

E' 'FACILE' IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE? una rassegna di problematiche

Alcuni problemi preliminari all'apprendimento:

- lingua parlata e lingua scritta: un problema di conquista del codice o un problema di 'modello culturale'?
- le 'cornici della mente' (cfr. De Kerckhove): oralità, scrittura, prospettiva spaziale, multimedialità
- l'approccio costruttivo alla conoscenza
- i processi individuali e i processi sociali; il metodo naturale come metodo socio-relazionale;
- i punti di riferimento personali (dove e da cosa ognuno ricava le informazioni essenziali a collegare i contenuti di uno scritto); rapporto fra processi personali e processi di gruppo (co-costruzione di senso)
- l'accesso diretto al significato: ipotesi e costruzione; le anticipazioni; le inferenze
- il riconoscimento di 'buone forme' (gestalt); la tendenza al completamento dell'informazione; la categorizzazione come costruzione di significati (estensione/intensione; sovrainclusione/sottoinclusione; aree semantiche)
- la 'ginnastica dell'occhio': le campate visive; le esplorazioni; strategie e 'difficoltà' del lettore
- la lettura funzionale
- il primato della lettura silenziosa per formare lettori 'avvertiti' della complessità dei messaggi, non deciflatori (Malfermoni; Foucambert)
- l'aula come contenitore di scrittura; il 'bagno di linguaggio'
- le dimensioni della scrittura: come proiezione di sé, scrittura degli altri, del mondo, per trasformare/inventare
- ruolo di 'segretario' dell'insegnante, di tutor dei bambini più grandi (leggere e scrivere per e con i bambini)
- il sistema linguistico: doppia articolazione (significante/significato, sincronia/diacronia); la combinatoria; le convenzioni linguistiche e la loro innaturalità rispetto ai processi di ricerca e alla comprensione delle differenze codice orale- codice scritto
- convenzionalità, arbitrarità, economicità del codice

LA LETTURA NON HA PRIMARIA IMPORTANZA

Emmanuel Kant diceva che bisognava che i bambini apprendessero a pensare. Ma oggi chi se ne preoccupa? Nei dibattiti pedagogici non si affronta tale questione. Tuttavia, il farlo costituirebbe un grande progresso per tutti.

In particolare mi chiedo perché imparare a leggere, se è solo per avere accesso al pensiero altrui? Non è che esso sia privo di interesse. In effetti, a volte esso è fonte di una ricchezza straordinaria. Ma come potrebbe avvenire il collegamento con la propria esperienza?

Al riguardo, Bachelard afferma:

'L'essere vivente si perfeziona nella misura in cui pensa di collegare il proprio punto di vista costituito da un istante e da un centro a delle durate e a degli spazi più ampi.'

La scrittura è un mezzo interessante per allargare il cerchio dei propri punti di riferimento personali. *E' quando si comincia a scrivere che si inizia a pensare.* (Ricardou)

La linearità della scrittura costringe a mettere in ordine le proprie parole prima di depositarle sul foglio. Ma cosa si potrebbe scrivere? Lo sfondo è quello che non manca di certo. Indubbiamente, gli eventi della vita imprime il loro segno sull'essere umano ed egli prova l'imperiosa necessità di esprimerli.

Come diceva lo scrittore e boxeur Jean Prévost: *'I soli colpi che fanno male sono quelli che non si possono restituire'*.

A turbare è solo ciò che non ha potuto essere detto.

Dunque, l'essere umano ha bisogno di esprimersi e ha a sua disposizione la scrittura.

Ma è caratterizzato altresì da un altro aspetto: quando si riflette su ciò che egli cerca, la prima parola che viene allo spirito è, evidentemente: *sopravvivere*. Ma, subito dopo, viene *esistere*, cioè essere riconosciuto, contare per qualcuno. Forse alla radice dell'attuale violenza c'è il fatto che una gran quantità di persone non sono prese in considerazione, nemmeno da se stesse. Allora, essi cercano di manifestare la loro esistenza in un modo o nell'altro. E, se è necessario, profaneranno delle tombe per conoscere l'incomparabile gioia di essere presenti in TV.

Come possono in una classe venticinque alunni esprimersi nello stesso tempo?

Il metodo è semplice. Essi scrivono ogni giorno un testo. Allorché l'insegnante procede alla lettura delle produzioni della classe, ognuno ha la sensazione, in quel momento, di esistere, perché è proprio di quello che ha detto lui che si tratta. Così, egli ha potuto essere ascoltato. Inoltre, ogni giorno, a turno, si sceglie un testo per uno studio un po' più approfondito. L'autore si colloca davanti alla lavagna e gli altri gli chiedono dei supplementi di informazione. Egli si sente allora vivere con ancora maggior pienezza: non sta nella sua pelle di essere a sua volta al centro; di poter contare fino a quel punto lì. Poi, il suo testo è messo a punto collettivamente. Il che, tra l'altro, permette a tutti di assimilare molte conoscenze utili, perché *la memorizzazione è legata all'affettività*.

Poco a poco, si instaura una cultura infantile, evidentemente a un livello ancora debole, ma essa ha il merito di esistere, di installarsi. Si può cominciare a costruire a partire da e attorno ad essa, perché essa via via si allargherà.

Ma non bisogna bruciare le tappe. Al CP (6-7 anni), il bambino scrive unicamente per se stesso. Si trova nello stadio del *sé verso di sé*.

Al CE1 (7-8 anni), il bambino compie un passo ulteriore: si attesta al *sé verso gli altri*.

Al CE2 (8-9 anni), si arriva al *sé con gli altri*; egli comunica loro le proprie idee e si interessa alle loro.

E poi, se le tappe precedenti sono state correttamente raggiunte, il bambino arriva, verso i 9 anni, allo stadio del *sé e del non sé*. Egli può allora, a partire dal CM (9-10 anni), prendere in conto il mondo esterno e guardarlo in modo più obiettivo.

Il ragazzo si apre anche agli altri ed entra nella fase: *"Conosci te stesso anche negli altri e conosci degli altri ciò che non ti appartiene"*.

Sono dei pari. Egli è a proprio agio davanti a loro, può dire loro tutto ciò che pensa, ciò che prova, ciò che sente il bisogno di gridare.

Ognuno, evidentemente, vuole ampliare il cerchio delle proprie curiosità, cercare delle risposte o dei prolungamenti al proprio pensiero, "collegare i punti di riferimento della propria vita a delle durate e a degli spazi più ampi".

Allora, può nascere una passione durevole per la lettura: ci sono talmente tante cose da ricevere e da apprendere dagli altri. Potrà anche succedere che si possa, un giorno, incontrare in un libro quell'altro se-stesso, quell'eco insperato di sé al quale si aspirava senza saperlo.

Ma è la scrittura che crea in ciascuno il centro che permette di ricevere tutto, di tutto accogliere.

Aggiungiamo un ultimo elemento, *essenziale*. I bambini si servono spesso dello strumento-scrittura per lavorare al riequilibrio della loro personalità attraverso una produzione simbolica di cui nessuno può rintracciare l'origine, e tanto meno essi stessi.

'Gli ulivi sono belli in ogni stagione. Gli ulivi danno le olive. Un giorno, un ulivo diede delle ciliegie e diventò tutto rosso. La gente diceva che era malato. E il povero ulivo morì con attorno a lui il canto allegro degli uccellini.' Natalie (7 anni).

Il fratellino di Natalie si chiama Oliviero. (olivier in francese = sia il nome proprio che il nome dell'albero).

Succede così che, quando i bambini si sentono veramente liberi della loro scrittura, a volte ne approfittano per regolare simbolicamente i loro conti senza che nessuno lo sappia. D'altronde gli insegnanti sono troppo occupati con altri problemi per porsi delle domande. L'insegnante spesso non apprende ciò che è avvenuto che molto più tardi, quando si incontra con i suoi antichi allievi. Capisce allora perché certi fra loro avevano improvvisamente preso il volo dopo l'improvvisa e sbalorditiva espressione del loro disagio. Fino ad allora, aveva ritenuto che fossero limitati, mentre non erano che oppressi da problematiche.

Essendosi così potuto sistemare in ordine il mondo interiore di certi alunni, essi diventano disponibili per percepire le strutture del mondo esterno e per meglio assimilarle.

Ed è questo lo scopo della scuola.

Quindi, alla fine, la scrittura è uno strumento per una miglior qualità di vita. Ma perché i bambini dovrebbero esserne frustrati? Essi possono accedervi fin dall'inizio della scuola primaria, in particolare se si utilizza il metodo naturale di 'scri-lettura' che si fonda sulla natura dell'essere umano, sull'espressione-creazione e sulla natura della lingua.

Paul Le Bohec

Dislessici o cattivi lettori?

Giacomo Stella in un articolo del 1984 su 'L'Educatore', distingue diversi livelli di difficoltà nella lettura. La maggior parte di questi non possono essere classificati come forme di dislessia, ma come 'ritardi o disturbi di lettura', connessi evidentemente a come si instaura nella scuola il rapporto con lo scritto.

Si distinguono infatti i 'dislessici' dai 'cattivi lettori' intesi questi ultimi come coloro che manifestano difficoltà di lettura non isolabili dalle altre prestazioni altrettanto carenti.

'La dislessia ha infatti alcune caratteristiche particolari che la contraddistinguono e una di queste è la sua selettività. Il soggetto dislessico presenta difficoltà nella lettura non associate ad altre difficoltà scolastiche, ad es. in aritmetica, o in tutti gli apprendimenti per via verbale (storia, geografia, ecc.). Il bambino dislessico spesso si contraddistingue per questa apparente contraddizione tra le sue buone competenze linguistiche verbali e una netta carenza nelle competenze linguistiche nello scritto.....Le sue difficoltà di lettura e scrittura si inseriscono dunque in un quadro di impaccio linguistico più ampio, che non deve essere affrontato solo con esercizi di lettura.'

COME I BAMBINI APPRENDONO A LEGGERE

di Frank Smith

ed. Retz 1980, traduz. Francese

dalla presentazione di Jean Foucambert, Michèle Proux, Michel Violet

Non è la conoscenza della grammatica, delle caratteristiche della lingua, che possono aiutare l'insegnante, ma la conoscenza delle interazioni dell'individuo con la lingua quando parla, ascolta, legge, scrive. Questa conoscenza non appartiene alla linguistica, volta a descrivere la lingua come un oggetto, ma all'ambito della psicolinguistica, o, meglio, della psicolinguistica genetica. Per attuare una **pedagogia della lettura** è necessario conoscere come è utilizzato lo scritto nell'**atto di leggere**.

'I linguisti si preoccupano della natura del linguaggio in quanto sistema messo a disposizione degli individui piuttosto che di come essi lo acquisiscono, lo producono e lo comprendono' (F. Smith).

Il chimico può accumulare informazioni scientifiche sull'acqua, ma non se ne ricaverà nulla che possa far andare più veloce il nuotatore.

Allorché il linguista consiglia agli insegnanti a partire da ciò che osservano sulla doppia articolazione, la sua osservazione è fuori luogo quanto quella del fisico che interrompe le spiegazioni del maestro di nuoto per affermare che l'acqua bolle a 100°.

La doppia articolazione è solo un'ipotesi descrittiva della lingua, che appartiene a una corrente linguistica ma è contestata da altre, mentre si ha la pretesa di applicare tale concetto a tutte le lingue, comprese quelle non scritte o che non si scrivono con un alfabeto.

Inoltre le descrizioni dei processi di lettura non chiamano mai in causa delle operazioni a questo livello.

La linguistica, in quanto scienza descrittiva del linguaggio, non può essere posta a fondamento di una pedagogia.

Principi condivisi da diverse correnti e proposte:

1. **esigenza di funzionalità**: ricerca delle situazioni attraverso cui un apprendimento evolve. Si impara a leggere leggendo, cercando, fin dal primo giorno, di attribuire un significato a un messaggio scritto con riferimento a una situazione di vita più generale.
2. non bisogna confondere cosa fa chi apprende e cosa fa chi insegna. Insegnare la lettura non consiste nel trasmettere un saper-leggere adulto a un bambino che ne è sprovvisto. L'insegnamento consiste nell'insieme degli aiuti apportati a quanto l'individuo viene sviluppando nelle sue interazioni funzionali con lo scritto. Il ruolo dell'insegnante si può distribuire fra lo stimolare quanto può diversificare e approfondire le interazioni con lo scritto e ciò che apporta gli aiuti differenziati adeguati a una storia necessariamente individuale.
3. l'isomorfismo fra gli aiuti e il comportamento che sta evolvendo: si aiuta qualcuno a diventare lettore apportando dell'informazione, sistematizzando delle abilità parziali, favorendo un'attività riflessiva sulle strategie effettive di lettura messe in gioco. Ma queste informazioni, queste abilità parziali, queste strategie sono costitutive dell'atto di lettura così come lo realizza il soggetto nel momento in cui legge. L'aiuto va dato sull'attività lessica, non su una supposta necessaria conoscenza della lingua.

L'aiuto si colloca cioè sul piano metalessico, non su quello metalinguistica.

4. lo scritto è un linguaggio per l'occhio che l'attività di lettura struttura progressivamente. Occorre staccarsi dall'insegnamento dei suoni per affermare le **strategie ideovisive**. L'educazione del **lettore** si colloca agli antipodi della formazione del **decifratore**, anche se veloce, non ne è la continuazione 'naturale'. Bisogna scegliere da subito tra la **produzione di senso** e la **produzione di suoni**.
Il controllo

La lettura è, per la scuola, terreno più delicato di altri, perché non si può fare a meno di istituire un parallelismo con l'apprendimento della comunicazione orale che si è sviluppato, in ciascun bambino, senza insegnamento, in situazioni funzionali e con aiuti che non sono certo stati delle lezioni.

Ecco perché c'è bisogno di credere che un bambino non potrà leggere se non acquisirà un meccanismo che bisogna rassegnarsi a insegnargli.

Per la lettura, la scuola introduce un controllo artificiale che è esterno alle reali operazioni coinvolte per almeno due motivi:

§ perché si basa su una domanda diversa a partire dalla quale l'individuo ha compiuto l'atto di lettura

§ perché non si basa sulle strategie di ricerca di senso ma sulla possibilità di emettere un messaggio orale in corrispondenza con la successione visiva dei grafemi.

Tutti sanno che si può oralizzare un testo latino senza leggerlo.

Leggere è:

- saltare la parola che non si capisce per inferirla dal contesto
- prendere la minima informazione visiva, non prenderla quando la si considera superflua
- è andare direttamente all'informazione (e all'emozione ad essa sottesa) in meno tempo di quello che occorre per dirla

Perché scegliere di "controllare" la lettura secondo una procedura (la lettura ad alta voce) che ostacola tali strategie?

Nell'oralizzare è vietato saltare una parola, indovinare (anche se l'anticipazione di senso è sufficiente....).

Di cosa si ha timore nella lettura tanto da imporre un controllo che snatura le strategie, quando tutti gli apprendimenti si sviluppano per aggiustamenti successivi?

Non è il bambino stesso che può, confrontando l'informazione che crea con la situazione che lo ha spinto a cercarla, attuare il controllo sulla propria attività?

Può seriamente un bambino pensare che il cuscus si fa con il mattone anziché con un montone?

L'iniziazione

La scuola dispiega il meglio della sua immaginazione per fare della lettura un apprendimento scolastico (e, se occorre, medico-scolastico) ma mai un apprendimento sociale.

La sofisticazione dei metodi, l'importanza dei prerequisiti, l'individuazione di un'età stabilita, il mantenimento al di fuori dei genitori, la stessa natura delle scritture proposte, il rifiuto di scritti

sociali, la non-lettura “prima di avere imparato”, l’assenza di accesso alla biblioteca “fino a che non sanno leggere”,

La lettura è la grande sfida della scuola, ciò che ne chiama in causa il ruolo di iniziazione e di selezione.

Spesso non è considerato importante, perciò, il “saper leggere”, ma l’”esser riusciti ad apprendere”, non importa come.

Si sceglie allora sulla base di ragioni estranee all’obiettivo che ci si dovrebbe proporre un metodo elaborato al di fuori dei soggetti a cui è rivolto.

Lo statuto del sapere

La scuola si giustifica sostenendo che ogni sapere va conquistato prima di poter essere messo in atto. Bisogna imparare a camminare prima di camminare, a parlare prima di parlare, a leggere prima di leggere. Ma la contrapposizione prima-dopo esiste solo nell’istituzione scolastica, se la scuola si definisce come un tempo e un luogo di acquisizione separato e contrapposto alla vita attiva. Luogo e tempo di ‘applicazione’. Si può osservare che non si può imparare a camminare che camminando e che non può esserci differenza di natura fra ciò che si fa per apprendere e ciò che si apprende a fare.

Il bambino

Il bambino, si dice, deve innanzitutto ‘equipaggiarsi’ prima di diventare un partner o un ‘protagonista sociale’, quindi lo si educa ‘facendo finta’. Impara così nell’irresponsabilità e l’irresponsabilità.

E’ interagendo con il contesto sociale che si diventa ‘interrogatori’ di scrittura: in situazioni reali.

Tanto meno si diventa lettori attraverso l’oralizzazione, l’insegnamento di suoni, la corrispondenza tra grafemi e fonemi.

(1980)

Da F. Smith ‘Psicolinguistica e lettura’

E’ stato molto spesso affermato che leggere era un’operazione totalmente misteriosa, che non era possibile spiegare come il cervello funziona così da consentire di leggere e capire più di cinquecento parole al minuto.

Si è anche detto che non c’era nulla da imparare da analisi sulla lettura, perché leggere non è altro che trasformare dei simboli scritti in suoni; dunque, essendo il codice relativamente semplice e diretto (così si afferma!) è solo a livello dell’orale che risiedono i problemi interessanti.

I bambini imparano a leggere anche indipendentemente al metodo e nonostante lo stesso perché esistono insegnanti che permettono ai bambini di dare un senso all’insegnamento che ricevono; anche a loro insaputa, i bambini riescono a ricavare l’informazione che permette di estrapolare un’esperienza dallo scritto

Il fatto che esistano delle correlazioni fra certe pratiche e dei risultati scolastici non vuol dire necessariamente che vi sia una relazione di causalità.

C'è certamente una forte correlazione tra le capacità di lettura e l'assenza di carie, ma ciò non significa che si impara a leggere lavandosi i denti.

L'approccio psicolinguistico fa leva sugli **atti di lettura**.

a) Leggere non è un'attività esclusivamente visiva. Leggere mette in gioco due modalità di informazione, una che si trova davanti ai globi oculari, sulla pagina stampata, l'altra situata dietro i bulbi oculari, nel cervello (**informazione non visiva**).

L'informazione non visiva è quanto già sappiamo sulla lettura, sul linguaggio, sul **mondo** in generale.

Tra l'informazione visiva e non visiva nell'atto di lettura vi è scambio: più si conosce già 'dietro l'occhio', meno bisogno si ha d'informazione visiva per identificare una lettera, una parola, o il significato di un testo.

Inversamente, meno si dispone di informazione non visiva, sia perché il contenuto di un testo non ci è familiare, sia perché esso è scritto in una lingua difficile da capire, più la lettura è lenta, e più bisogno si ha di informazione visiva.

b) Gli psicolinguisti hanno mostrato a quale punto sia limitata la quantità di informazione che l'occhio può processare. Per cui lo scambio tra informazione visiva e non visiva diviene determinante. Un lettore che si basa essenzialmente sullo scritto sovraccarica il suo sistema visivo, e non potrà ricavarne gli insegnamenti che gli occorrono; leggerà come se fosse al buio (non a caso diciamo che un passo non ci è 'chiaro').

Un lettore che cerca di identificare ogni parola correttamente, sarà incapace di comprendere il senso generale, a meno di non conoscere molto bene ciò che sta leggendo.

Contrariamente a quanto pensa il senso comune, non è necessario leggere ogni parola perfettamente per comprendere. Un lettore che si concentri sul senso di ciascuna parola non può attingere al senso generale. Solo cercando di leggere anzitutto il senso si potrà leggere ogni parola separata correttamente.

c) L'importanza dell'informazione non visiva è legata anche alla natura della lingua scritta, tale che non è possibile identificare le parole in maniera univoca né pronunciare le frasi correttamente se il senso della parola non è stato definito in precedenza. Oltre alla quantità limitata di informazione che l'occhio può trattare vi sono restrizioni legate al funzionamento della memoria, che nel caso dell'accesso fonetico crea seri problemi.

Una delle scoperte degli ultimi decenni è che i bambini conoscono molto in merito alla lettura da prima dell'apprendimento.

Cercano così di leggere parole sconosciute nelle frasi dimostrando che leggere delle parole non li interessa: vanno direttamente al senso, sia saltando, sia cambiando le parole, comportandosi cioè come degli adulti lettori esperti.

Le teorie psicolinguistiche ci dicono insomma che nessun aiuto può venire al bambino nel percorso per divenire lettore dall'imparare la corrispondenza segni-suoni, se il bambino non è messo in condizione di essere 'interrogatore' di scrittura.

Il processo di ricezione si avvia con l'ingresso di una forma fonologica o grafica (input) e termina con la produzione di senso (output), ma chi utilizza il linguaggio prende la strada più diretta e mobilita il minimo numero possibile di mezzi necessari per raggiungere il suo scopo. Egli prende un campione confidando nella ridondanza del linguaggio e nella sua conoscenza dei vincoli linguistici. Predice così le strutture, le mette alla prova nel contesto semantico che elabora a partire

dalla situazione e dalle informazioni che viene acquisendo via via, conferma o disconferma le sue ipotesi sulla base di **indizi**. I processi di ricezione del linguaggio scritto attraversano 4 fasi:

- ***campionatura***
- ***predizione***
- ***verifica***
- ***conferma***

Il lettore anticipa, confidando nelle strategie che forniscono il massimo di predittività utilizzandoli minimo di informazione disponibile.

E, per finire,

Dodici regole (facili) per rendere difficile l'apprendimento della lettura:

- ponetevi l'obiettivo della padronanza precoce delle regole di lettura
- curate che la fonetica sia rapidamente appresa
- insegnate le lettere e le parole, una ad una, assicurandovi che ciascuna sia acquisita prima di passare alla successiva
- fate di una lettura parola per parola il vostro principale scopo
- impedite ai bambini di indovinare, assicuratevi invece che leggano con particolare cura
- incoraggiate l'assenza di sbagli
- restituite un feed-back immediato
- osservate, scoprite, correggete i movimenti scorretti degli occhi
- identificate gli eventuali dislessici e curateli fin da subito
- assicuratevi che i bambini abbiano ben capito l'importanza della lettura e la gravità dell'insuccesso
- approfittate delle lezioni di lettura per migliorare l'ortografia e l'espressione scritta, insistete affinché gli allievi parlino la miglior lingua possibile
- se il metodo che usate non vi soddisfa, tentatene un altro; siate sul chi vive per reperire nuovi materiali e nuove tecniche.

Una regola per l'apprendimento

La motivazione e l'orientamento alla lettura non possono venire che dal bambino; egli deve cercare il sapere e le tecniche di cui ha bisogno per padroneggiare la lettura. L'apprendimento della lettura è un problema che si pone al bambino ed è lui che deve risolverlo.

Nessuna delle dodici regole si preoccupa realmente di ciò che fa il bambino. Un'autorità lontana si preoccupa di ciò che lui deve fare.

La mia regola è difficile: richiede intuizione, tolleranza, sensibilità, pazienza; esige di comprendere il processo di lettura, di respingere le formule prefabbricate, di non appoggiarsi a tests, di essere in ascolto del bambino. Richiede altresì il rifiuto dell'etica moderna secondo cui la soluzione a tutti i problemi è nella tecnologia.

(1973)