

IMPARARE A LEGGERE

di Maria Piscitelli

I. Perché non si legge?

I.1 I punti di crisi

Da alcune ricerche effettuate negli ultimi anni, fra queste quella condotta da A. Sobrero¹ sulle capacità di comprensione e di produzione orale e scritta nella scuola elementare, è emerso che l'acquisizione di competenze di lettura dipende, oltre che da una pluralità di variabili che riguardano la scuola (il tipo di insegnamento, e il rapporto con l'insegnante, il senso di autostima che si riesce a sviluppare nell'allievo, la qualità dell'organizzazione scolastica etc.), da fattori extrascolastici e condizionamenti esterni che incidono fortemente nello sviluppo di queste competenze (il contesto sociale di appartenenza, i livelli di acculturazione e il titolo di studio dei genitori, il buon inserimento in famiglia, gli stimoli ricevuti che orientano nelle scelte, l'uso del tempo libero, le occasioni e le frequentazioni culturali quali il cinema, teatro, musica, viaggi, esperienze plurilingue, etc.). Dai risultati dell'indagine si può ricavare il profilo del bambino a rischio: un bambino che parla soltanto dialetto e i cui genitori possiedono una bassa cultura, guarda molta televisione, è molto dedito allo sport ed è poco stimato in casa e a scuola. Le probabilità di insuccesso sono alte. Appare chiaro che intervenire su questi aspetti è difficile, anche se, come è stato evidenziato dalla ricerca, l'abilità di lettura migliora se si migliorano alcuni fattori, curando ad esempio:

1. la qualità della scuola in termini di struttura, di ambiente e di spazi. E' provato che rendere la scuola un luogo gradito e accogliente incrementa il rendimento scolastico e agevola lo sviluppo di capacità comunicative, le quali a loro volta potenziano la capacità di lettura.

2. la valutazione che il ragazzo dà di sé insieme alla valutazione esterna (famiglia, scuola) percepita dal bambino. La percezione di un buon inserimento nella famiglia e nella scuola ha una relazione con la riuscita scolastica e quindi con il raggiungimento di livelli accettabili di lettura. E' noto a tutti che preoccuparsi non solo della valutazione, ma anche della percezione che i bambini hanno di se stessi,

incoraggia e fa scattare un insieme di meccanismi psicologici che hanno un risvolto sull'impegno e sull'apprendimento, permettendo tra l'altro di stabilire un buon rapporto tra alunno e insegnante.

3. l'uso critico del mezzo televisivo. Partendo dalle competenze seppur implicite dei bambini, la lettura dei generi televisivi più gettonati avvia modalità di interazione, sovente inesistenti con il mezzo televisivo, evitando assuefazioni e passività. Allo stesso tempo può favorire lo sviluppo di capacità di comprensione e di interpretazione che, attraverso la ricerca e la costruzione dei significati trasmessi, generano consapevolezze rispetto sia alle peculiarità e ai contenuti dei testi televisivi sia alle modalità di trasmissione e alle strategie messe in atto per raggiungere determinati scopi. Spesso la scuola abbandona questo tipo di lettore *superficiale* e in taluni casi lo seleziona anche se è *competente*, facendo tabula rasa delle specifiche sottocompetenze e dei meccanismi di comprensione attivati. Mentre, al contrario, uno dei compiti della scuola dovrebbe essere quello di esplicitare le competenze acquisite e di integrare le differenti strategie di apprendimento per allargare il campo di orizzonte e la gamma dei modi di fruizione dei testi² che rendono il lettore attivo, consapevole ed esperto³.

4. l'acquisizione di una larga varietà di testi, specialmente se testi graditi (lettura per diletto), e di codici che intensifichino il ricorso ad una pluralità di regole di cambiamento. Si è rilevato che i bambini che familiarizzano con varietà testuali vissute (testi concreti, funzionali) e praticano abitudini interattive con i testi sono avvantaggiati rispetto a coloro che possiedono una varietà limitata dell'uso della lingua. Come si è constatato che l'alternanza, non occasionale, tra dialetto e lingua standard incrementa attività linguistiche e cognitive che aiutano i bambini a impadronirsi della lingua. Naturalmente questi elementi dovranno essere arricchiti, realizzando percorsi adeguati e motivanti mediante la frequentazione di testi più formalizzati.

Nel mettere in luce quelle variabili culturali e socioeconomiche che concorrono a determinare il deficit linguistico, la ricerca ha segnalato che i bambini presentano numerosi punti di crisi che inficiano la comprensione. Tra questi il *lavorare e muoversi sui e nei testi* (ricerca, manipolazione, spostamenti) dove il lavoro "dentro i testi" insieme a quello sulla morfosintassi (clitici, congiunzioni, etc.) vengono indicati come i due punti specifici sui quali concentrare i "bisogni di un'educazione alla lettura", nelle elementari; in altre parole, come afferma A. Sobrero, se non si

¹ Progetto di ricerca INTERIRRSAE, *Per un potenziamento delle capacità di produzione linguistica scritta e orale nella scuola di base*, IRRSAE Puglia, Aprile 2000.

² G. Armellini, *Leggere racconti, L'educazione letteraria nel biennio*, 1.Orientamenti teorici a cura di F. Piazzì, Progetto "Alice 2", Ministero della Pubblica Istruzione, IRRSAE Emilia Romagna, 1997.

³ Il lettore esperto dispone di un piano di azione che gli consente di scegliere i percorsi più funzionali, mobilitando strategie adeguate (anticipazione, localizzazione, previsione, inferenza, lettura superficiale etc.).

dà a questi due obiettivi una corsia preferenziale aumenta non solo il rischio di non imparare a leggere, ma anche lo “svantaggio” per molti bambini⁴.

I.2 I nuovi lettori

Tuttavia, a prescindere dalla ricerca, oggi insegnare a leggere e creare lettori esperti è problematico anche per i soggetti non a rischio, poiché ci troviamo di fronte a situazioni in continuo fermento, che forniscono stimoli ad ogni livello e modellano particolari forme di pensiero. La scuola fatica a gestire l'eterogeneità crescente della popolazione scolastica; i mutamenti coinvolgono abitudini, comportamenti e soprattutto stili di apprendimento che impongono interventi didattici individuali e mirati. Gli studenti imparano dietro la spinta di stimoli visivi, sonori e tecnici e assimilano modelli precostituiti che instaurano approcci al senso immediato, non predisponendo all'analisi né tanto meno alla riflessione personale. Questo tipo di apprendimento⁵, che si basa sull'ambito percettivo- semantico (sensoriale e visivo) ed emozionale e sul coinvolgimento “totale” della persona, si rivela debole per la comprensione della pagina scritta, la quale fa appello a processi cognitivi complessi: capacità di astrazione, di linearizzazione e di sequenzialità logica, che sono in gran parte da costruire. La *forma mentis* dominante nei giovani è *analogica, associativa, aggregativa* piuttosto che *analitica e riflessiva*; per cui una simile strutturazione può rivelarsi inadatta all'attivazione di quei meccanismi che la pagina scritta mette in moto.

I.3 Le scelte della scuola

Questa situazione non viene aiutata dalle scelte operate dalla scuola, che, il più delle volte, si mostra impreparata a fronteggiarla. Difatti accade sovente che gli *ambienti di lettura* non siano adeguati; molti testi vengono trattati con modelli relazionali trasmissivi ed approcci tecnicistici, incardinati essenzialmente in corpose *esposizioni* e *commenti* condotti quasi esclusivamente dall'insegnante. Il coinvolgimento emotivo dello studente viene posto in secondo piano, ignorando il fatto che esso gioca invece un ruolo fondamentale nel far nascere il desiderio di indagare il testo e di avviare circuiti interpretativi culturalmente fondati. Inoltre spesso capita che si propongano letture che risultano agli allievi così distanti e ostiche, sul piano linguistico e storico-linguistico, da spegnere ogni curiosità e *voglia* di conoscere: la scuola dimentica troppo spesso che, per capire e fruire determinati testi, gli alunni devono possedere adeguati livelli di *alfabetizzazione della lingua*

⁴ A. Sobrero, *I punti deboli della lettura*, “Italiano e Oltre”, n. 1, 1999.

⁵ R. Simone, *La terza fase*, Bari, Laterza, 2000.

scritta che possono essere costruiti soltanto nell'arco di molti anni in una prospettiva di curricolo verticale. Su quest'aspetto riportiamo alcune considerazioni di M. L. Altieri Biagi, che condividiamo appieno, per sottolineare che, nella maggior parte dei casi, il gusto di leggere non si genera di per sé, a meno che non ci si trovi di fronte a soggetti già formati, ma si costruisce gradualmente, motivando e attrezzando linguisticamente gli allievi: *Il preteso disinteresse dei giovani per Dante, la loro ostentata estraneità nei confronti di grandi scrittori e poeti del passato non sono forme di sordità culturale, ma conseguenze ovvie di un analfabetismo della lingua scritta che non consente l'accesso ai testi. I giovani non amano Dante, non leggono Ariosto, "odiano" Manzoni, perché non sono preparati a leggerli e hanno gravi difficoltà a comprendere la loro lingua*⁶.

I. Si può insegnare a leggere?

Fatte queste brevi considerazioni, mediante le quali si è cercato, seppur in parte, di evidenziare alcuni fattori che generano difficoltà e disamore alla lettura (a scuola e a casa), c'è da chiedersi in che modo la scuola possa agire; quale strada cioè possa intraprendere sia nella direzione della ricerca di A. Sobrero, sia più in generale nella costruzione di competenze sempre più raffinate, che consentano allo studente di instaurare con la lettura un rapporto efficace e produttivo.

E' evidente che uno dei primi compiti della scuola consista nel lavorare sui *fondamentali* della lettura senza i quali non si sviluppano competenze, né tanto meno si suscita alcun desiderio o piacere. Partire da qui, superando i punti di crisi precedentemente indicati per poi costruire competenze a più livelli, può rappresentare un passo significativo e su questo aspetto rinviando, per motivi di spazio, alle proposte di sperimentazione avviate nei laboratori linguistici dell'IRRE Toscana, che possono offrire, su questo versante, alcuni suggerimenti⁷. Tuttavia vale la pena di ricordare che questo tipo di intervento risulta efficace e produttivo soprattutto quando non si trascura la motivazione; quando cioè si riesce a creare tra il lettore e il testo una sorta di intesa e di complicità, che incrementi il bisogno di leggere e il piacere di avventurarsi in nuove letture. Conseguentemente alcuni filoni dell'attività didattica possono essere costituiti proprio da questi due punti nodali del leggere, il *motivare* e il *comprendere*, da affrontare sempre in maniera strettamente intrecciata tra loro sì che l'uno diventi complementare all'altro: il piacere per capire, il capire per provare piacere. Intendendo per comprendere un'operazione complessa, composta

⁶ M. L. Altieri Biagi (a cura di) *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. XXXI.

⁷ Vedi M. Piscitelli, Progetto Laboratori linguistici, IRRE Toscana. *Le debolezze linguistiche nella scuola elementare*. In collaborazione con l'IRRE Puglia. Ricerca A. Sobrero, cit.

da un insieme di abilità messe in atto spontaneamente dal lettore esperto senza che questi ne abbia consapevolezza; un'operazione che avvii processi di ricerca e di costruzione di senso che, a loro volta, sollecitano l'individuazione di un insieme di relazioni semantiche e di scopi, affiancata dalla scoperta di una serie progressiva di indizi che conducono a interpretare il testo. Una comprensione dunque associata ad una ricostruzione interpretativa: una ricostruzione dialettica, *argomentata, scrupolosamente documentata e prospetticamente onesta*.⁸ Sappiamo bene che le subabilità messe in atto sono multiple. Esse vanno: a) dalla formulazione di ipotesi, rafforzata dalla forma del documento o confermata/infirmata dalla lettura, alla anticipazione/previsione del contenuto, prima di leggere un testo o nel corso della lettura; b) dall'inferire il significato di una parola in base al contesto al seguire la struttura sintattica di un periodo e al saper sintetizzare ciò che si sta leggendo; c) dal ricomporre attraverso la rilevazione di indizi la rete delle finalità proprie di un testo al mettere in rapporto ciò che si sta leggendo con le conoscenze ed esperienze personali (enciclopedia del lettore). Leggere può pure indicare il saper trovare nel testo l'informazione richiesta, l'interrogare un testo per individuare risposte o particolari importanti; come, ad altri livelli, significa esser capaci di rileggere porzioni di testo e tornare a passi precedenti o saper saltare a passi seguenti se la comprensione del testo lo richiede.

Per giungere a *comprendere* e ad *interpretare* i documenti, in maniera autonoma, serve quindi un *mixage* di competenze (linguistiche, testuali e socio-culturali, storico-linguistiche e letterarie etc.) che si sviluppano in tempi non brevi. La lettura è difatti un processo che avviene nel tempo e, come osserva M. L. Altieri Biagi, l'approccio ai testi sarà concepibile, *come una trivellazione verticale che raggiunge livelli sempre più profondi o intimi della scrittura fino a quelli di maggiore densità semantica e di una più complessa elaborazione formale. Senza questo lungo apprendistato non si diventa buoni lettori, soprattutto in età televisiva e informatica*⁹. (...) Si tratta di un compito arduo; l'unica agevolazione è data dal fatto che l'insegnamento linguistico è un processo di *approfondimento verticale, non un itinerario orizzontale che segue l'avvicinarsi dei contenuti*¹⁰.

Ed è proprio perché siamo consapevoli che leggere comporta lo sviluppo di una pluralità di competenze è necessario progettare attentamente percorsi che tengano conto di una serie di fattori quali ad esempio la maturazione mentale dell'alunno e la sua capacità di compiere determinate operazioni logiche, accantonando l'idea che queste operazioni si compiano immediatamente nel lettore inesperto, al seguito di una *buona spiegazione* dell'insegnante. Inoltre

⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

⁹ M.L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, cit. p. XVII.

¹⁰ M.L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, cit. p. XXII.

non si dovrà dimenticare che l'alunno possiede delle competenze e fruisce di frequentazioni culturali, che non sono da censurare; anzi queste possono rappresentare punti di partenza nell'educazione alla lettura. Insieme all'orientamento indicato è opportuno praticare una didattica razionale¹¹ sempre più motivante. Motivante nella scelta dei materiali, esaminati a livelli di profondità progressivamente crescente¹², motivante nell'iniziazione quasi *rituale* alla lettura. Una lettura, il più possibile alternativa e *magica* (classe de rêve¹³, lettura sospesa¹⁴, il rito della ricerca¹⁵, la rilevazione di indizi etc.), che poggi su *esperienze dirette* e su una *specie di lettura in azione* (forme di visualizzazione e di rappresentazione plastica e pittorica, messa in scena, recitazione a più voci, mimo etc.¹⁶), durante la quale il lettore sperimenta, in prima persona e in un ambiente corale, la *prospettiva ermeneutica dell'incontro fra le esigenze del lettore di oggi e gli orizzonti del passato*¹⁷; una prospettiva in cui coabitano coinvolgenti emotivi, cognitivi ed interpretativi. Ciò significa agire non tanto su una motivazione secondaria che, come nota M. L. Altieri Biagi, può cessare *quando i ragazzi si sottraggono, parzialmente o totalmente, all'influenza dell'insegnante* (ben pochi dei presunti appassionati di poesia o di narrativa continuano a frequentarle come lettori)¹⁸, quanto su una motivazione primaria¹⁹, interna al soggetto, scaturita da una didattica finalizzata ad allestire ambienti e situazioni propizie all'imparare a leggere.

¹¹ Vedi M. L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, cit.

¹² M.L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, cit. p. XXII.

¹³ Vedi alcuni esempi in *Elleunoelledue. Ascoltare per comunicare e conoscere*, a cura di M. Piscitelli, Firenze, Paideia, 2001.

¹⁴ Vedi l'esperienza del Laboratorio linguistico, S. Citterio, IRRE Lombardia.

¹⁵ Vedi M. L. Altieri Biagi (a cura di) *La programmazione verticale*, cit.

¹⁶ Si rinvia ad alcuni esempi in *Idee per il curricolo verticale. Progettare percorsi in... Lingua, Matematica, Storia*. M. Piscitelli, B. Piochi, S. Chesi, C. Mugnai, Napoli, Tecnodid, 2001.

¹⁷ Vedi L. Stupazzini, *Per una modularità nell'approccio alla letteratura del biennio. L'educazione letteraria nel biennio* a cura di F. Piazzi, cit. p. 31.

¹⁸ M. L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, cit. p. XVI.

¹⁹ Vedi M. Piscitelli, *Il contributo del teatro al rinnovamento della scuola*, I e II parte, " Insegnare" 1/99. 11-12/99.

