

La lettura nel curricolo

di *Maria Antonietta Marchese*

1. Indagini e tendenze

Tutti noi abbiamo esperienza di azioni routinarie, di parole ripetute, di discorsi abituali, e sappiamo quanto sia difficile attribuire senso e interesse a ciò che attraverso il ritmo ripetuto e monotono si cristallizza e viene perciò fissato a un significato statico e definito. Il titolo di questo contributo (*La lettura nel curricolo*) sembra appartenere proprio all'insieme di parole ripetute e di discorsi ordinari sopra evocato. Come assegnare interesse a un titolo così scontato che già in partenza ha poche possibilità di successo? Perché parlare di lettura? Quali motivi spingono a presentare riflessioni sulla lettura nel curricolo? Quale attenzione può suscitare questo tema in un pubblico composto da docenti di diverse discipline, appartenenti a segmenti diversi di scolarità? Alcune tendenze rilevate da indagini internazionali sulla lettura possono forse attribuire senso a un titolo scontato e restituire interesse ad un tema anch'esso molto abusato. Partiamo perciò dalla presentazione di alcuni dati dell'indagine Ocse Pisa 2006¹ e di quella IEA PIRLS 2006².

Studio OCSE PISA 2006 – Si tratta di un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per accertare le competenze dei quindicenni nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze.

L'indagine, organizzata in cicli, viene realizzata ogni tre anni. Ciascun ciclo d'indagine approfondisce in particolare un'area principale. Nel primo ciclo (PISA 2000) l'attenzione è stata rivolta alla lettura, nel secondo (PISA 2003) l'ambito di indagine era la matematica. Nel 2006 lo studio ha fornito un profilo molto dettagliato delle conoscenze e delle abilità possedute dagli studenti quindicenni nell'ambito delle scienze e un aggiornamento dei profili già delineati nelle precedenti ricerche per quanto riguarda la lettura e la matematica.

Occorre precisare che «PISA si occupa della lettura in funzione dell'apprendimento piuttosto che dell'apprendimento della lettura, di conseguenza non valuta le abilità di lettura più elementari degli studenti».

IEA PIRLS 2006 - (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - Progress in International Reading Literacy Study) è uno studio internazionale longitudinale (realizzato ogni cinque anni), finalizzato alla valutazione delle competenze di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità (di età compresa tra i nove e i dieci anni). Esso permette di verificare i livelli di competenza di lettura ponendo a confronto i diversi sistemi scolastici e di confrontare tendenze e mutamenti verificatisi nell'insegnamento della lettura di uno stesso Paese.

Lo studio si occupa di una fase cruciale dello sviluppo delle abilità di lettura: il passaggio dall'apprendere a leggere al leggere per apprendere.

IEA PIRLS-ICONA 2006 (studio Iea sulla COmprensione della lettura dei bambini di Nove Anni) rappresenta la componente italiana dello studio internazionale.

Nello studio Ocse Pisa 2006, il punteggio medio conseguito dagli studenti italiani nella scala di competenza in lettura è di 469. Si tratta cioè di un punteggio al di sotto della media Ocse, pari a 492. Nell'indagine IEA PIRLS 2006, il punteggio medio conseguito dagli alunni italiani delle quarte classi della scuola primaria è 551. In questo caso, si tratta di un punteggio significativamente più alto della media internazionale, pari a 500.

¹ Utilizzo come fonte la sintesi dei primi risultati presentata a dicembre 2007, consultabile sul sito dell'Invalsi (www.invalsi.it)

² Anche in questo caso, faccio ricorso alla sintesi dello studio presentato a dicembre del 2007, disponibile sul sito dell'Invalsi.

I dati presi in esame non hanno bisogno di molti commenti: nella scuola primaria le competenze dei bambini si collocano nella fascia alta del rendimento della lettura, al contrario le prestazioni degli studenti quindicenni si collocano in una fascia al di sotto della media di 23 punti.

Sempre dalle stesse indagini si colgono dati sugli avanzamenti e sui regressi del rendimento nella lettura in un arco determinato di tempo sui quali riflettere. Confrontando il punteggio medio degli studenti italiani in lettura, conseguiti in PISA 2006 e in PISA 2000, emerge una tendenza preoccupante: il punteggio medio dei quindicenni, nell'arco di sei anni, è diminuito in misura statisticamente significativa, passando da 487 a 469 (media OCSE pari a 500 nel 2000 e a 492 nel 2006). Esaminando lo stesso dato in IEA PIRLS 2006 e in IEA PIRLS 2001 emerge, invece, un miglioramento significativo del punteggio medio che passa da 541 a 551.

Passando dai numeri alle considerazioni non credo sia azzardato affermare che la scuola primaria nel corso di cinque anni riesce, con le sue azioni e le pratiche didattiche, a migliorare il rendimento medio in lettura degli alunni. Viceversa, i segmenti scolastici successivi faticano a trovare strategie didattiche utili a migliorare i rendimenti in lettura degli studenti e ad arginare l'involuzione dei punteggi.

Il problema diventa ancora più allarmante se si prendono in considerazione i dati riguardanti le percentuali di studenti che si collocano ai diversi livelli di competenza di lettura riportati nella tabella 1. In questo caso, i dati più significativi sono da ricercare nelle caselle poste in alto e in basso della tabella³. Come si vede, la percentuale di alunni che hanno conseguito punteggi al di sotto del livello 1 nel corso di sei anni raddoppia; rimane invece pressoché invariato quella del livello 5. Riportando quanto si dice nel fascicolo di presentazione dei risultati di PISA 2006, anche se i dati in questione richiedono ulteriori approfondimenti, essi «suggeriscono l'immagine di una scuola che da un lato continua a non riuscire a coltivare le eccellenze, dall'altro assiste ad uno slittamento verso il basso del livello medio di prestazione degli studenti (almeno per quanto riguarda la lettura)».

Tab. 1 - Percentuale di studenti a ciascun livello della scala complessiva di literacy in lettura in PISA 2000 e in PISA 2006

Livelli di competenza	PISA 2000		PISA 2006	
	% Italia	% OCSE	% Italia	% OCSE
Sotto il livello 1	5,4	6,0	11,4	7,4
Livello 1	13,5	11,9	15,0	12,7
Livello 2	25,6	21,7	24,5	22,7
Livello 3	30,6	28,7	26,4	27,8
Livello 4	19,5	22,3	17,5	20,7
Livello 5	5,3	9,5	5,2	8,6

FONTE: base dati OCSE PISA2000-PISA2006 / INVALSI

A questo punto, viene spontaneo chiedersi: la scuola può agire sui livelli di alfabetizzazione della popolazione scolastica migliorandoli? Come sanare la frattura esistente fra i rendimenti di ragazzi e bambini di segmenti scolastici diversi? I dati esaminati spingono a mettere mano ad alcune operazioni sostanziali di revisione della didattica della lettura, spronano alla riflessione sulle scelte da compiere per costruire un curriculum di lettura adeguato ai bisogni sempre più urgenti dei nostri studenti.

2. Passi

Quali passi compiere per cominciare? Ripensare criticamente la didattica della lettura e riflettere sulle scelte necessarie per elaborare un curriculum di lettura sono chiaramente due azioni

³ Il livello indicato nella prima casella in alto è il più basso, mentre il quinto è il più alto.

complesse. In questo contributo mi limiterò a sviluppare alcuni punti che noi docenti siamo chiamati a compiere come passi di un percorso complesso.

1. Il primo passo riguarda il modo di considerare la lettura a scuola. Troppo spesso sminuita, ridotta a semplice decifrazione del segno scritto, a scuola parliamo di lettura e ci soffermiamo in modo quasi ossessivo sulla competenza tecnica, dimenticando la complessità del comprendere e eludendo, in molti casi, il compito tanto gravoso quanto importante segnato dal passaggio dall'apprendere a leggere al leggere per apprendere⁴.

Come docenti siamo chiamati a svolgere un compito più ampio e impegnativo dell'insegnare la strumentalità della lettura ai nostri alunni, sganciando il nostro modo di operare dall'equazione "possesso della strumentalità = lettore competente". Apprendere a leggere non è un compito che si esaurisce all'interno dei primi due anni della scuola primaria. Tale compito, via via che gli alunni procedono da un segmento scolastico all'altro, è scandito da tappe altrettanto cruciali quanto quella iniziale dell'acquisizione della strumentalità del leggere. Dobbiamo cioè mettere in atto con gli alunni strategie didattiche tese a far sì che comprendano un testo e che apprendano leggendo.

A questo proposito vorrei richiamare quanto si dice nelle recenti *Indicazioni per il curricolo* a proposito della lettura:

“Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere”⁵.

Come si vede le *Indicazioni* inducono a riflettere sulla complessità del comprendere e assegnano centralità e rilevanza all'insegnamento della lettura ricordandoci che la presa in carico della comprensione dei testi scritti è sicuramente uno dei più importanti compiti della scuola. Proprio dalla comprensione dipende infatti l'incremento e lo sviluppo delle proprie conoscenze personali, il successo nello studio, la partecipazione alla vita sociale e democratica nella vita adulta.

2. Conseguente a questo primo passo, dobbiamo compierne un altro: rivedere le pratiche di lettura utilizzate in classe. A scopo esemplificativo, esamino rapidamente alcune aspetti che andrebbero seriamente ripensati in funzione di una concezione complessa del comprendere.

2.1. *Uso delle domande*

Partiamo dalla consuetudine abbastanza frequente di porre domande a fine lettura. Su di essa troviamo dati abbastanza precisi e attendibili nel Rapporto di ricerca relativo all'indagine IEA ICONA 2001. In esso si dice che fra le attività di lettura quelle promosse e utilizzate con più frequenza da molti insegnanti sono le domande. Risulta infatti che il 76% dei bambini nei paesi partecipanti danno risposte ad alta voce in classe sui testi letti almeno una o due volte alla settimana e che al 90% dei bambini, proprio attraverso le domande, viene posta la richiesta di dimostrare di avere compreso il significato di quello che hanno letto.

Come ho già detto in un altro lavoro pubblicato di recente⁶ tale consuetudine di per sé non è pregiudizievole. Tutti noi sappiamo come ogni domanda, infatti, svolga un ruolo prezioso all'interno del processo di comprensione: una domanda, posta prima della lettura di un brano, sollecita la creazione di aspettative rispetto al testo; durante la lettura, aiuta a sciogliere nodi o ad appianare difficoltà del testo; rivolta ad una comunità scolastica, contribuisce a mobilitare interesse, ad attivare conoscenze, a costruire *coralmente* la comprensione di un testo⁷. C'è da dire, tuttavia, che le domande, proprio perché forniscono un riscontro diretto e immediato, vengono usate con più frequenza da noi docenti per accertare su che cosa e quanto abbiano compreso i nostri alunni. Esse cioè finiscono per diventare strumenti di controllo dei livelli e gradi della comprensione, piuttosto che strumenti per attivare processi di ricerca.

⁴ Su queste definizioni si vedano gli studi preparatori delle indagini Iea Icona 2006 e Ocse Pisa 2006.

⁵ *Indicazioni per il curricolo*, p. 49.

⁶ Cfr. M. A. Marchese, "La comprensione del testo", in Adriano Colombo (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, 2008, p.68.

⁷ Su questo aspetto si veda S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 2002

Proprio su questo uso insistito delle domande vale la pena soffermarsi, partendo dalla constatazione che spesso nell'insegnamento della lettura si tende a dedicare spazio a fare domande sul testo letto più che a interrogare i testi⁸. Provare a forzare questa mentalità abbastanza diffusa è un passo necessario da compiere per consentire ai nostri alunni di sperimentare quotidianamente un rapporto attivo con il testo scritto da leggere.

2.2. *Attività di lettura*

Riguardo a questo punto mi pare che il problema più spinoso non sia quello di disporre di attività di lettura. Esplorando il panorama editoriale non mancano certo le proposte caratterizzate da varietà e da ricchezza di soluzioni. Schedari, eserciziari, pacchetti, moduli, quaderni operativi, dossier, allegati ai libri di testo e ultimamente anche software sono solo alcuni degli strumenti che ogni docente ha a disposizione per affrontare l'apprendimento della lettura in classe. Insomma, non c'è che l'imbarazzo della scelta. Ma quali attività scegliere? Quali risultano più adeguate in risposta a un problema specifico? Quali più funzionali per arginare le difficoltà di comprensione incontrate dai nostri alunni? Quali più indicate a superare gli ostacoli che si annidano a livello lessicale o sintattico nei testi?

Il nuovo ventaglio di interrogativi pone l'accento su un aspetto nevralgico della didattica della lettura che non può essere liquidato in poche battute. Preferisco piuttosto rimandare ad uno studio non più recente, pubblicato in un volume della collana del Giscel⁹, che contiene parecchie indicazioni utili a riflettere sull'argomento e nel quale sono contenute parecchie attività di lettura organizzati in percorsi, elaborate per sollecitare negli alunni il controllo autonomo delle difficoltà determinate dai testi.

2.3. *Situazioni di lettura*

Ancorare le attività di apprendimento a situazioni formative nelle quali gli alunni possano compiere atti di lettura significativi e perseguire scopi concreti (come ad esempio organizzare una visita di istruzione, partecipare a una manifestazione cittadina, aderire a un progetto di solidarietà) costituisce un modo per agganciare l'interesse degli alunni e incrementare la motivazione a leggere. Una gamma estremamente varia di situazioni di lettura si trova nel lavoro già citato al precedente punto¹⁰.

2.4. *Scopi di lettura*

Quanti di noi nell'affrontare la lettura di un testo si danno uno scopo di lettura? Quanti leggono uno stesso testo con scopi diversi? Le risposte alle due domande sono abbastanza prevedibili. Tutti noi come lettori esperti posti davanti a un testo scritto ci lasciamo guidare da scopi di lettura e leggiamo, anche nel corso della stessa giornata, per scopi diversi.

Fermiamoci ad analizzare la nostra esperienza di lettori. Difficilmente ci avviciniamo ad un testo senza scopi. Anche quando sfogliamo distrattamente un opuscolo divulgativo siamo guidati da uno scopo: vogliamo ad esempio capire come è organizzato o di che cosa tratta. L'azione del nostro sfogliare a poco a poco si trasforma in una ricerca esplorativa sulla struttura del testo. Controlliamo il numero di pagine, la presenza/assenza di un indice, il modo in cui è organizzato, ci soffermiamo sui titoli. Poi passiamo a farci un'idea del suo contenuto adottando una strategia di lettura adeguata al nuovo scopo. Con naturalezza ci muoviamo da uno scopo ad un altro. Quindi, compiamo altre e più fini operazioni per analizzare il testo e darne una valutazione. Insomma, come lettori esperti che hanno accesso autonomo ai testi sappiamo darci scopi di lettura e sappiamo anche adottare le strategie più funzionali agli scopi.

Paradossalmente, una delle cause che determinano l'insuccesso nei confronti della lettura è proprio da ricercare nell'abitudine a porre l'allievo di fronte a un testo senza scopi specifici da perseguire.

Credo che la minuta analisi del nostro comportamento di lettori esperti presentata abbia sollecitato la riflessione sul fatto che le operazioni da noi compiute non sono naturali e spontanee come potrebbero apparire. Esse sono il risultato di una serie di esperienze sedimentate e stratificate che sono state apprese nell'arco della nostra vita personale e professionale. Con questa rinnovata

⁸ Cfr. Invalsi (a cura di), *Studio IEA ICONA. Rapporto di ricerca*, Frascati maggio 2003, p. 20.

⁹ S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

¹⁰ Cfr. M. A. Marchese, "La strategia di intervento", in Ferreri (a cura di) cit. pp.155-177.

consapevolezza, pensiamo ora a un lettore poco esperto nel perseguire scopi di lettura e nell'attivare strategie adeguate al compito. Come sostenerlo affinché non inciampi nel compito? Quale tipo di intervento ipotizzare?

Innanzitutto, dobbiamo evitare che la lettura diventi una «pratica» quotidiana poco motivante, un esercizio scolastico. Un modo per evitare ciò consiste nell'assegnare agli alunni scopi *tangibili* di lettura. Leggere per realizzare un gioco, per costruire un oggetto, per ripetere un procedimento, per raccogliere notizie sul cantante preferito può accendere e sostenere l'interesse nei confronti del compito.

3. Se quanto detto al punto 2 sollecita la riflessione sulla complessità del comprendere e sulle scelte da compiere per organizzare un curriculum di lettura, in questo ultimo punto l'attenzione è rivolta al leggere per apprendere. Mi pare interessante ai fini del nostro discorso presentare un'ipotesi di curriculum unitario¹¹ basato sulla progressione, cioè sull'avanzamento graduale regolare e continuo degli apprendimenti, e sulla specificità di ogni segmento scolastico¹². Costruita a partire dai traguardi e dagli obiettivi di apprendimento indicati nelle *Indicazioni per il curriculum*, l'ipotesi (tabella 2) costituisce una buona base di discussione e rappresenta un modo per superare possibili fratture fra gli apprendimenti nel Primo ciclo d'istruzione.

Tab. 2- Leggere per lo studio e l'apprendimento

	Traguardo per lo sviluppo delle competenze
Scuola primaria	Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica, raccogliendo impressioni personali e/o collettive, registrando opinioni proprie o altrui.
	Obiettivi di apprendimento <ul style="list-style-type: none">▪ Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive (terza classe, scuola primaria).▪ Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere (quinta classe, scuola primaria).▪ Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere (quinta classe, scuola primaria).▪ Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) (quinta classe, scuola primaria).
Scuola secondaria di primo grado	Traguardo per lo sviluppo delle competenze
	Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.
	Obiettivi di apprendimento <ul style="list-style-type: none">▪ Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura orientativa, selettiva, analitica).▪ Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici.▪ Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative.▪ Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).▪ Usare in modo funzionale le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.▪ Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore.▪ Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe.

¹¹ Cfr. M. A. Marchese, "La comprensione del testo", in Colombo (a cura di) cit. p.79-87.

¹² Sappiamo infatti come molto spesso la cerniera fra i segmenti scolastici sia costituita da una ripetuta quanto obsoleta ciclicità dei contenuti disciplinari; mentre in altri casi si gioca d'anticipo sviluppando contenuti troppo complessi per la classe di riferimento o si tende ad azzerare ciò che si è fatto in precedenza rallentando così i nuovi apprendimenti.

A questi passi, succintamente descritti, altri e più importanti potremmo aggiungerne per avviare quel processo di costruzione del curricolo «attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa»¹³. Certo il cammino da intraprendere è lungo e a tratti impervio, ma passo dopo passo possiamo vincere una delle più difficili scommesse della scuola.

¹³ *Indicazioni per il curricolo*, p. 23.