

Leggere. Strana scoperta della mente

Quelle parole che il bambino conosce prima della scuola

Esiste una «preistoria della lingua scritta» - Le tappe dei primi interventi didattici per un buon apprendimento della lettura

di CLOTILDE PONTECORVO

È giustamente ritenuto un compito centrale della scuola di base quello di insegnare a leggere: nella società attuale in cui di tutto si propone la «lettura» - di un'immagine, di un film, del territorio, della città - saper leggere in senso proprio non è diventato meno importante. Infatti, nella radicale trasformazione dei fini, contenuti e metodi dell'insegnamento elementare che caratterizza (nonostante la revisione ministeriale) i nuovi programmi, resta obiettivo centrale la sicura padronanza del leggere e dello scrivere quali strumenti per l'acquisizione di conoscenza in tutti i campi. Nella opinione pubblica l'alfabetizzazione è il tratto distintivo della prima scolarità: se negli insegnanti ciò si manifesta nella cura per la scelta del metodo più adeguato per insegnare a leggere e a scrivere, nei genitori e in particolare in quelli che non sono lettori abituali - appare una grande preoccupazione per un rapido apprendimento del codice alfabetico, come chiave per il futuro successo scolastico.

È cambiato però oggi il modo di considerare l'imparare a leggere (in particolare per le sue fasi iniziali) a partire da una più precisa interpretazione del processo di lettura, del rapporto tra leggere e scrivere, dei modi in cui i bambini si confrontano con la lingua scritta.

Leggere è una complessa attività cognitiva - rapidissima e per lo più inconsapevole nel lettore esperto - che non è riducibile al compiere, al decifrare lettere o parole. Consiste sempre nell'estraneazione di un significato da un testo, più o meno complesso, e richiede nel lettore, oltre alla conoscenza del sistema di scrittura (che è alfabetico nel nostro caso), l'uso integrato di altre informazioni: relative alla lingua in cui è scritto il testo, all'argomento di cui si tratta, al tipo di testo che può essere offerto in un dato supporto (ad esempio, una lettera personale è diversa da una circolare, in un giornale si leggono altre cose che in un libro di racconti). Se quindi la ricerca del significato è comune a tutti gli atti di lettura ed è sostenuta da conoscenza della lingua e del mondo, leggere si differenzia in funzione di una molteplicità di scopi: si legge per sapere, per controllare un'informazione, per divertirsi con storie e racconti, per trovare un indirizzo o un numero telefonico, per apprendere un argomento, per avere una notizia, ecc.

Ma cosa avviene prima, quando il bambino non è ancora pervenuto a questo uso strumentale della lettura? In questi anni - con ricerche svolte anche in Italia sulla linea tracciata dal lavoro pionieristico di Emilia Ferreiro e dei suoi collaboratori - è stata verificata l'ipotesi di Vygotskij che esiste una «preistoria della lingua scritta» (così come per altri conte-

nuti dell'insegnamento) che precede l'intervento sistematico della scuola. Infatti, anche nei confronti della lingua scritta, il bambino prescolare opera molto precocemente in una ricerca attiva per comprendere e utilizzare il sistema, in una interazione tra le ipotesi che si costruisce e l'informazione che gli offre l'ambiente, ed elaborando «regole» che, attraverso fasi di esercizio e di conflitto interno, si avvicinano sempre più ai caratteri del nostro sistema convenzionale di lettura-scrittura.

Non si vuole con questo sostenere la «naturalità» del processo: la lingua scritta è

un oggetto culturale, che esiste in un sistema di valori e produce un modo di pensare. Studi storici, come quello di Havlock sulla Grecia antica, sottolineano come il passaggio da una cultura orale ad una civiltà della scrittura produca quella profonda trasformazione a cui si deve la nascita di un pensiero filosofico e scientifico: contributi antropologici e di psicologia interculturale mostrano gli effetti specifici sulle capacità cognitive e comunicative prodotte dall'alfabetismo.

Il fatto è che il bambino di oggi, che vive in una civiltà urbana ed è immerso in una cultura scritta, è in precoce

contatto con la scrittura (su scatole, cartelli, negozi, indicazioni stradali, pubblicità televisiva, ecc.) ed è attivamente impegnato nella comprensione della natura e del funzionamento del sistema attraverso la elaborazione e la verifica di ipotesi e di regole coerenti. E nella ricostruzione delle fasi generali di questo lento processo si ritrovano interessanti parallelismi con la storia della scrittura. Un momento iniziale fondamentale è dato dalla differenziazione tra disegno e scrittura, tra grafismo che rappresenta l'oggetto nei suoi aspetti figurativi e grafismo che rappresenta il no-



Un esempio di passaggio dall'ipotesi sillabica a una analisi di tipo alfabetico

me dell'oggetto. Una successiva e complessa elaborazione riguarda i modi della differenziazione nel rapporto a quali aspetti del significato si differenziano e si assomigliano le scritture, spesso accompagnati da regole sulla quantità minima di segni per poter «leggere». Su questa base si arriva al passaggio cruciale che è dato dall'ipotesi sillabica, quando, cominciando a lavorare sugli aspetti sonori della lingua, si fa corrispondere un segno (anche non convenzionale) ad ogni sillaba e lo si legge di conseguenza. L'ipotesi sillabica entra in crisi quando il bambino si confronta con parole che già scrive convenzionalmente (ad esempio, il proprio nome) e per cui gli avanzano dei segni quando le legge: a quel punto è relativamente rapido il cammino verso la corrispondenza convenzionale tra suoni e segni e verso la conquista del codice alfabetico.

Da questi dati quali indicazioni si possono trarre per l'intervento educativo della scuola e dell'ambiente di vita del bambino?

In primo luogo va dato largo spazio alla familiarizzazione con testi e materiali scritti e con una molteplicità di atti di lettura e scrittura dell'adulto e dei bambini: è un fattore essenziale nella prima alfabetizzazione ma lo è anche nelle tappe successive perché l'allargamento delle situazioni d'uso e la comunicazione che ne deriva aumenta la motivazione al leggere e allo scrivere. Per la lettura, ciò significa presenza e uso quotidiano di libri nella classe, pratiche diverse di lettura, avvio all'uso della biblioteca, ecc.

In secondo luogo, le ricerche condotte mostrano che i bambini possono fare un notevole lavoro di analisi e riflessione sulla lingua e sul sistema di scrittura, che si accompagna senza contraddizioni alla disponibilità per una ricerca globale del significato. Semplificando si può dire che sono «analitici» quando scrivono e «globali» quando leggono: di qui la necessità di un bilanciamento di tecniche.

In terzo luogo, si è visto che non è possibile separare il leggere dalla scrittura ma che le due attività si intrecciano e si integrano nella prima acquisizione: il bambino si ricostruisce il sistema scrivendo e leggendo, cioè producendo scritture e testi e interpretando lo scritto per mezzo delle sue conoscenze sulla lingua e sul mondo. Successivamente, in una realtà in cui molti adulti leggono poco e non scrivono mai, si tratta di non far perdere ai ragazzi «la voglia di scrivere prima ancora di quella di leggere».

Infine, come ci indicano anche gli studi storico-culturali, imparare a leggere e a scrivere modifica l'organizzazione delle conoscenze e la rappresentazione della realtà: la lingua scritta è essenzialmente uno strumento della mente.

Dove nasce il gusto della lettura? Prima che sui banchi, in famiglia

Metà della popolazione italiana dichiara di non leggere libri e giornali - Quanto pesa il retroterra familiare sull'educazione alla lettura - Manca ai bambini il modello di genitori e fratelli lettori abituali

di TULLIO DE MAURO

Per quanto riguarda le prime fasi dell'apprendimento della lettura, i linguisti hanno generalmente una preoccupazione. Occorre rafforzare attraverso la pratica generale della vita in classe, non puramente attraverso gli interventi dell'insegnamento le motivazioni all'uso scritto attivo e ricettivo della lingua. Si tratta insomma di far venire voglia a bambine e bambini di leggere e di scrivere. È un compito certamente difficile sul cui svolgimento psicologici e pedagogisti hanno ben più da dire di quanto non possa il linguista. Ma il linguista ha sotto gli occhi, attraverso il lavoro empirico anche nelle scuole, specialmente nelle prime classi, i pessimi risultati di una scarsa attenzione a quella che chiamerei l'atmosfera generale entro cui si svolge o si dovrebbe svolgere l'apprendimento del rapporto con la lingua scritta.

Nello svolgimento di questo compito certamente gli insegnanti incontrano in un paese come il nostro le fratture drammatiche che solcano il nostro ambiente sociale. Ancora oggi più della metà della popolazione italiana dichiara di non avere mai acquistato o letto un libro nell'ultimo anno. Metà della popolazione italiana non legge pressoché mai nemmeno i giornali o i settimanali. Questo significa che l'insegnante di prima elementare, di seconda elementare ha dinanzi a sé su cento bambini cinquanta che in un retroterra familiare in cui manca la motivazione «forte» all'imparare a leggere. Manca cioè il modello di padri, madri, sorelle e fratelli maggiori che d'abitudine tirano fuori un libro dalla scrivania o lo leggono, aprono il giornale e si informano. Il mondo della carta stampata, che poi è il mondo in cui soprattutto si addensa il

più e il meglio di ciò che va appreso imparando a leggere, è un mondo estraneo al retroterra familiare. È oscuro il motivo per cui tutto ciò è lasciato sulla soglia dei programmi nuovi delle scuole elementari. Credo comunque che un buon insegnante non dovrebbe mai dimenticare che deve risalire l'aspra china creata da questa frattura. Una volta che si sia creata un'atmosfera propizia al processo di apprendimento della lettura, è possibile vedere alcuni obiettivi fondamentali. Acquisita la lettura che possiamo dire strumentale, la capacità cioè di ripetere ad alta voce, prima e poi interiormente, le cose che si vanno scorrendo con gli occhi, gli obiettivi fondamentali sono: 1) la conquista della lettura a senso, variamente impegnata a seconda dei testi; 2) la dizione, non soltanto nel senso ortopedico, di una astratta cor-

rettezza, ma nel senso dell'appropriatezza al senso di ciò che si legge o si recita; 3) il gusto della lettura. Ciascuno di questi tre obiettivi fondamentali pone dei gravi problemi alla pratica didattica. La lettura a senso, che come si è detto deve essere variamente adattata al diverso tipo di testi che si leggono, è un obiettivo che si raggiunge soltanto a patto di un vasto movimento tutto da creare di ripresa del gusto della lettura e della dizione tra gli stessi insegnanti. All'incrocio di diverse componenti culturali di lontane radici, tra le giaculatorie della peggiore tradizione chiesastica, e il disprezzo per tutto ciò che sa di controllo dei mezzi fisici (e la voce è un mezzo fisico) della peggiore tradizione idealistica, la formazione degli insegnanti in Italia non passa attraverso un sistematico lavoro di approfondimento dell'importanza critica, intellettuale, come ho da dire, filosofica, della voce e della buona capacità di riproduzione ad alta voce di ciò che si legge. Nessuno stupore che inse-

gnanti non formati al gusto della lettura ad alta voce non riescano a loro volta a trasmettere questo importante mezzo di controllo dei propri e altrui modi di comprensione di un testo ai loro allievi. Ecco dunque un obiettivo che richiede una notevole trasformazione culturale. Lo stesso vale detto per il gusto della lettura. Qualche anno fa è stato fatto un piccolo controllo: la «Grammatica della fantasia» di Gianni Rodari, un libro che, forse ogni persona colta, certo ogni insegnante, specialmente elementari, dovrebbe avere sotto mano, aveva venduto presso l'Editore Einaudi poco più di ventimila copie. Che vuol dire questo piccolo dato? Vuole dire che quel gusto della lettura che chiediamo la scuola sappia formare, spesso è largamente estraneo, con le varie motivazioni e giustificazioni, agli stessi insegnanti. Leggiamo tutti un po' di più, se vogliamo che i nostri insegnanti leggano un po' di più, per potere insegnare ai nostri bambini e alle nostre bambine il gusto della lettura.

L'insegnamento religioso Ministro, il Concordato si deve applicare

Assieme all'esonero si impongono anche lezioni e contenuti eliminati dai Patti

Non è solo (solo?) un problema di principio. Assieme al mancato riconoscimento del diritto dei genitori di avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento religioso - e al mantenimento del discriminante esonero - vi sono anche altri rilevanti aspetti della vita scolastica che, lasciati inalterati dal ministro Falucci, violano apertamente il nuovo Concordato approvato dal Parlamento sei mesi fa. In questi giorni, la polemica del Pci, della Cgil e del Coordinamento genitori democratici e del Psi col ministro ha toccato il nodo fondamentale: all'inizio di questo anno scolastico non è stato attuato l'articolo 9 del Concordato là dove questo dice: «È garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento religioso». All'atto dell'iscrizione - continua il documento - gli studenti e i loro genitori esercitano tale diritto su richiesta dell'autorità scolastica senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione. Ora, il ministro, adducendo a pretesto la necessità di definire i nuovi programmi d'insegnamento entro novembre, ha inviato lo Gazzetta Ufficiale del Concordato una circolare che invita i capi di istituto a mantenere le vecchie disposizioni. Molti genitori - e tra questi il vicepresidente dei senatori comunisti Pieralli - non hanno però voluto sottostare a questa violazione della legge e hanno inviato una lettera al capo d'istituto in cui studia il figlio affermando che, come dice la legge, non chiedendo l'esonero e non esprimendo nessuna scelta, si intendeva che il figlio non intendeva avvalersi dell'insegnamento religioso.



Questo atto doveroso lascia comunque aperta tutta un'altra serie di problemi legati alla vecchia normativa. Restano infatti in vigore sia l'insegnamento diffuso («fondamento e coronamento» dell'intera opera educativa) della religione nelle elementari dove sopravvivono anche le venti mezz'ore di religione in terza, quarta e quinta, sia gli orientamenti del 1969 nella materna che prevedono una «diffusione» dello studio religioso. Che cosa si può fare, allora? Il ministro può, in questi giorni ancora: 1) suggerire alle scuole iniziative adeguate per far conoscere la nuova normativa e invitare le famiglie di studenti a esprimere da subito la prevista opzione; 2) invitare le scuole medie inferiori e superiori a organizzare, anche in attesa delle norme di esecuzione, i quadri orari in maniera tale che l'insegnamento religioso possa essere seguito da chi vuole avvaltersene senza procurare discriminazioni a chi non se ne avvale. L'unica soluzione è rappresentata da un orario finale o pomeridiano; 3) predisporre iniziative legislative e amministrative per abrogare e modificare la normativa in vigore che risulta in contrasto con l'accordo; 4) abolire la circolare del 1945 sulle venti mezz'ore nelle classi terza, quarta e quinta elementare. Non è, come si vede, impossibile ripristinare la piena legalità nella scuola. Forse il ministro preferisce continuare a violare la legge?

Agenda

- EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO. Prendono il via oggi, presso il Residence Ripetta (via di Ripetta 231, Roma), i lavori del Seminario sul tema «L'educazione allo sviluppo: fondamento per una cultura della Cooperazione internazionale», promosso dal Centro IES (via di S. Prisca 15/A, 00153 Roma, tel. 06-5758926/5783619). Proseguiranno sabato e domenica articolandosi in commissioni di lavoro. Insieme a esperti italiani (F. Frabboni, R. Maragliano, B. Veretchi, E. Detti, D. Parolati, A. Marconi, G. Pallottino, R. Fabiani, L. De Clementi, G. Martirani, E. Melandri) che esamineranno il concetto di sviluppo anche nella realtà scolastica, parteciperanno al seminario rappresentanti di paesi stranieri. Segreteria organizzativa: tel. 06-311752.
- EDUCAZIONE SCIENTIFICA. Il Comune di Modena, Assessorato alla P.I. e la Comau stanno allestendo una mostra sull'educazione scientifica nella scuola per l'infanzia. La finalità è di «costruire una nuova intelligenza». La mostra, che si inaugurerà il 26 ottobre presso la Sala mostre di Piazza Grande e che resterà aperta fino al mese di dicembre, si avvarrà di materiali originali di bambini, di riflessioni dei gruppi di ricerca, di materiali illustrativi vari. Tavole rotonde e dibattiti accompagneranno la mostra. Per informazioni: Servizio informazioni e relazioni pubbliche del Comune di Modena, Piazza Grande, tel. 225808.
- PER BIBLIOTECHE. L'Assessorato alla P.I. e cultura della provincia di Roma, con la collaborazione della Associazione italiana biblioteche (sezione Lazio), ha pubblicato una «Guida alle biblioteche» di Paola Geretto. Ad una prima parte di informazioni sull'uso della biblioteca e su tutto quanto è utile per sapere orientare (cataloghi, schede, classificazioni, ecc.), segue un attento censimento delle biblioteche comunali e scolastiche della provincia di Roma.
- INFORMATICA A SCUOLA. La ripartizione educazione del Comune di Milano con la collaborazione del C.I.E. (Centro per l'innovazione educativa) ha istituito il Centro per insegnanti «Lo specchio di Alice» (ricerca e documentazione per l'informatica nella scuola di base), via Anfosso 25/A, Milano, tel. 02-5451571. Nutrito il prospetto delle attività previste per l'anno scolastico appena iniziato, tutte mirate a rispondere ai bisogni di informazione, di riflessione, di esercizio pratico degli insegnanti. Per l'iscrizione ai corsi occorre richiedere una domanda di partecipazione ai lavori di gruppo.
- DIARIO SCOLASTICO DELL'ANFI. L'Istituto Didattico pedagogico della Resistenza di Milano pubblica un diario scolastico con lo scopo di far conoscere ai giovanissimi i valori della lotta partigiana. Per acquisti: Unicopli, via R. Bonghi 4, 20141 Milano, tel. 02-8466950. Il prezzo è di L. 3.000.

Difficili adolescenze raccontate da un medico

Un libro concepito da Vittorino Andreoli per prevenire il disagio sociale dei giovani

La lettura scolastica come prevenzione il libro come strumento di riflessione, occasione per non farsi travolgere dalla «prima crisi dura» che tutti attraversiamo, quella dell'adolescenza, dei brufoli, del corpo che cambia, dell'autonomia come concreta condizione dell'esistenza. La pagina scritta sull'emarginazione e l'isolamento, la tossicomania, il vicio cieco. A tentare per la prima volta questa strada è Vittorino Andreoli, docente di clinica psichiatrica all'Università di Siena e autore di un libro destinato alla scuola: «Gli adolescenti», edito dalla Arnoldo Mondadori nella collana Scodistica «La lettura». Medico neurologo, con un'ulteriore specializzazione in psichiatria, Andreoli ha abbandonato gli «specialismi» e tentato la via del racconto per parlare delle difficoltà, delle sofferenze e, anche, dei primi importanti successi dell'adolescenza. Tre racconti brevi, introdotti, ognuno, da due paginette «esplicative» e seguiti da spunti di riflessione realizzati da insegnanti. Il tutto preceduto da una introduzione del pro-

fessor Antonio Marazzi, ordinario di Antropologia culturale a Padova. Il primo racconto narra dello smarrimento, del trauma vissuto da un ragazzo e dell'improvvisa, misteriosa trasformazione del loro corpo. Il dubbio, la paura ma anche la scoperta di avere sensazioni comuni («Sono - commenta il professor Marazzi - i primi balbettamenti dell'amore»). Il secondo racconto narra degli stessi problemi vissuti nella solitudine affettiva di un ragazzo che finirà per rifiutare attraverso l'indifferenza le proprie difficoltà negando se stesso e compiendo alla fine la scelta dell'eroina. Nel terzo racconto, un adolescente «scopre» la nuova dimensione della sua famiglia vedendone per la prima volta i «modi» accumulati in anni di convivenza. In un atto di maturità e di amore aiuterà i genitori a sciogliere uno di questi nodi. Ma, chiediamo a Vittorino Andreoli, questa opera-

zione è davvero concepita più come «intervento preventivo» che come proposta didattica? «Lo scopo principale - risponde l'autore - è senz'altro la prevenzione del disagio sociale giovanile. È importante lavorare sui fattori di rischio di una generazione prima che i fenomeni possano manifestarsi. Questo mio libro si rivolge all'istituzione scolastica perché da questa passano migliaia di ragazzi: è un tentativo di trasferire l'opera di uno specialista con un linguaggio che sia idoneo ai ragazzi, alla loro recettività». Questo libro è utilizzabile in classe e individualmente: quale pensa che sia il modo migliore per realizzare tutte le sue potenzialità «preventive»? «Io credo che debba essere l'occasione per una lettura guidata dai docenti. Questa operazione preventiva non è concepita per scalzare gli insegnanti, anzi, il fatto che siano proprio dei docenti a realizzare le schede di riflessione

che seguono i tre racconti indica chiaramente in quale direzione vogliamo muoverci. Questo libro, infatti - e risponde così anche alla sua prima domanda - è assieme uno strumento di prevenzione sociale e uno strumento didattico». «Gli adolescenti» è senz'altro una proposta originale per gli studenti delle nostre scuole. Come pensa che sarà accolto nelle classi? «Spero che i ragazzi avvertano che chi scrive, chi parla a loro attraverso il libro, non è un saccente ma una persona che racconta, partecipando e soffrendo, una realtà giovanile, il loro vissuto. Un vissuto a volte drammatico. Spero poi che, oltre alla descrizione della loro esistenza in un momento critico, i ragazzi colgano il valore del protagonismo giovanile. Un protagonismo negato dalla nostra società. Questi racconti suggeriscono un protagonismo fatto di legami umani sempre più forti, più maturi. Strumenti, cioè, per non diventare vit-

Vittorino Andreoli GLI ADOLESCENTI a cura di Mirella Zocchi LA LETTURA attualità

time di sistemi terribili messi in moto dalla nostra società. L'emarginazione, la tossicomania, l'individualismo, la violenza. Voglio cioè far riflettere sui valori della solidarietà del «fare insieme». Ma la nostra scuola «reale» come accoglierà questa sua proposta? È vero che negli ultimi anni, anche nella spinta dei nuovi programmi, molti insegnanti si sono mossi verso questi problemi, anche coraggiosamente. Ma è altrettanto vero che esiste una «scuola profonda», fatta di tabù, chiusa al nuovo, una macchina che si autoconsegna un solo compito: completare il programma. «Sono convinto dell'esistenza di una sensibilità diffusa nella scuola su questi temi. Una parte non piccola di insegnanti sa benissimo che non può occuparsi dei propri allievi senza valutare anche quei gravi fattori di rischio che, a quell'età, attraversano. Quanto a quella scuola che rifiuta questa dimensione della vita dei ragazzi, è evidente che contribuirà, direttamente, a creare nuova emarginazione. Romeo Bassoli