

## QUADERNI DI BASE

7

*Comitato scientifico*

Simone Fornara

Edoardo Lugarini

Elena Martinelli

Luisa Millia

Alberto Sobrero

Matteo Viale

## QUADERNI DI BASE

I *Quaderni di base* mettono a fuoco, nel modo più chiaro possibile, le principali questioni teoriche e applicative, fornendo spunti di riflessione e proposte didattiche sperimentate e replicabili, con i dovuti adeguamenti, in altre situazioni scolastiche. I *Quaderni di base* sono diretti agli insegnanti (in servizio e in formazione), interessati a “integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche” (IX Tesi).



*Vai al contenuto multimediale*

Vittoria Sofia, Elisa Favero (Gisela Veneto)

**L'autobiografia linguistica  
nella pratica didattica**

Una proposta per valorizzare  
la madrelingua e il plurilinguismo





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

[www.giacchinoonoratieditore.it](http://www.giacchinoonoratieditore.it)  
[info@giacchinoonoratieditore.it](mailto:info@giacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1826-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: settembre 2018

*A Tullio De Mauro  
fondatore del Giscel  
e nostro Maestro*



# Indice

- 11 *Introduzione*
- 23 **Capitolo I**  
*Lettura delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida*  
1.1. Dalle Indicazioni Nazionali, 23 — 1.2. Dalle Indicazioni Nazionali per i licei e dalle Linee guida, 25.
- 31 **Capitolo II**  
*Rilevamento dei bisogni delle classi*
- 35 **Capitolo III**  
*Una ricerca qualitativa*  
3.1. Metodologia, 35 — 3.2. Corpus, 37 — 3.3. Strumenti, 38.
- 47 **Capitolo IV**  
*La scrittura come “cura di sé”*  
4.1. La scrittura di sé, 47 — 4.2. Il legame madrelingua-identità, 50 — 4.3. Apertura all’altro, al mondo, 52.
- 55 **Capitolo V**  
*La narrazione autobiografica come strumento didattico*  
5.1. Uno strumento conoscitivo, 57 — 5.2. Uno strumento operativo, 58 — 5.3. Uno strumento di innovazione dell’educazione linguistica, 59 — 5.4. Uno strumento valutativo, 61 — 5.5. Uno strumento per costruire un clima relazionale positivo, 62.
- 65 **Capitolo VI**  
*Percorsi di scrittura dell’autobiografia linguistica*  
6.1. Percorsi realizzati in classi della Scuola secondaria di I grado, 66 — 6.2. Percorsi realizzati in classi della Scuola secondaria di II grado, 84 — 6.3. Conclusione dei percorsi, 96.

- 99    **Capitolo VII**  
      *Come leggere un'autobiografia linguistica*  
      7.1. Mettersi in "ascolto", 99 — 7.2. Osservare la complessità, 101  
      — 7.3. Entrare nel testo: le autobiografie degli studenti bilingui,  
      106 — 7.4. Come valutare un'autobiografia linguistica?, 113.
- 117   **Capitolo VIII**  
      *Osservazione di alcuni aspetti affettivi*  
      8.1. Le difficoltà dei momenti di passaggio, 117 — 8.2. L'importan-  
      za delle figure parentali e dei mentori, 119 — 8.3. Le difficoltà  
      e le potenzialità del plurilinguismo, 121 — 8.4. Le difficoltà (mul-  
      tiple) della generazione 1,25, 124.
- 129   **Capitolo IX**  
      *Osservazione di alcuni aspetti linguistici*  
      9.1. Varietà linguistiche e stereotipi, 129 — 9.2. Sintassi in mo-  
      vimento: tra parlato e scritto, 139 — 9.3. Analisi delle interlin-  
      gue, 149.
- 157   *Conclusion*
- 159   *Appendice. Autobiografie linguistiche*
- 213   *Bibliografia*
- 215   *Sitografia*

## Introduzione

L'oggetto (o il soggetto) del quale gli insegnanti, specie della scuola di base, da sempre chiedono ai loro studenti di "parlare" (ma sarebbe meglio dire: "scrivere") è il sé. Parla delle tue vacanze, parla dei tuoi amici, descrivi il tuo carattere, parla della tua nuova esperienza scolastica, racconta la tua giornata, ... Chiedono di scrivere dal momento che la penna di chi scrive è ritenuta lo strumento più efficace e veritiero per arrivare a conoscere uno per uno chi è seduto sui banchi.

È un sé largo e indefinito quello che gli studenti si trovano davanti negli inviti — più o meno aperti e diretti — presenti nei titoli di temi o pensierini. E spesso è un sé che chi deve descrivere o raccontare conosce poco. In generale le tracce non aiutano a trovare l'angolo dal quale osservare il mondo e le cose da appoggiare sul foglio bianco: per lo più indicano strade ampie nelle quali è facile andare zigzagando o perdersi, o camminare con la fantasia nel caso in cui falsi pudori o riservatezza frenino sulla sincerità. Sono oggetti o spazi di vita noti e conosciuti: una lunga tradizione di titoli e temi svolti — luoghi comuni in sostanza, toccati e ritoccati — costringe tanti insegnanti a leggere il già detto, ad applicarsi su "svolgimenti" attesi e insipidi, a conoscere studenti già conosciuti. Le vacanze, i giochi, gli spazi di vita, la famiglia, i passatempi, il futuro che si sogna o che si aspetta, gli amici che ci sono o che si vorrebbero. I prodotti sono sé già visti. E se i prodotti sono questi, significa che i processi che si sono sollecitati, e quindi attivati, sono essi stessi poco produttivi ed efficaci. E quindi, se questi sono i capisaldi di

una pratica di scrittura ampiamente diffusa nella scuola, interventi di aggiustamento o di sostituzione appaiono inderogabili.

Una vasta pubblicistica segnala da tempo strade alternative e sicuramente più gratificanti. Sollecitare autobiografie in generale o scritture di introspezione, guidate e mirate, è una prima idea che può venire a chi decida di abbandonare sentieri segnati. A sostegno bisogna aggiungere che l'autobiografia è un genere letterario di buon gradimento e di piacevole lettura, anche per giovani studenti. Sono quindi pratiche e genere da coltivare con cura, e da diffondere. Aiutano chi legge (e quindi chi scrive) a guardarsi dentro, e a scoprire esperienze e storie personali da condividere e da comunicare. Sembrano pratiche e modelli importanti anche per aiutare chi, in tempo di formazione, si trova a prendere le giuste misure di sé e ad accrescere o ridimensionare l'autostima. Ma dire autobiografia è ancora dire troppo poco. Così come forse è inutile richiamare la raccomandazione ormai consueta di dare, nei comandi a chi scrive, bussole e puntuali orientamenti. Anni di educazione linguistica fanno pensare a concetti acquisiti, anche se a volte viene il dubbio che non lo siano.

Accanto a questo, bisogna riconoscere che da tempo nella scuola studiosi di varie discipline raccomandano letture e attività di scrittura ispirate alla forma dell'autobiografia cognitiva. Nelle prime modalità, queste scritture hanno preso la forma dei "diari di bordo", fogli nei quali far segnare agli studenti fasi e procedure per portare a buon fine "compiti di realtà". Aggiustamenti successivi hanno piegato attività così ispirate a più puntuali finalità: far registrare processi, far riflettere su meccanismi di funzionamento della mente che pensa o del cuore che sente. Così riviste, continuano ad essere sollecitate come attività didattiche importanti per aiutare gli studenti a conoscersi, e come strumento per educatori e insegnanti per conoscere. Il focus in queste attività viene posto sul processo piuttosto che sul prodotto, su ciò che avviene nelle teste piuttosto che su oggetti o pezzi di vita. Il salto di qualità non è da sottovalutare. Bisogna aggiungere poi che dalla letteratura vengono pagine che esaltano lo scrivere come mez-

zo privilegiato per chiarire noi a noi stessi, per dar luce a pensieri e sentimenti, per illuminare processi di conoscenza. Sono pagine che, opportunamente pensate e ragionevolmente adattate, fanno venire in mente possibili estensioni a iniziative da sviluppare in classe. È sufficiente richiamare una pagina famosa dello Zibaldone (pp. 1372–73) per avere le giuste conferme:

È verissimo che la chiarezza dell'espressione principalmente deriva dalla chiarezza con cui lo scrittore o il parlatore concepisce ed ha in mente quella tale idea. Quel metafisico il quale non veda ben chiaro in quel tal punto, quello storico il quale non conosca bene quel fatto ec. ec. riusciranno oscurissimi al lettore, come a se stessi. Ma ciò specialmente accade quando lo scrittore non vuole né confessare, né dare a vedere che quella cosa non l'intende chiaramente, perché anche le cose che noi vediamo oscuramente possiamo fare che il lettore le veda nello stesso modo, e ci esprimeremo sempre con chiarezza, se faremo vedere al lettore qualunque idea tal quale noi la concepiamo, e tal quale sta e giace nella nostra mente. Perché l'effetto della chiarezza non è propriamente far concepire al lettore un'idea chiara di una cosa in se stessa, ma un'idea chiara dello stato preciso della nostra mente, o ch'ella veda chiaro, o veda scuro, giacché questo è fuor del caso, e indifferente alla chiarezza della scrittura o dell'espressione propriamente considerata, e in se stessa.

Ora io dico, che tolta la detta mala fede, e tolta l'ignoranza e incapacità di esprimersi, la quale influisce tanto sulle idee chiare di chi scrive o parla, quanto sulle oscure; il veder chiaro (se non altro, assai spesso) pregiudica alla chiarezza dell'espressione in luogo di giovarle. Chi non vede chiarissimo, p.e. un filosofo il quale non sia ancora pienamente assuefatto alla sottigliezza delle idee, purché non abbia la detta mala fede, e possieda l'arte dell'espressione, si studia in tutti i modi di rischiarar la materia, non solo al lettore, ma anche a se stesso, e se non ha parlato chiarissimamente, se non ha per ogni parte espresso lo stato delle sue concezioni, non è contento, perch'egli stesso non s'intende, e quindi sente bene che non sarà inteso, il che nessuno scrittore precisamente vuole, se non in caso di mala fede, o in qualche straordinaria circostanza.

La sollecitazione a far scrivere alla luce di queste potenzialità della penna fa pensare ad attività di riflessione (e di scrittura) sui processi attraverso cui si formano e si chiariscono le conoscenze col fine di potenziarle e arricchirle, sia in ambito matematico e scientifico, sia, e a maggior ragione, in ambito linguistico. In altre parole, per queste strade ragionevolmente si può pensare che il sé si possa riempire di contenuti e si possa meglio definire nei processi di creazione linguistica e non. In questo quadro la motivazione a scrivere di sé può trovar maggior vigore in contenuti più significativi e portare perciò a prodotti di diversa qualità rispetto a ieri.

### **L'idea dell'autobiografia linguistica**

È seguendo questi pensieri che abbiamo cominciato a riflettere intorno ad alternative, mirate e credibili, alle tradizionali pratiche di scrittura a scuola. A un certo punto della nostra storia professionale, una strada, decisamente fruttuosa negli auspici e nelle attese, ci è sembrata ancora poco battuta e da seguire: la strada dell'autobiografia linguistica. L'idea è venuta naturale in situazioni scolastiche sempre più frequenti e diffuse: in classi di multiculturalismo e di plurilinguismo l'incontro e lo scontro di lingue (e di culture) sono diventati quotidianità, e sempre più urgente si è fatta sentire la necessità di gestire con strumenti diversi tali nuove e sempre più problematiche situazioni. Per fortuna, almeno sul piano ideale e delle prospettive indicate, la scuola non si è trovata scoperta da un giorno all'altro dinanzi a sfide così difficili e coinvolgenti. Già nei Programmi del 1979 per la scuola media, gli esperti, ministeriali e non, avevano tracciato la strada maestra: in quel documento — sempre attuale, e semplicemente da riportare nelle pratiche — la riflessione su prodotti e processi legati alla lingua veniva indicata come uno dei percorsi più promettenti per il potenziamento delle quattro abilità. In quello stesso documento era detto che la padro-

nanza linguistica e le conoscenze grammaticali passano innanzitutto per una vigile osservazione sulla lingua, guidata ed educata dagli insegnanti.

Alla base di tutto l'idea che la lingua è il bene più prezioso che ciascuno di noi possiede in quanto strumento per conoscere sé e gli altri, e mezzo attraverso cui allacciare relazioni, scambiare idee, condividere affetti, partecipare conoscenze. In questo quadro, la lingua risulta l'oggetto più nostro, la realtà più prossima e viva sulla quale riflettere e pensare, far riflettere e far pensare. È il fantomatico interlocutore che, con maggior forza, ci rimanda dubbi e problemi, anche se poi è il più generoso di risposte a chi è capace di porsi e porre domande intelligenti.

### **I primi passi e presupposti**

Certo, prima di intraprendere questa strada, il primo pensiero è andato alla propedeutica. Doveva essere inventata, e di certo non poteva ricalcare procedure e percorsi fatti a scuola per altre esperienze di verbalizzazione e di scrittura. Non poteva che partire dalla consapevolezza che gli studenti dovevano acquisire circa la funzione della lingua e dei suoi elementi: le parole rappresentano la prima porta per sapere le cose, per conoscere ciò che si muove e ciò che costituisce il mondo. È la stessa esperienza che ciascuno di noi può vivere nel momento in cui prova sensazioni, emozioni, passioni, stati d'animo o sentimenti; ed è ciò che facilmente si può sapere quando, dopo averli singolarmente nominati, si riesce a distinguere e a conoscere tali esperienze. Il dolore si distingue dalla sofferenza anche per il nome che ha; la malinconia dalla tristezza per la parola che la distingue. O anche l'applicazione dalla diligenza. Sono percezioni che si illuminano nel momento in cui salgono a razionalità e chiarezza con la parola con cui ciascuno comincia a chiamarle. I primi passi di questo percorso sono quelli appunto che devono por-