrebbe certamente guardare anche all'andamento negli anni delle prestazioni nelle altre aree disciplinari, per capire quanto quelli rilevanti possano essere fenomeni *interni* o *esterni* alla scuola. Ma ancora non basterebbe, dato che il rendersi fluido delle condizioni del mercato del lavoro e la percezione diffusa di una mancanza di meritocrazia nell'ascendere alle posizioni sociali più ambite, sono entrambi fattori che possono ridurre la motivazione allo studio, pur essendo variabili del tutto *esterne* rispetto a ciò che avviene nelle aule scolastiche.

Le riflessioni che qui proporrò avranno quindi un carattere più generale e più orientato verso l'analisi delle possibili implicazioni filosofiche che si possono ottenere. In docimologia è stato introdotto il riferimento alle caratteristiche del ragionamento non-monotono da parte di Alessia Marabini (2020). Prendendo spunto proprio da quesiti impiegati nelle prove Invalsi, l'autrice si chiede se chi giudica le prestazioni di uno studente non debba mettere in conto che l'allievo potrebbe essere legittimato nell'interpretare in modo anche assai diverso le indicazioni per svolgere il test (con un andamento del ragionamento che ricorda immediatamente i paragrafi assai famosi sul “seguire una regola” nelle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein).

Una difficoltà che deriva da questa posizione naturalmente è che si dovrebbe poi trovare un modo per *standardizzare* i metodi di misurazione, pur nel rispetto che si vorrebbe portare alle diversità dovute ai vari contesti e percorsi di vita. Nell'ambito della nostra questione, si dovrebbe capire come farsi carico di differenze nell'utilizzo della grammatica, che apparentemente sarebbero dovute a un *minore* profitto nell'apprendimento, mentre – se si sceglie di considerare anche il contesto di vita – potrebbero rivelarsi come collegate a criteri, scelte e orientamenti nell'azione che sono legittimi e funzionali.

John Dewey ha affrontato problemi che, anche se a distanza di un secolo, sono ancora estremamente simili ai nostri. Il filosofo americano pone l'esperienza come inizio della conoscenza, concependo con chiarezza questo processo come induttivo e non-monotono (Dewey 1938, trad. it.). In questa prospettiva, afferma che il docente che voglia utilizzare questo modello deve lasciare che i giovani con i loro comportamenti gli facciano capire le loro esigenze, i loro bisogni e le loro risorse umane e intellettuali: è anche per questo che non si può imporre una disciplina troppo rigida, che renderebbe impossibile attingere agli strumenti di cui individualmente gli studenti dispongono, semplicemente perché li condannerebbe all'invisibilità. Il docente deve avere una capacità e una disposizione alla revisione delle credenze e opinioni che lo guidano nella sua attività, per poter sfruttare le potenzialità che l'apprendimento dall'esperienza a lui

stesso offre. Questo tipo di questioni è oggi forse ancora più rilevante, dato che i docenti e in genere gli adulti dovrebbero sentirsi in realtà chiamati a considerare se il modo comune di rapportarsi ai contenuti della cultura nella società del futuro, in cui vivranno gli adolescenti di oggi, non sarà diventato diverso da quello attuale: se le trasformazioni dei rapporti sociali modificheranno ulteriormente i modelli di relazione e comunicazione (ad esempio per il diventare le comunicazioni *online* ancora più pervasive) come prevedere quali saranno le strutture grammaticali e comunicative che saranno percepite come corrette?

Il confronto tra le questioni poste da Dewey e quelle che si danno oggi è istruttivo, anche se le situazioni cui ci si riferisce sono concretamente molto diverse. Il punto più rilevante è che anche l'esercizio del giudizio individuale – che certamente può essere autonomo, responsabile e avveduto, anche se si tratta di adolescenti – richiede l'esistenza di una infrastruttura comunicativa che renda possibile l'esercizio individuale della creatività e del giudizio, in particolare se questo esercizio deve realizzarsi in forme complesse e non casuali o estemporanee. Secondo questa ipotesi si potrebbe quindi dover riconoscere una fondamentale *intelligenza* e capacità di orientarsi con cognizione di causa nel proprio ambiente anche agli adolescenti che si mostrano meno disposti all'applicazione delle strutture relativamente più complesse della grammatica o di un lessico più ricercato. Ma sarebbe ugualmente necessario, per dar modo di sfruttare le risorse offerte da situazioni e contesti dove l'espressione più fine e sottile del pensiero è richiesta, che siano preservate tutte le strutture e le forme del parlare che comportano l'utilizzo di un codice elaborato. Questa richiesta agisce in modo olistico nella società, dato che in senso ovvio le strutture della lingua devono essere riconoscibili e interpretabili correttamente da coloro che si possono trovare nella situazione di doverle impiegare. Ma ne segue direttamente che per dare libertà di esprimersi in modo efficace e funzionale anche a quei soggetti che si troveranno in contesti che richiedono un codice elaborato, è *su tutti* che deve ricadere in una certa misura l'obbligo di farsi carico del compito di conservare come accettabili e comprensibili queste strutture del parlare. Quest'ultimo rilievo – se formulato evitando rigidità che lo renderebbero implausibile – può sembrare lapalissiano, ma formalmente gioca un ruolo importante nella presente argomentazione. Si deve considerare che: 1) l'adolescente “sa” come muoversi nel suo ambiente, ma presumibilmente si basa su un sapere di tipo empirico, cioè sulla sua *esperienza* di vita, in un'accezione che rientra pienamente nel discorso di Dewey; 2) per questo non ha necessariamente una capacità o una disposizione a parlare – con discorsi espliciti e consapevoli – del tipo di logica che lo muove, anche se una “logica” soggiacente ai suoi comportamenti è in effetti presente: in un certo senso è proprio il suo *non* rendere espliciti verbalmente la caratteristiche della sua situazione che rende queste ultime riconoscibili dall'osservatore; 3) i docenti e gli educatori – come anche le diverse categorie di studiosi ed esperti che elaborano il sapere che sarà trasmesso attraverso le scuole – dovrebbero assumersi il compito di mettere in conto le caratteristiche proprie di questo tipo di sapere: è per questa via che le caratteristiche del ragionamento non-monotono diventano rilevanti per la didattica e la docimologia; 4) il problema è che gli adulti devono considerare – con gli strumenti di un sapere e di procedure esplicite e standardizzabili – le esigenze che sorgono dall'applicazione di forme di pensiero induttivo che sono implicite, contestuali, non-monotone e quindi non facilmente standardizzabili.

Può essere vero che – almeno in parte – le condizioni di vita della società odierna, per la loro estrema fluidità, portino a percepire come *non* opportuno – nelle proprie relazioni interpersonali concrete – l'utilizzo di un codice elaborato: è per attuare strategie di microfisica del potere più consone al contesto che si potrebbe mostrare una tendenza di questo genere. Ma questo (anche a prescindere dalla necessità di una buona capacità di

comprensione della lingua italiana per poter svolgere le mansioni del lavoro che si eserciterà nella vita futura) *non* implica affatto che il mondo degli adulti debba *andare incontro* a questo movimento generale verso la semplificazione del linguaggio, favorendolo, perché le attuali forme della vita associata sembrerebbero consigliarlo. Il carattere olistico del funzionamento della lingua implica che tutti, comunicando, si potrebbero dover servire – in linea di principio – dei dispositivi che sono necessari per le esigenze che solo un codice elaborato può soddisfare: è sufficiente questa premessa per spingere a chiedere che in tutta la collettività sia presente una disposizione alla comprensione, per quanto ridotta e diversa, dei modi in cui la lingua raggiunge nei vari casi il suo potere espressivo. Si osservi – incidentalmente – che questa stessa premessa rende molto difficile accettare l'assunzione – da molti data quasi per scontata – che nell'ambito della scuola possano applicarsi logiche di tipo individualistico e aziendalistico: la singola famiglia, prevedendo che il lavoro futuro del figlio non richiederà una certa quantità di competenze, potrebbe volerlo giustificare nel suo tentativo di eludere il compito di arrivare a padroneggiarle, per cui, valutando individualisticamente costi e benefici, si dovrebbe vedere come legittimo un tale comportamento. Entro alcuni limiti, si può ammettere una certa tolleranza nel non imporre a tutti oneri di questo tipo in modo troppo esigente, ma si può suggerire che la scuola, nel suo collegamento con le altre istituzioni dello Stato, se da una parte non può imporre a tutti di acquisire una conoscenza estesissima delle potenzialità espressive (per esempio) della lingua italiana, dall'altro dovrebbe reperire gli strumenti per preservare una ricchezza che costituisce in effetti un interesse comune della collettività, per cui coloro che contribuiscono alla sua conservazione dovrebbero vedersi riconosciuta l'importanza di questo merito: ad esempio sotto forma – in generale – di credibilità pubblica e sociale, se non anche come condizione di accesso a specifiche posizioni professionali (in modi che poi sarebbero da discutere e chiarire).

5. Conclusioni

Si può analizzare il comportamento cognitivo degli studenti attraverso una nozione, quella di “performativo”, che attira da molti anni l'attenzione dei filosofi del linguaggio: lo studente *performativamente* pone in essere la richiesta che gli adulti si facciano carico delle sue esigenze, basandosi anche sugli indizi che lo studente stesso, attraverso i suoi comportamenti linguistici, porta, per comprendere quale è il tipo di contesto entro cui agisce (in senso sincronico: se appartiene a una certa categoria sociale, che ha bisogni linguistici specifici, ma anche in senso diacronico: in quanto appartenente a una generazione che sta sviluppando modi di sentire tendenzialmente diversi da quelli della generazione precedente). L'adozione spontanea e irriflessa di un determinato tipo di registro linguistico equivale infatti alla realizzazione implicita di una richiesta di adeguarsi a quel particolare modello di comunicazione (soprattutto se l'interlocutore è un adulto con compiti di educatore).

La domanda, che interessa la filosofia del linguaggio, come si può vedere da pagine importanti di Strawson e Searle (che qui purtroppo non c'è la possibilità di approfondire), è allora come si debba intendere il rapporto tra performativi e convenzioni nel linguaggio. I performativi presuppongono come già data l'esistenza di convenzioni condivise che ne regolano il funzionamento? Ai fini della mia argomentazione questo punto è rilevante perché il bisogno di standardizzazione, nel nostro caso delle procedure docimologiche, sembra trovare il suo esito naturale appunto nella definizione di convenzioni, alle quali sia fatto obbligo attenersi, ma al tempo stesso le convenzioni, in quanto tali, in particolare se prodotte da agenti esterni all'individuo,

rischiano di trasformarsi in un dispositivo che può soffocare e reprimere l'autonomia personale.

In questo quadro il sapere contestuale e non-monotono dello studente dovrebbe essere portato a evolvere, per quanto possibile, in maniera naturale – facendo leva sulle *sue* potenziali capacità di sviluppo ed espansione cognitiva – verso le “convenzioni” che una società si è data. A questo punto si può vedere che l'esito ultimo di queste riflessioni diventa forse più intuitivo. Lo studente che evita di applicare le forme della lingua che sono più colte e complesse, si sta servendo di un sapere di tipo “analogico” (nel senso di Gregory Bateson) e contestuale, che – per quanto sia una forma di sapere, caratterizzato a volte anche da una maggiore densità e pregnanza emotiva – lo espone al rischio di rimanere chiuso entro i limiti di un contesto troppo ristretto. Come dargli la motivazione – analogica, empatica e basata sull'esperienza – per accedere al sapere digitale e “standardizzato” della cultura formalizzata negli apprendimenti scolastici? La risposta dovrebbe essere che la necessaria carica analogica per avviarlo verso un tale processo dovrebbe provenire non da un intensificarsi della disciplina o dello sforzo intellettuale da destinare allo studio (il rischio è che nella situazione odierna, nella vita successiva della persona ormai adulta, verranno premiati dalla società proprio quelli che questo sforzo *non* hanno fatto), né da un'abilità quasi acrobatica dei docenti nel far apparire come “attraenti” materie e competenze che per l'adolescente non lo sono affatto. Per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, un tale stimolo – in base alla mia argomentazione – dovrebbe venire dalla riscoperta dell'ovvio valore *morale* di cui l'uso della lingua è carico. Nel dibattito filosofico recente, la discussione sulle *epistemic virtues*, dovuta ad autori come Ernest Sosa, ha attirato una viva attenzione su punti che sono assai vicini, ma nel contesto della mia riflessione il problema è in realtà molto più concreto. La parola articolata secondo un codice elaborato presuppone la volontà sia di condividere informazioni e conoscenze, nella loro espressione più precisa e sottile, sia la volontà di rispettare l'altrui autonomia, mirando quindi a un equilibrio tra forze che uniscono e insieme lasciano ciascuno libero. La fiducia che questo tipo di contesti di comunicazione possano essere proficui è realistica se la persona fa effettivamente esperienze che la supportano. I problemi della scuola, in questo senso, non nascerebbero dalla scuola, o dagli studenti, ma dalla società e dal modo in cui all'interno di essa tende a strutturarsi il rapporto interpersonale.

Ne dovrebbe seguire un modo di autorappresentarsi nel compito di guidare ed educare i giovani che è abbastanza diverso da quello oggi più diffuso: non è corretto né giustificarli nelle loro disposizioni più immediate e spontanee, né colpevolizzarli per atteggiamenti che mostrano di avere, che potrebbero avere radici più profonde di quanto gli stessi adulti in genere riescano a comprendere. Allo stato attuale sarebbe senz'altro prematuro voler avanzare una proposta di intervento pedagogico che accetti la mia ricostruzione e ne faccia la base per progettare azioni concrete precise in ambito scolastico. L'utilità di questa analisi potrebbe però risiedere nel fatto che permetterebbe di mettere in discussione punti di vista accettati forse troppo acriticamente.

Bibliografia

Bauman, Zygmunt (1999), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge, UK, 2000.

Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control. Vol. I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Rouledge, London-New York, 2003.

D'Aguanno, Daniele (2022), *Cari ragazzi, ecco qualche consiglio per imparare meglio l'italiano alle superiori. Per una didattica giovane, cioè moderna, dell'italiano a scuola*, in Nesi Annalisa, a cura di, *L'italiano e i giovani*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze, pp. 147-155.

De Santis, Cristiana (2022), *Le giovani parole. Insegnare italiano, oggi*, in Nesi Annalisa, a cura di, *L'italiano e i giovani*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze, pp. 131-146.

Dewey, John (1938), *Experience and Education*, Collier Books, New York (*Esperienza e educazione*, trad. di, E. Codignola, Raffaello Cortina, Milano, 2013).

Gottshall, Jonathan (2021), *The Story Paradox. How Our Love of Storytelling Builds Societies and Tears them Down*, Hachette, New York.

Jones, Peter (2013), «Bernstein's "codes" and the linguistics of "deficit"» in *Language and Education*, vol. 27, n. 2, pp. 161-179.

Marabini, Alessia (2020), *Epistemologia dell'educazione. Pensiero critico, etica ed epistemic injustice*, Aracne, Roma.

Mastrocola, Paola (2011), *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma.

Mastrocola, Paola, Ricolfi, Luca (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della diseguaglianza*, La Nave di Teseo, Milano.

Mercier, Hugo, Sperber, Dan (2017), *The Enigma of Reason*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Milani, don Lorenzo - Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1990.

Sitografia

Accademia della Crusca, Accademia dei Lincei, ASLI, Lingua italiana, scuola e sviluppo (2009), *Lo stato dell'italiano in rapporto alle esigenze del Paese e alla riforma dell'Istruzione*, <http://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/2182>, (consultato il 30/04/2023).

GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <http://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, (consultato il 30/04/2023).

Gruppo di Firenze (2008), *Scuola, un partito trasversale del merito e della responsabilità*, <http://gruppodifirenze.blogspot.com>, (consultato il 30/04/2023).

Gruppo di Firenze (2017), *Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola*, <http://gruppodifirenze.blogspot.com>, (consultato il 30/04/2023).

OECD (2018), *Program for International Student Assessment (PISA), Results from PISA 2018, Conuntry Note, Italia*, <http://www.oecd.org/>, (consultato il 30/04/2023).