

Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza*

di Franco Cambi

1. L'*Homo sapiens* è loquens

Sì, secondo Leroi-Gouhran, già la posizione eretta e l'uso delle mani come protesi hanno scandito l'emergere della "scimmia nuda" o "bipede implume" che sia a una condizione di vita diversa rispetto a tutto il resto del "regno animale" e hanno dato vita all'*Homo sapiens* come specie contrassegnata da una sua specifica identità e identità evolutiva, poiché carica di potenzialità trasformatrice rispetto all'*habitat* in cui egli vive. Ma, poi, è stata l'invenzione della parola come universo di segni capace di catalogare il reale, di esprimere emozioni e bisogni diversi, di comunicare in modo articolato e di farlo, via via, attraverso strutture discorsive, ovvero attraverso il linguaggio (insieme di parole disposte secondo regole che investono la semantica, la grammatica, la sintassi), che ha determinato il passaggio, definitivo, senza ritorno, dell'*Homo sapiens* dalla natura alla cultura. Da qui il linguaggio è stato il motore e il veicolo di tutta l'avventura umana e il principio-chiave (col lavoro) che ne ha scandita la storia, in ogni sua tappa

Allora: l'unico è linguaggio; il suo pensiero è linguaggio; il suo stesso associarsi mette al centro il linguaggio; il suo umanizzarsi, cioè formarsi in senso specifico, è legato al linguaggio e alle forme molteplici che esso ha assunto nell'evoluzione storica.

Questo è un principio-basico a cui dobbiamo sempre riferirci quando affrontiamo, anche e proprio *en pédagogie*, il problema dell'educazione linguistica. Soprattutto oggi. Tale principio ci ricorda 1) la centralità del linguaggio nell'esperienza umana; 2) che il pensiero stesso, evoluto, razionale, moderno, si costruisce soprattutto *nel* linguaggio; 3) che il linguaggio ha assunto, via via, nell'evoluzione culturale, molteplici forme, declinando in se stesso specifiche competenze; 4) che la cultura è fatta di linguaggi, da possedere, da controllare, da usare in modo libero, per far crescere la cultura stessa. E poi: oggi, in una società detta "dei saperi", della "multiculturalità", della "complessità" il pluralismo dei linguaggi, cresciuto in modo esponenziale, sta alla base dell'essere-uomini-del-

* Relazione tenuta il 14 novembre 2009 a Firenze, al Convegno "Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche", presso l'Istituto degli Innocenti

nostro-tempo, del-vivere-il/nel-nostro-tempo, dell'-abitarlo-con-partecipazione-consapevole.

Sì il linguaggio fa *competenza* ma fa anche *cittadinanza* e la fa se promuove *competenze linguistiche plurali* e una *coscienza* critica del loro uso, combinazione, rinnovamento etc., facendo accedere, anche linguisticamente, a una frontiera di meta-conoscenza. Sì, ma non è tutto: c'è anche un uso civile-politico nell'assimilazione del linguaggio/dei linguaggi: che emancipa, rende "governanti", produce cittadinanza attiva.

La formazione nel tempo-della-complessità deve toccare allora 1) il possesso del linguaggio comunicativo, sociale, ampio e ben organizzato intorno a rigore logico e pratica argomentativa; 2) il possesso dei linguaggi culturali specifici, dando competenze e competenze critiche, riflessive, innovative anche; 3) il possesso di una coscienza metacognitiva sul linguaggio/linguaggi, che emerge dalla loro considerazione storico-sociale (relativa a modelli, a usi, a gerarchie), ma – oggi – anche dalla compresenza di molte lingue, con le loro strutture categoriali diverse, che rimandano a culture diverse, con le quali si deve dialogare e senza pregiudizio né etnocentrismo.

Solo attraverso questi tre fronti congiunti la scuola stessa potrà dare una formazione linguistica adeguata ad esercitare in pieno la cittadinanza, che, tra l'altro, come ben vide Don Milani, si calibra proprio nella capacità di usare il veicolo linguistico, e nella società e tra i saperi.

2. Sul linguaggio comunicativo

Ricordiamoci i richiami di Don Milani: chi non sa parlare in modo adeguato alla cultura del suo tempo, e parlare in modo competente e consapevole, non sarà mai cittadino a pieno titolo: governato e governante al tempo stesso, come auspicava Gramsci. Allora è compito della scuola coltivare la consapevolezza linguistica, relativa alla lingua comunicativa tipica del proprio tempo, ricca nel vocabolario, corretta nella grammatica e nella sintassi, articolata nei molti registri comunicativi. E questo è compito della scuola dell'obbligo: primario e inaggirabile. Non semplice anche, davanti a sacche (ampie) di arretratezza culturale, di neo-analfabetismo adulto (che impoverisce il linguaggio comunicativo). Ma da tener fermo come un *dovere primario*.

Leggere *poesie* (col loro linguaggio alto e, talvolta, cifrato, che abitua alla sfida creativa che abita, sempre, il linguaggio), leggere *romanzi* (di vario stile, anche linguistico, per dar corpo a competenze comunicative "su più registri"), elaborare *ricerche* più scientifiche e tecniche (che abitua ai linguaggi specifici delle varie aree culturali: al lessico, all'argomentare, al comunicare), leggere o fare *teatro* (che esalta la comunicazione verso forme più alte, più pregnanti, più

“nobili”, contrapponendosi al chiacchiericcio di TV, vita sociale, SMS, etc.), leggere *i giornali* (cogliendo la ricchezza/varietà dei linguaggi, il pluralismo dei registri comunicativi, l’oscillazione parlata tra linguaggio colto e linguaggio comune): sono tutte piste ben collaudate nella scuola d’oggi. Ma che vanno convalidate proprio per dare-emancipazione (da linguaggi esili, spuri, vernacolari, *subalterni*) e fare-cittadinanza (comprensione del Mondo-in-cui-viviamo, dominandolo con la parola, con la capacità argomentativa, con la possibilità di essere parlanti esperti tra parlanti esperti).

3. Tra i linguaggi della cultura

Già dalla scuola elementare si deve cominciare(per aree di saperi, partendo dalla esperienza dell’ambiente, dipinti per oggetti, problemi, lessici e poco più; altri posseduti in modo più specifico: la matematica, la stessa grammatica, la geografia e un po’ la storia), poi tale acquisizione dei registri linguistici si sviluppa nella scuola media (dove l’articolazione di lingue e scienze si fa più consapevole e organica e ogni sapere riceve un quadro statutario, per così dire, e si organizza nel suo *corpus* sistematico, se pure solo in parte). Infine e soprattutto nella scuola secondaria i saperi e i loro linguaggi vanno a formare l’universo della cultura, nelle sue specificazioni, nelle sue relazioni (inter e/o trans-disciplinari), nel suo continuo sviluppo e sviluppo anche e in particolare critico: ovvero non solo di crescita, ma anche di ri-pensamento, di ri-organizzazione, di innovazione, relative a scoperte, a rivoluzioni etc. Tutto ciò produce competenze e, poi, competenze più riflessive, competenze critiche, che entrano a far parte del bagaglio culturale del soggetto e lo collocano in modo consapevole e attivo nella società complessa e dei saperi, dandogli autentica cittadinanza. Capacità di agire, discutere, decidere. Farsi un’opinione, cercare notizie per affinare le proprie competenze, far valere il proprio punto di vista, argomentandolo.

E sono i linguaggi, posseduti nel loro specifico lessicale e argomentativo, che danno tale capacità di cittadinanza. Linguaggi eterogenei, espressivi o sperimentali o riflessivi, che vanno posseduti anche nel loro elemento di *forma mentis* e vanno posseduti non dogmaticamente. E ancora: tra di essi saranno centrali i linguaggi trasversali (la lingua materna, la lingua di comunicazione internazionale, la matematica), ma anche gli altri vanno, via via, posseduti nella loro ricchezza, articolazione, specificità. Da quelli empirico-scientifici a quelli estetici, a quelli riflessivi.

Proprio la scuola superiore deve impegnarsi oggi in questo “cammino”, ampio prima poi più specifico, verso e con la cultura e i suoi linguaggi in modo da non produrre “idiotismo” specialistico e far percepire la complessità del mondo culturale. Poiché comunque *tutto* ci riguarda e lo dobbiamo percepire nella sua

varietà/articolazione/coordinamento, ad un tempo.

Certo, poi tutti i linguaggi della cultura *usano la lingua*, che proprio per questo viene ad arricchirsi e ad essere investita di procedure logiche e sperimentali o creative. Fissando anche uno *stile* logico-linguistico che si fa principio formativo di una mente democratica. Creando anch'esso cittadinanza in una società democratica avanzata e/o "in crisi", proprio tenendo fermo il comunicare/argomentare in forme razionali.

4. Per la comunicazione

Nell'apprendere il linguaggio/i linguaggi, a scuola in particolare, c'è anche un altro fronte da coltivare: è quello della metaconoscenza dei linguaggi stessi. Metaconoscenza cognitiva (tipo riflessione sull'errore o sugli stili cognitivi usati, che li evidenzia o correggendoli o rigorizzandoli). Metaconoscenza critico-sociale (sull'uso dei vari linguaggi, sul privilegiamento di alcuni – oggi la biologia – in vista della spiegazione di varie classi di problemi e della stessa applicazione tecnologica: il DNA o gli OGM, tanto per esemplificare). Metaconoscenza 'riflessiva', come comprensione dello statuto o della funzione dei linguaggi. A partire da alcuni. Due esempi. I linguaggi dei Media e della New Technology che devono essere interpretati, decifrati, compresi contestualmente, soprattutto attraverso pratiche riflessive, rispetto alla loro coerenza, autorevolezza, capacità di condizionamento. È quello che fa la *Media Education*, dove è accolta e sviluppata. Anche qui da noi lo è, se pure in modo non ufficiale. Introdotta nel curriculum o nel POF da Collegi scolastici, Consigli di classe o insegnati sensibili. E ciò è possibile a partire perfino dalla scuola dell'infanzia. Importante è abituare a riflettere su, ad andare oltre l'immagine, a capire via via le complessità del mezzo e del messaggio e delle loro relazioni reciproche e di entrambi con la società.

A un livello più di saperi ufficiali è, ad esempio, l'"immagine della scienza", che la scuola veicola nei suoi insegnamenti lineari e sistematici, che deve essere riflettuta, ri-pensata. Un'immagine statica o dinamica? Anche su questo piano ci sono esperimenti e iniziative e iniziative di qualità, che vanno dalle "buone pratiche" di insegnamento (più qualificato) alla creazione di momenti riflessivi negli insegnamenti scientifici, o mono o inter-disciplinari, comunque rivolti a sondare nella scienza/nelle scienze il cammino evolutivo e le sue forme, il loro uso ideologico e sociale, le loro frontiere più inquiete e problematiche.

5. Insegnamento linguistico e competenze plurali

Se, donmilanamente, l'educazione linguistica è il motore stesso

di una educazione emancipativa e formativa, poiché possedere il linguaggio *rende liberi, rende eguali, rende consapevoli di sé* (di stati d'animo, di compiti, etc.), tale insegnamento va potenziato in tutta la sua articolazione. Sì, come consapevolezza grammaticale e sintattica. Ma anche come competenza testuale. Poi come competenza di uso del linguaggio e scritto e orale. Infine come competenza dei molti linguaggi della cultura: dei loro codici semantici, delle loro specificità lessicali e sintattiche. Sì: ma a questo uso articolato dei linguaggi si giunge *solo* attraverso un possesso ricco e complesso del linguaggio comunicativo. E su di esso si collocano proprio gli insegnamenti letterari, della lingua materna *in primis*.

Su tale frontiera sono proprio le competenze *plurali* che vanno coltivate. A partire da quella grammaticale-sintattica, bensì da realizzare non in astratto, partendo dal *corpus* delle grammatiche, ma dai testi: dalla lingua in uso, dalla sua ricchezza/varietà, dalla sua costante originalità. Fissando già lì il principio dello *stile*, che è un modo-di-usare-il-linguaggio, di dar-corpo-alla-frase, di correlare-le-frasi secondo giri sintattici o più ampi o più brevi o più contratti, perfino. Ma è sempre dalla "lingua viva" – dei parlanti, della comunicazione sociale, dei giornali, dei documenti ufficiali, dei testi letterari – che è necessario partire e ad essa sempre ritornare. Poiché è la lingua vera, effettiva, reale. Ed è da lì che si esercita la competenza linguistica: comprendendola, analizzandola, ri-usandola secondo paradigmi ora di rigore ora di efficacia ora di creatività.

Poi c'è il piano testuale. Centralissimo, per creare un *habitus* di lettore. Legato al gusto-di-leggere e alla tipologia-di-testi. E tale viaggio inizia da lontano: fin dall'infanzia. Col racconto, col racconto-resoconto, col racconto fantastico, col racconto creativo. Ciò fissa un piacere di leggere, come esercizio di libertà, di ideazione, di cura di sé. A seguire saranno le testualità letterarie a essere definite e rese, ciascuna per sé, appassionanti: dalla poesia (e come *epos*, come narrazione, come lirica) al racconto (con varie tipologie interne), al romanzo (anch'esso multiforme). Testualità gustate e comprese e scelte in relazione al gusto, all'età, al momento vissuto. E anche per questo è necessaria un'educazione alla lettura. Un po' alla Rodari e un po' alla Pennac.

Infine la scrittura. Anch'essa da coltivare. E in molte forme. Scrittura di sé. Scrittura diaristica, di eventi. Scrittura riflessiva. Scrittura di scritture: tipo quaderno di citazioni, ma pregnanti e proprie. Scrittura narrativa, anche. Tra poesia e racconto e racconto di sé. Ma anche: scritture-resoconto, scritture dialogiche, scritture scenografiche, etc. Tutte forme che portano dentro la varietà dell'*uso* del linguaggio e della sua personalizzazione. Che proprio durante l'esperienza scolastica (pre-universitaria) dovrebbe esser centrale e connessa a un preciso *iter* formativo. Di soggetti che attraverso il linguaggio prendono possesso di sé, del mondo, degli altri, poi anche

dei "domini" stessi della cultura, che sul linguaggio sempre si edificano.

6. Formare a una lettura... formativa

Nella scuola la capacità di lettura è *strumento*, ma è anche *fine*. È il mezzo per apprendere i saperi, i quali si codificano nella scrittura e lì sviluppano anche i connotati logici (semantici e sintattici) del rigore e costituiscono la loro tradizione. Come pure è una forma-d'essere del soggetto, un esercizio fine (e plurale) del suo esser-pensiero, un dominio delle diverse forme della cultura che si esprimono in testi specifici. La lettura – infatti – conduce dentro quel Mondo 3 che è appunto quello della cultura, a statuto immaginario e reale ad un tempo, costruito dentro il simbolico. Mondo di molte forme culturali, che vanno conosciute e riconosciute. E la lettura è la via per entrare in questa dimensione post-materiale e post-psichica del Mondo.

Data questa fundamentalità della competenza di lettura, data anche la sua articolazione sempre più ampia e sofisticata (tra scienza, arti, lettere, filosofia etc., ma anche nella differenziazione di tutte queste aree, esplosa proprio nella nostra contemporaneità) essa va coltivata in modo *ampio* e *rigoroso*, ma anche *partecipato* e *attivo*. Deve farsi nella scuola attività cruciale. Per dominare i linguaggi e i saperi. E per sottrarsi al dominio anche linguistico della "mezza cultura" (o di massa). E deve essere allenamento a leggere testi specialistici, complessi, sofisticati. In ogni ambito. Come ci indica Postman nella sua "ecologia dei media" che esalta proprio il ruolo della scuola: dei saperi, del rigore, della cultura alta e della sua complessa, molto complessa, testualità.

Allora bisogna allenarsi a questa pratica appunto complessa e sottile del leggere e del leggere testi "alti", ricchi e sofisticati e tra loro eterogenei per aree culturali di riferimento e per modalità di espressione. E tale pratica deve essere attivata sì nella scuola, ma già dal suo inizio. Fissando modalità di lettura e tipologia di testi. Nell'infanzia legando lettura e gioco, attraverso il *medium* dell'invenzione e della scrittura. Alla Rodari. Nell'adolescenza si deve seguire la via di Pennac: liberare la lettura ma per farla essere personale. Per costruire in ciascuno un *habitus* di lettura. Di cui *solo* la scuola può essere artefice, con diverse strategie e con la varietà della cultura che accoglie. La scuola può in modo efficace presentare come *si legge un testo* in modo analitico, appassionato, contestuale anche. Come in esso si condensa il significato di una esperienza, di un modo di farla, di narrarla, di riviverla. E ciò deve avvenire già con le fiabe. Almeno nel momento che si passa dalla fiaba narrata a quella letta. Come avviene per *Pinocchio*, ad esempio. Leggendolo è possibile evidenziarne le varietà dei registri, gli echi densi che ci sono

in ogni frase. Senza interrompere così il cammino della narrazione. Tutt'altro: anzi, potenziandola. E si pensi solo all'*incipit* di *Pinocchio* con la densità delle sue eco. Tutto ciò porta anche a una fruizione non solo del significato, ma anche della bellezza. Del ben detto e della densità del discorso, in cui ci si inoltra come in un "bosco narrativo" e ci si perde con gusto, per poi recuperare la via stessa del significato. C'è poi il percorso del "*de te fabula narratur*" che crea adesione tra io e testo, e quel testo, che evoca problemi propri e vissuti a più livelli, a molti livelli, anche via via più formali. Ciò reclama una lettura di "cervello" e di "cuore", che radichi i testi dentro il soggetto, facendoli "narratori" di quella cura di sé che è poi, alla fine, il compito più alto dell'esistenza di ciascuno.

7. Letteratura, insegnamento (secondario) e 'cura sui'

Una disciplina scolastica offre – in particolare – l'opportunità di avvicinare l'adolescente alla *cura sui*. È la letteratura, italiana o straniera che sia. Che dovrebbe trovare modalità di insegnamento ben diverse da quelle in sostanza diacroniche (e storicistiche) che ha nelle scuole secondarie superiori italiane. È vero (si potrebbe dire) che la capacità di lettura dei testi letterari e la loro tipologia sono svolte già nell'ambito della scuola media inferiore, insieme a una appropriazione più ricca e consapevole della lingua, con analisi linguistiche e testuali di vario tipo. Sì, ma in quella fascia di età la *cura sui* è categoria estranea ai ragazzi, poiché manca, in genere, l'innesto tra passioni e cultura e una gamma sviluppata della vita interiore, come forma personale del fare-esperienza. Cosicché è alla scuola superiore che spetta questo compito. E può e deve svolgerlo in modo consapevole e organico. Come?

Primo: spostando sullo sfondo l'articolazione storica delle poetiche, la scansione storica dei loro modelli, la contestualizzazione dei medesimi. Non oscurando: no, affatto. Ma spostando tale lavoro sullo sfondo. Costruendo i manuali storico-letterari più esili e più veloci. Per renderli mezzi di informazione di base.

Secondo: dando spazio prioritario ai testi e alle loro tipologie, andando dalla poesia al romanzo, al saggio. Spostandosi liberamente *tra* i secoli (e le poetiche e gli autori) e ponendo in rilievo l'esperienza interiore (e letteraria: come espressione di tale esperienza personale) che li avvicina. Esempio: la poesia lirica, come voce-dei-sentimenti, come scandaglio-dell'-io, come riflessione-sul-vissuto, che poi a sua volta si apre a tipologie di esperienze le più varie e tutte importanti, a cui tale poesia dà voce e voce alta (per pregnanza e per precisione, oltre che per la bellezza-del-dire, ovvero per l'uso creativo della parola e della frase e del discorso). Dall'amore alla morte, possiamo dire, passando per il dolore e lo stupore (rispetto a natura, umanità, eventi), per il *dénouement* di se stessi, per la nostalgia, per la

memoria, etc.

Terzo: fissando la *cura sui* come un grande fattore della letteratura e della sua scrittura: lì l'autore coltiva se stesso – e in molte forme: dirette o indirette –, dilata la propria vita interiore, dà corpo a forme-di-esistenza (o a gallerie di destini) che provocano nel lettore partecipazione, assimilazione, dialogo e potenziamento dell'io/sé. Così, infatti, quell'io si dilata, si affina, cresce e allarga la propria percezione dell'interiorità e del suo stesso vissuto. Tutto ciò, ad esempio, avviene nel lettore di romanzi. Sì, quel lettore entra in esistenze virtuali, diverse: ma già in quanto tali lo rendono più ricco e più complesso nel proprio orizzonte interiore. Poi ne segue la dialettica oggettiva e anche interiore e sviluppa la propria percezione di sé.

Tutto ciò ha la scuola come protagonista. Che deve coltivare la lettura e dare chiavi per esercitarla. Per renderla un nutrimento di sé e fissarla come un esercizio permanente. Un "esercizio spirituale" appunto, come già ci ricordavano gli antichi e come hanno messo in luce i moderni, con la "rivoluzione inavvertita", antropologica e etica, prima che politica, creata dalla diffusione del libro, la quale ha rafforzato e accompagnato la formazione e lo sviluppo dell'individuo moderno. Più libero, più autonomo, più costruttore-di-sé e, tendenzialmente, anche del-proprio-destino.

5. Conclusioni

Alla scuola spetta gestire (e non è affatto facile) la triplice articolazione delle competenze linguistiche: quelle comunicativa e espressiva; quelle connesse ai saperi; quelle riflessive di varie forme di metacoscienza. Usando sempre e comunque il linguaggio comune o partendo sempre da quello e specificandolo verso ulteriori frontiere.

Alla scuola, quindi spetta un compito *complesso* e *oneroso* di emancipazione da linguaggi subalterni, di far entrare nel linguaggio comunicativo "alto" (corretto, colto, da cittadini autentici) e poi nei linguaggi specifici e nella loro ricca articolazione, nella loro particolarità e differenza, ma anche nelle loro molte intersezioni. Infine nella riflessione sui linguaggi, su statuto, ordini, usi sociali, in vista di un sempre più vigile controllo critico sui linguaggi culturali e sulla loro incidenza sulla vita sociale.

Un compito complesso e difficile, sì, ma se non la scuola chi potrà mai assumerlo e per dare *a tutti* una cittadinanza *esperta* e *responsabile* al tempo stesso?

Bibliografia

U. Beck, A. Goldens, S. Lash, *La modernizzazione riflessiva*, Trieste,

Asterios, 1999
J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1999
P. Costa, *Cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2005
R. Ceserani (a cura di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, EMI, 2007
F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004
F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008
F. Cambi, L. Barsantini, D. Polverini (a cura di), *Formare alla scienza nella scuola secondaria superiore*, Roma, Armando, 2007
F. Cambi, F. P. Firrao (a cura di), *Filosofia per i nuovi licei: modelli formativi e moduli didattici*, Roma, Armando, 2004
F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione: paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005
F. Cambi et. all., *Media Education tra società e scuola*, Pisa, ETS, in corso di stampa
A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1982
J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997
T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2005
R. Panikkar, *La porta stretta della conoscenza*, Milano, Rizzoli, 2008
E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, Milano, Mondadori, 2008
L. Mariani, G. Pozzo, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967
L.-S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966
D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, dedalo, 2003
D. Zolo (a cura di), *La cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 1994