

CULTURA
Studium
193.

Scienze dell'educazione, pedagogia
e storia della pedagogia

ADRIANA LAFRANCONI

APPRENDERE A LEGGERE E SCRIVERE

Come e perché

Prefazione di Giuliana Sandrone


Stadium
e d i z i o n i

Tutti i volumi pubblicati nelle collane dell'editrice Studium "Cultura" ed "Universale" sono sottoposti a doppio referaggio cieco. La documentazione resta agli atti. Per consulenze specifiche, ci si avvale anche di professori esterni al Comitato scientifico, consultabile all'indirizzo web <http://www.edizionistudium.it/content/comitato-scientifico-0>.

Realizzato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane
e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo

Copyright © 2020 by Edizioni Studium - Roma
ISSN della collana Cultura 2612-2774
ISBN 978-88-382-4862-7
www.edizionistudium.it

Prefazione di <i>Giuliana Sandrone</i>	9
---	---

PRIMA PARTE

Le ragioni pedagogico-didattiche
per l'integrazione fra metodi diversi

I. Metodi per l'apprendimento del leggere e dello scrivere: introduzione	17
1. Dalla classificazione Unesco alla prospettiva delle neuroscienze, p. 17 - 2. L'integrazione fra approcci metodologici diversi: una solu- zione possibile, a precise condizioni, p. 25	
II. Metodi sintetici: oltre l'assenso e il dissenso assoluti	31
1. Introduzione, p. 31 - 2. Dibattito: Non solo corrispondenza "fone- ma / grafema", p. 39 - 3. Conclusioni, p. 55	
III. Metodi globali: ambiguità da risolvere	61
1. Introduzione, p. 61 - 2. Dibattito: Alla ricerca di opportunità di apprendimento nei metodi globali, p. 67 - 3. Conclusioni, p. 85	
IV. Modelli evolutivi dell'apprendimento della lettura e della scrittura	91
1. Introduzione, p. 91 - 2. Il modello di Linnea Ehri, p. 94 - 3. Il modello di Uta Frith, p. 95 - 4. Il modello di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, p. 97 - 5. Conclusioni, p. 109	

- V. La cornice pedagogico-didattica-epistemologica della riflessione sul mondo dei metodi 111
1. Introduzione, p. 111 - 2. L'idea di bambino, p. 115 - 3. La prospettiva di apprendimento, p. 117 - 4. Il ruolo dell'insegnante, p. 124 - 5. La concezione di lingua, p. 127 - 6. Conclusioni, p. 130

SECONDA PARTE

Presentazione e analisi critica di metodi per l'insegnamento del leggere e dello scrivere

- I. Metodi analitici o globali 137
1. Il metodo naturale di M. Agosti: ragioni ed esperienze, p. 137 -
2. Fra realtà e comunicazione: il metodo globale secondo G. Mialaret, p. 144 - 3. La proposta ideo-visuale di J. Foucambert, p. 151 - 4. Le tecniche di C. Freinet, p. 156
- II. Metodi sintetici o fonico-sillabici 163
1. Dalla scrittura alla lettura: il metodo di M. Montessori, p. 163 -
2. Apprendere la letto-scrittura in continuità con la riflessione linguistica: le indicazioni di M.L. Altieri Biagi, p. 170 - 3. Semplifichiamo la Lettura ai Bambini: la proposta per l'alfabetizzazione e la riabilitazione di M. Emiliani ed E. Partesana, p. 174 - 4. L'approccio fonologico-lessicale alla lettura: il contributo di I. Riccardi Ripamonti, p. 181
- III. Metodi misti 189
1. Lettura globale, analisi e sintesi della parola: il metodo di F. Deva, p. 189 - 2. Priorità dell'orale sullo scritto: il metodo fonemico di G. Germano, p. 193 - 3. Apprendere con le Sillabe Globali: il metodo SIGLO di G. Meneghello, p. 198 - 4. Dalla pratica, il metodo analogico di C. Bortolato, p. 202 - 5. Conclusioni, p. 208

TERZA PARTE
Dall'integrazione di metodi alle pratiche didattiche

I. L'alfabetizzazione emergente	215
1. Un processo in continuum, p. 215 - 2. La narrazione di un caso, p. 219	
II. L'integrazione fra metodi per l'alfabetizzazione formalizzata	229
1. Una soluzione aperta alla flessibilità e alla differenziazione, p. 229 - 2. Lo sviluppo del processo, p. 238	
III. Pratiche di alfabetizzazione formalizzata	253
1. Casi a confronto, p. 253 - 2. Il problema degli alunni "a rischio DSA", p. 274 - 3. Per concludere, p. 284	
 Bibliografia	 287
 Indice dei Nomi	 299

PREFAZIONE

È una riflessione quotidiana: perché questi miei studenti sono così sprovvisti di fronte alla lingua scritta? Perché non trovano parole puntuali e collegamenti sintattici efficaci per esprimere i loro pensieri, l'apprendimento che via via sta in loro maturando, le difficoltà e gli interessi che inevitabilmente accompagnano quanto andiamo facendo?

Sono domande che, sopravanzando qualsiasi assuefazione e con una certa preoccupazione, mi accompagnano quando, durante le lezioni in università, cerco di coinvolgere i miei studenti in una modalità didattica che li veda chiamati individualmente o in piccolo gruppo ad affrontare un *case study*, o a impegnarsi nella lettura e nella rielaborazione di passi scelti della bibliografia, o anche semplicemente quando il *setting* e i vincoli quantitativi mi permettono di impostare una lezione dialogata. Inutile dire che la preoccupazione aumenta in alcune situazioni preparatorie alla scrittura della prova finale, qualche volta anche della tesi magistrale: parlare ai miei studenti della necessità di un testo coerente e coeso, dell'architettura del testo scritto come supporto indispensabile dell'argomentazione, della doverosa acribia nella ricerca del lessico specifico, sono tutte azioni che, a volte, mi danno la sensazione dell'incomunicabilità, della mancanza di quell'attribuzione condivisa di significato che Dewey ci descrive incrementato dall'essere coinvolti in una stessa attività intenzionale¹.

Eppure i miei studenti sono giovani che hanno alle spalle tredici anni di scuola, di un percorso di istruzione che avrebbe dovuto portarli ad una riflessione di secondo livello, scritta ed orale, rispetto agli oggetti del sapere

¹ J. DEWEY, tr. it., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, p. 17.

utilizzati per il loro sviluppo formativo. Che cosa non ha funzionato? Quel troppo basso livello di competenza nel leggere e nello scrivere dove e da quali aspetti del loro percorso di istruzione origina? È forse da rivedere il sistema di acquisizione delle abilità che stanno alla base del leggere e dello scrivere dell'allievo della scuola primaria e che costituiscono l'architrave su cui poggia la competenza dell'adulto che legge e scrive in modo efficace e, perché no, col piacere di farlo?

Domande complesse che, al di là delle percezioni personali, trovano condivisa motivazione nei dati statisticamente rilevati che ormai da anni stimolano ricerche sul problema, anche in funzione della ricerca di risposte e, soprattutto, di correttivi. L'edizione 2018 dell'indagine OCSE-PISA, ad esempio, ha avuto come dominio principale la competenza in lettura, la *reading literacy* quale si manifesta negli studenti di 15 anni: un'impetosa collocazione dei quindicenni italiani al 25° posto tra i 36 paesi dell'OCSE denuncia un possesso assai limitato nell'abilità di leggere testi all'interno dei quali viene richiesto di distinguere tra fatti e opinioni, trarre inferenze, elaborare informazioni, ecc. Risultati, peraltro, peggiori rispetto alle rilevazioni dei primi anni di questo secolo e che confermano, anche in questo campo, un altro grave problema del nostro sistema d'istruzione: la difformità dei risultati a livello territoriale, per cui sotto i dati della media nazionale, in realtà, si celano ulteriori e più ampie problematiche. Siamo, comunque, di fronte a risultati che evidenziano un problema urgente e dirompente: perché così tanti ragazzi, specie in alcune regioni italiane, non raggiungono il livello 2 (*low performer*), mostrando esplicite difficoltà a confrontarsi con materiale linguistico scritto a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità? La pubblicazione di questi risultati, come sempre, catalizza l'attenzione dei *media* per qualche giorno; dopo di che, altrettanto regolarmente, su questi temi cala un rassegnato quanto ingiustificato silenzio, laddove sarebbe indispensabile interrogarsi a fondo, cercando di individuare strategie educative capaci di ottenere un'inversione di tendenza, una soglia diffusa di risultati positivi quali indicatori del possesso da parte dei nostri giovani di un'importante ed indispensabile competenza personale e sociale.

In questa prospettiva, la contestuale ricerca di ragioni argomentate e di interventi di miglioramento, si colloca, prezioso, il lavoro di ricerca pedagogica compiuto dall'autrice di questo volume che, fin dal titolo - quasi ad evitare il rischio di qualsivoglia fraintendimento - pone esplicitamente al centro della sua analisi l'*apprendere* a leggere e scrivere; un abbrivio che,

a partire dalle fondamenta dello stesso processo di apprendimento, le permette di andare oltre la pluralità di posizioni che la ricerca pedagogica, psicologica e neurologica ha prodotto e continua a produrre sui diversi metodi per l'insegnamento della letto-scrittura, di indagare la prospettiva della loro possibile integrazione e di argomentare la tesi che si sviluppa nell'intero lavoro. Tesi che così può essere raccolta: assunto il compito dell'educatore nell'accompagnare ciascuno dei suoi allievi all'acquisizione delle abilità del leggere e dello scrivere, attraverso cui favorire lo sviluppo di competenze linguistiche indispensabili per lo sviluppo personale e sociale, la dimensione che fa da traino in tale compito è quella pedagogica. E non può essere altrimenti, se si assume come propria della pedagogia la riflessione che, permettendo un'intenzionale ed accorta integrazione fra i diversi metodi, li colloca in una cornice antropologica consapevole, capace di dar ragioni delle scelte metodologiche più adatte per affrontare l'idiografica situazione frutto dell'esperienza e delle specificità che ciascun bambino porta con sé, nella sua irripetibile unicità. Del resto, come scrive l'autrice, «nessuna pratica didattica è neutra; ciascuna pratica si fonda su una certa concezione di persona, di apprendimento, del ruolo attribuito all'insegnante o all'allievo». È questo il lavoro pedagogico, diuturno intreccio, ce lo ricorda Arendt, tra processi di pensiero e darsi dell'esperienza.

La prima parte del volume è l'espressione della forte convinzione che, a scampo di qualsivoglia eclettismo, l'integrazione intenzionale tra i diversi metodi non può non avere come strumento una loro solida conoscenza, che permetta di andare oltre la diatriba che da sempre ha caratterizzato il loro confronto. Si tratta di una conoscenza la cui solidità si arricchisce delle riflessioni elaborate in tempi recenti nell'ambito delle neuroscienze, della psicologia, della psicologia genetica; ma è conoscenza che, soprattutto, può trasformarsi in azione educativa professionale "buona" – vale la pena ribadirlo - solo attraverso una sua declinazione attenta, guidata da una intenzionale antropologia pedagogica di riferimento, da quelle intuizioni e comprensioni immediate e contestuali che animano una relazione educativa autentica. Si tratta di un sapere, infine, che in questo volume vediamo continuamente e deliberatamente connesso con l'esperienza del processo di insegnamento e di apprendimento, anche attraverso la scelta di due originali artifici editoriali: il *Dibattito* e i *Frammenti di esperienza*. Il primo riporta un'accurata scelta di posizioni espresse da pedagogisti, psico-pedagogisti, neuro-scienziati cognitivi, linguisti, ecc. sui diversi metodi per l'insegnamento della letto-scrittura; la diversità di posizioni,

a volte anche significativa, viene gestita in una dimensione pedagogica da un ipotetico *moderatore* che assume il compito di trovare possibili connessioni tra ricerche anche diverse e dissonanti, ma sempre rilette attraverso lo sguardo dell'azione didattica. Sguardo che diventa la cifra del secondo artificio editoriale messo in campo, i *Frammenti di esperienza*, narrazioni che solo uno sguardo educativo attento e deliberato è capace di sottrarre alla mera descrittività, trasformandole in paradigmi pedagogici preziosi per l'osservazione dell'esperienza. Del resto, se, sulla scorta di un'accreditata letteratura scientifica, si assume il presupposto che «lingua è significato», come non collocare sempre l'apprendimento del leggere e dello scrivere dentro l'esperienza, autentica e unitaria, che, rivestita della corretta forma verbale, permette la ricchezza della pratica dei diversi tipi di testi orali e scritti?

La seconda parte del volume si colloca dichiaratamente nella prospettiva dell'insegnante di scuola primaria ed indaga con sistematicità i guadagni che possono venirgli dalla conoscenza dei *principi* dei diversi metodi di insegnamento della letto-scrittura, il tipo di *azione didattica* ne può scaturire e, non ultimo, quale *analisi critica* deve accompagnare la scelta di ciascuno dei modelli via via presentati e raccolti nelle tradizionali categorie di analitici o globali, sintetici o fono-sillabici, misti. L'analisi puntuale di ciascun modello si colloca all'interno di uno scenario dominato dall'interesse per l'azione dell'insegnante, dalla cifra del suo agire che possiamo così tratteggiare: «convertito da processo impersonale in azione personale, l'insegnamento non si basa più solo su procedure razionali-previsionali, ma anche su scelte e decisioni che rispondono a convinzioni, intuizioni soggettive e comprensioni contestuali. Improvvisamente, quelli che apparivano aspetti secondari della professione docente (...) acquistano peso, rinviano ad un livello più profondo della competenza. Il processo di professionalizzazione si rivela inscindibile da quello di personalizzazione e fa emergere il fondamento unitario della competenza docente nell'identità personale dell'insegnante»². Un insegnante che, nel campo d'azione qui indagato, fin dalle prime fasi dell'apprendimento della letto-scrittura viene descritto dall'autrice come competente sia nel far diventare gli aspetti strumentali del codice «elementi costitutivi del testo, dei quali esplicitare la conoscenza

² C. XODO, *Aspetti ontologici e deontologici della competenza docente*, in G. BERTAGNA, C. XODO (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, p. 108.

in modo rigoroso mediante la promozione di forme intenzionali di riflessione sul testo stesso, orale o scritto, da organizzare progressivamente in forma sistematica», sia nell'accompagnare gradualmente alla scoperta che «l'atto di leggere è un luogo speciale in cui gli esseri umani vengono liberati da se stessi per 'passare oltre' negli altri e, così facendo, imparare che cosa significa essere un'altra persona, con aspirazioni, dubbi ed emozioni che altrimenti non avrebbero mai conosciuto»³.

Quando comincia questo complesso processo che ha il compito di accompagnare ciascun bambino all'apprendimento della lettura e della scrittura e quale prospettiva didattica si apre all'insegnante che voglia servirsi dell'integrazione fra i diversi metodi in funzione della flessibilità e della differenziazione della sua azione educativa? A queste domande si risponde nella parte terza del volume all'interno della quale, assunta la prospettiva di un'accorta *alfabetizzazione emergente* attiva fin dalla scuola dell'infanzia, si argomenta sulla valenza didattica di un'autorevole integrazione; è la strada che, lontana da qualsiasi tentazione semplicemente additiva, valorizza l'apporto che ciascun metodo di insegnamento della letto-scrittura mette a disposizione in relazione alla situazione di ciascun bambino, con le sue personali caratteristiche, risorse e criticità. L'argomentazione di quest'ultima parte del volume si snoda in una ricchezza di esemplificazioni, di narrazioni, di sottolineature, di documentazioni e di riflessioni situate che se, da un lato, rappresenta un prezioso giacimento didattico per chi fa o dovrà fare dell'insegnamento della letto-scrittura la propria professione, dall'altro rappresenta la sintesi appassionata e competente di un modo di essere insegnante, vera testimone che intenzionalmente ed esplicitamente *pro-fessa*⁴, nel senso etimologico del verbo, un deliberato modo di intendere l'azione educativa e la riflessione pedagogica che la sostiene.

Giuliana Sandrone

Ordinario di Pedagogia generale e sociale

Prerettrice all'orientamento e al placement, Università di Bergamo

³ M. WOLF, *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 46.

⁴ Il termine "professione" viene dal verbo latino *profiteri*, composto da *pro* (davanti) e *fateri*, intensivo di *fari* (parlare), e rimanda dunque alla dichiarazione aperta delle proprie idee e convinzioni.