

La parola nella scuola che cambia: attivare apprendimenti significativi attraverso la lettura e la scrittura

Ermelinda Soglia

Licei annessi al Convitto Nazionale Umberto I- Torino

Sinossi: Nell'articolo viene proposto un modello educativo che insegna a prendersi cura del benessere individuale e collettivo e a usare la parola come strumento che libera. Per vivere «il tempo del Noi» occorrerebbe diffondere nuove metodologie didattiche inclusive fondate sull'uso attivo della parola, come la lettura ad alta voce condivisa e il Writing Reading Workshop, attraverso le quali gli studenti diventano consapevoli del loro processo di apprendimento e le classi si trasformano in comunità di pratica dove gli allievi interagiscono con i docenti per costruire il significato di ciò che apprendono. Tali esperienze educative, oltre a sviluppare le competenze cognitive, emotive e relazionali, accrescono le competenze di cittadinanza attiva e di partecipazione democratica. Le classi diventano 'palestre' di democrazia in cui si crea una conoscenza che va oltre la divisione dei saperi e aiuta a gestire la complessità.

Parole chiave: didattica attiva; fare insieme; processo di apprendimento; cittadinanza attiva; benessere individuale e collettivo; lettura e scrittura attiva.

Abstract: The article proposes an educational model aimed at teaching students to take upon themselves individual and collective well-being and to use language as an emancipating tool. To experience 'the time of We' a new idea of school should be advanced, based on new, inclusive didactic practice grounded on the active use of words, such as shared reading aloud or Writing Reading Workshop. Such active methods would encourage students to interact with their teachers in building the meaning of what they learn; help them develop their cognitive, emotional, and relational competences; allow them to enhance their competences of active citizenship and democratic participation. In such a learning environment the class would be turned into a sort of 'training ground' for democracy fostering a new approach to learning which would go beyond the separation between disciplines and help students to manage complexity.

Keywords: active teaching; doing together; learning process; active citizenship; individual and collective well-being; active reading and writing.

Introduzione

Conquistare le parole, conoscerne il senso, saperle usare e comprendere significa essere liberi e partecipare attivamente alla vita sociale. La famiglia e la scuola sono i luoghi in cui si impara a muoversi attraverso le parole, in cui si costruiscono il lessico e le strutture linguistiche e retoriche alla base di ogni tipo di comunicazione. Non sempre, però, la famiglia è in grado di garantire un uso adeguato delle parole. Dovrebbe perciò essere la scuola a farsi carico di ciò, permettendo ai ragazzi di esercitare continuamente l'uso della parola, ma ciò non accade, perché per la maggior parte del tempo scolastico sono i docenti a parlare. «Tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo fosse voi»¹: sono trascorsi più di cinquant'anni da quando don Lorenzo Milani e gli alunni della scuola di Barbiana hanno scritto Lettera a una professoressa, eppure, se leggiamo i dati della dispersione scolastica, sembra che ancora oggi la scuola non riesca ad accompagnare i giovani. Mentre all'epoca di don Milani i ragazzi erano respinti nei campi e nelle fabbriche, oggi i ragazzi si perdono nel limbo². Per cercare di superare l'epoca delle passioni tristi (Benasayag et al., 2003/2004) e far vivere ai giovani il tempo del Noi (Lucangeli, 2022) occorrerebbe costruire una scuola in cui il mondo fossero loro, in cui loro esercitassero l'uso della parola. Basterebbe usare le metodologie didattiche attive, non ancora abbastanza presenti, malgrado gli studi di Dewey, Montessori, Vigotskij, Piaget, Freinet siano o stiano diventando centenari. Si tratta di metodologie inclusive: le classi diventano comunità di pratica (Wenger et al., 1991) all'interno delle quali allievi e insegnanti interagiscono condividendo esperienze, riflessioni, dubbi, soluzioni, anche mediante l'uso delle tecnologie digitali (Rivoltella, 2017). Si costruirebbe quella presenza politica del docente come soggetto che analizza, confronta, valuta, decide, compie scelte, effettua rotture, guida, insomma, gli studenti a diventare persone libere, ad acquisire la consapevolezza di sé e delle proprie scelte, perché insegnare non significa solo trasmettere conoscenze ed esige di saper ascoltare, di essere disponibili al dialogo, di voler bene agli allievi e di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo (Freire, 1996/2004). La scuola manterrebbe il suo ruolo di sfera pubblica, fondamentale per insegnare a esercitare e per diffondere i valori democratici (Giroux, 2023), e darebbe una risposta alla necessità di una nuova conoscenza che superi la separazione dei saperi e che sia capace di formare «teste ben fatte», educate alla complessità (Morin, 1999/2000; 1999/2001; 2014/2015). In tale sistema acquisterebbero valore le intelligenze multiple (Gardner, 1987), il pensiero analogico (Hofstadter et al., 2013/2015) e l'intelligenza emotiva (Goleman, 1995/1997).

Il metodo Feuerstein

Un metodo estremamente inclusivo, fondato sulla continua interazione fra docente e allievi, è il metodo Feuerstein. Attratto dall'importanza che Jean Piaget attribuiva ai fattori cognitivi dello sviluppo dell'individuo, Reuven Feuerstein (1921-2014) approfondì lo studio dei processi cognitivi. Alla fine della Seconda guerra mondiale si trasferì in Israele e si occupò, all'interno dell'Organizzazione Aliyah per la Gioventù³, dei giovani che affluivano nei campi di raccolta da ogni parte del mondo. A contatto con bambini e adolescenti che avevano vissuto esperienze tragiche di deprivazione, formulò la teoria della modificabilità cognitiva strutturale, per offrire loro la possibilità di dimenticare il dramma e di provare una forte motivazione intrinseca all'apprendimento. A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, Feuerstein e i suoi collaboratori hanno elaborato un sistema di Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento (LPAD) e un Programma di Arricchimento Strumentale (PAS).

¹ Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1967, pp. 9-13, passim.

² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Testo+audizione+Ministro+Giuseppe+Valditara+-+7+Commissione+Senato+-+9+maggio+2023.pdf/6520eb06-ca14-ad5a-9b10-587f6986bd93?t=1683648299807>; <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0>.

³ Dall'esperienza dell'organizzazione Aliyah per la Gioventù, Feuerstein nel 1993 fonda l'ICELP (International Centre of Enhancement of Learning Potential, oggi chiamato The Feuerstein Institute), insieme al figlio Raphael Feuerstein. Questo centro si occupa di bambini e ragazzi provenienti da tutto il mondo con diversi tipi di difficoltà legate soprattutto a malattie genetiche.

Il metodo (Feuerstein et al., 1980) si basa sulla convinzione che ogni individuo può potenziare i propri processi cognitivi, attivando risorse latenti grazie alla presenza di un mediatore. I pilastri del metodo sono la concezione olistica dell'individuo, in cui cognizione, affettività, emotività e abilità sociali sono correlate tra loro; la teoria della modificabilità cognitiva strutturale, secondo la quale l'individuo è modificabile sul piano cognitivo ed è in grado di continuare a sviluppare le proprie potenzialità intellettive in ogni età e situazione; l'esperienza di apprendimento mediato, nella quale l'adulto mediatore adotta atteggiamenti che aiutano il ragazzo a sviluppare le proprie potenzialità e a diventare sempre più autonomo e capace di trasferire nei diversi contesti le abilità acquisite. L'adulto stimola la riflessione sui processi attivati nell'eseguire compiti, sulle strategie utilizzate, sulle difficoltà incontrate, permettendo l'acquisizione di consapevolezza, autocontrollo, fiducia, motivazione e flessibilità.

L'interazione mediata mira a sviluppare la consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, potenziando le funzioni cognitive, correggendo quelle carenti e facendo emergere quelle mancanti; a essere consapevole delle operazioni mentali usate per organizzare le informazioni; a far acquisire un repertorio ricco e differenziato di concetti e vocaboli; a creare abitudini di lavoro efficienti; a modificare la percezione di sé e a produrre una motivazione intrinseca, attraverso attività che stimolano il passaggio dal ruolo di ricettore passivo a quello di generatore attivo di conoscenza.

La pedagogia della mediazione si fonda su 12 criteri di mediazione: intenzionalità e reciprocità; trascendenza; mediazione del significato; del senso di competenza; della regolazione e del controllo del comportamento; del comportamento di cooperazione; dell'individualità e della differenziazione psicologica; del comportamento di ricerca, pianificazione e conseguimento di uno scopo; del comportamento di sfida verso sé stessi, ricerca della novità e della complessità; della consapevolezza della modificabilità umana e del proprio cambiamento; di un'alternativa ottimistica; del sentimento di appartenenza alla comunità.

Per pianificare un'efficace attività di mediazione è utile costruire la carta cognitiva, che permette di adeguare la mediazione agli obiettivi che si intende raggiungere e al contenuto che si deve far acquisire; di avere una conoscenza chiara e precisa degli elementi che compongono il compito; di mettere in relazione le caratteristiche del compito con la prestazione del soggetto, individuando le funzioni cognitive e le operazioni mentali a cui deve ricorrere per affrontarlo; di valutare il processo di apprendimento del soggetto e il modo in cui proseguire l'attività di mediazione. La carta cognitiva contiene sette parametri: contenuto, modalità, fasi delle funzioni cognitive, operazioni mentali, livello di complessità, di astrazione e di efficienza.

La scuola nella società dell'iperstoria

Il metodo Feuerstein mostra quale dovrebbe essere il ruolo dell'insegnante quando usa le metodologie attive. È comprensibile e legittima la preoccupazione di chi sostiene che chiamare l'insegnante 'facilitatore', 'tutor', 'veicolatore' non mette in evidenza un aspetto fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento: l'insegnante trasmette conoscenze e fa acquisire abilità e competenze a coloro che non le hanno. Insegnare è un'arte e l'insegnante mette in relazione gli allievi e il sapere, permette loro di acquisire sensibilità, capacità, metodi, strumenti per comprendere e organizzare un pensiero complesso e per superare, così, la condizione d'ignoranza (Varaldo, 2016). Allo stesso tempo, accanto all'apprendimento formale, sono sempre più diffuse forme di apprendimento non formale e informale⁴, che spesso però sono appannaggio di allievi inseriti in contesti sociali medio-alti (e ciò provoca uno squilibrio nell'accesso al sapere e nel livello di istruzione) oppure che non garantiscono una conoscenza profonda o uno sviluppo adeguato di abilità e competenze (i ragazzi viaggiano da un punto all'altro del mondo ma non conoscono la geografia e non sanno orientarsi). Compito dello Stato è, pertanto, garantire un'istruzione di alto livello in tutte le scuole e su tutto il territorio nazionale, affinché, tramite quello che è definito 'effetto scuola', siano

⁴ Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Commissione delle Comunità europee, 2000): (https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_8_Memorandum_UE_educaz_permanente_2000.pdf). Legge n. 92/2012, art. 4, c. 51: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>. Terminology of education and training policy: a multilingual glossary (Cedefop 2014): https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.

eliminati o per lo meno attenuati i divari socioculturali e sia garantito a tutti un idoneo livello di conoscenze, abilità e competenze. Ma anche in questo caso è comprensibile e legittima la preoccupazione di chi vede nell'autonomia scolastica e nella progettazione da parte dei singoli istituti dei Piani triennali dell'Offerta formativa un'ulteriore possibilità di creare differenze a livello socioculturale: la scelta dell'offerta formativa, che pure è un diritto importante perché permetterebbe di tenere conto degli interessi, dei talenti, delle propensioni dei ragazzi, potrebbe rivelarsi invece un'occasione di disuguaglianza se le famiglie più fragili e in situazioni di disagio socioculturale non sono aiutate a farla in modo consapevole. E così si ritornerebbe ai rimproveri che gli allievi di don Milani facevano alla professoressa: la scuola garantisce i diritti dell'élite, perché è fatta a sua immagine e somiglianza.

L'innovazione didattica e l'autonomia scolastica diventerebbero risorse e non creerebbero svantaggi se fossero diffuse modalità didattiche tese a sviluppare atteggiamenti di metacognizione, di riflessione, di comprensione del proprio funzionamento cognitivo e delle operazioni mentali eseguite mentre si sta svolgendo un compito, in un clima di fiducia nella modificabilità cognitiva strutturale, proprio come raccomandava Feuerstein.

Queste modalità potrebbero aiutare ad eliminare la dicotomia fra il che cosa si insegna e il come si insegna: nella società dell'iperstoria, segnata da un benessere individuale e sociale dipendente dalle ICT (Floridi 2014/2017), sapere-che cosa è importante tanto quanto sapere-come, in genere privilegiato, altrimenti si corre il rischio di sviluppare una cultura di consumatori e non di produttori, di funzionari e non di dirigenti. Per accrescere la conoscenza e diminuire l'insipienza (ciò che si sa di non sapere), l'incertezza e l'ignoranza (ciò che non si sa di non sapere) occorre garantire tutte le informazioni (facendo attenzione ai prerequisiti o ai ganci cognitivi), presentare i limiti della conoscenza sollecitando le domande e la curiosità della ricerca, insegnare l'arte del dubbio anche di fronte a ciò che appare certo, mettendo in condizione di gestire il proprio grado di fallibilità, e condividere il fatto che si possa non sapere, trovando la soluzione nell'enorme quantità di informazioni diffusa dalle nuove tecnologie elettroniche.

Il piacere di leggere ad alta voce

Per 'sapere-che cosa' occorre padroneggiare in maniera precisa le parole, saperle analizzare, ripercorrere le loro etimologie, riflettere su di esse, saper scrivere e parlare, saper fare memoria.

La lettura e la scrittura sono due ambiti privilegiati per esercitare l'uso della parola; è dunque importante attivare nelle scuole percorsi di educazione alla lettura e alla scrittura, soprattutto in un momento come questo, nel quale è diffuso l'analfabetismo di ritorno o funzionale e si stanno cercando soluzioni per contrastarlo e per diffondere il gusto della parola (Arcangeli, 2020; Caon et al., 2019; Dionigi, 2020; Parodi, 2018; Wolf, 2018). Invece, le pratiche scolastiche sono inefficaci e nella maggior parte dei casi portano alla morte della lettura: in classe raramente si condividono esperienze di lettura; la lettura individuale è presente solo in rari casi⁵, e se c'è è breve e non sistematica; le azioni di promozione della lettura non sono inserite in una cornice ampia e organica di educazione alla lettura, rimangono eventi e non interventi educativi perché sono centrate sui libri e non sui lettori; le letture antologiche sono legate ad esercitazioni, a volte persino sterili e superficiali, di comprensione, analisi e commento del testo o di schedatura di testi e non fanno vivere esperienze emotivamente e intellettualmente piacevoli; non c'è attenzione verso il processo di lettura e l'identità del lettore.

Come far venire il desiderio di leggere? Ascoltando qualcuno che legge per noi ad alta voce, perché fa bene. Comunemente si legge ad alta voce fino a quando i bambini si sono impossessati delle abilità per leggere autonomamente; poi si abbandona questa pratica e così si abbandonano i bambini a sé stessi. Occorre continuare a leggere ad alta voce per non lasciare che vada perso il rapporto affettivo col libro, per rafforzare la passione per la lettura, per permettere di avvicinare testi che sarebbero troppo difficili per una lettura individuale (Valentino Merletti, 1996).

⁵ Read more è un bell'esempio di attività che permette di dedicare, all'interno della giornata scolastica, 20 minuti al giorno alla lettura libera, in cui ogni studente può scegliere in totale autonomia ciò che vuole leggere, seguendo i propri interessi e le proprie curiosità. <https://www.festivaletteratura.it/it/racconti/il-vademecum-di-read-more>.

Leggere, infatti, non è un'attività naturale. L'uomo non è nato per leggere: ha imparato a farlo grazie alla plasticità della struttura cerebrale, modellata dall'esperienza, e la lettura gli dà la possibilità di concepire pensieri più profondi di quelli che aveva prima di leggere (Wolf, 2007/2009).

Rimanere concentrati sulle pagine è faticoso perché occorre mettere in moto una serie di processi legati all'attenzione, alla percezione, alle facoltà razionali, linguistiche e motorie impiegate; il cervello deve arrivare a fare un intensivo, costante e velocissimo sforzo di riconoscimento, interpretazione e memoria. La percezione della fatica è ancora più accentuata dalla mancanza di automatismo e fluidità nell'atto del leggere; inoltre, con la velocizzazione della trasmissione delle informazioni ci si sente smarriti nel loro proliferare e sembra che la velocità del digitale ne abbia fatto perdere il controllo e lasci poco tempo alla riflessione e all'analisi, spingendo verso la semplificazione. Eppure, in ogni epoca si è registrata un'instabilità dell'informazione; la novità dell'epoca attuale consiste nel rimodellamento costante dovuto al processo di elaborazione e trasmissione digitale: non abbiamo i documenti fissi e immutabili presenti negli archivi, nelle biblioteche, ma testi continuamente mutevoli e comodamente fruibili attraverso PC, tablet e smartphone (Darnton, 2009/2011). Questo dovrebbe essere un bene, in quanto rappresenta una democratizzazione dell'accesso agli strumenti, ma occorre vigilare sul numero di individui che ha la possibilità di accedere a tali informazioni e sulla capacità che essi hanno di vagliare in modo critico le informazioni ricevute. E in ciò gioca un ruolo determinante l'educazione alla lettura: usare i libri, portare i ragazzi in biblioteca, in libreria li aiuterebbe a imparare a usare la parola e l'informazione come strumenti di autodeterminazione e autonomia.

Leggere sembra oggi un atto di ribellione contro un mondo in cui è più facile far disimparare l'alfabeto a pochi che insegnarlo di nuovo a tanti (Montesano, 2016). In realtà, l'avvento di BookTok potrebbe invertire questa tendenza: grazie ai reading o alla presentazione dei libri in formato social, i giovani si stanno riavvicinando alla lettura, e non solo a quella di consumo, ma anche a quella più impegnativa (Marino, 2023)⁶.

Le neuroscienze stanno mettendo in luce quanto siano rilevanti gli apporti della lettura alla costruzione della personalità di un individuo, del suo bagaglio di conoscenze, abilità e competenze e della sua capacità di usare la parola come strumento di emancipazione, per partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia, secondo quanto prevede l'RFCDC, cioè il Quadro europeo di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2018)⁷. La scuola ha perciò un ruolo fondamentale nell'educazione alla lettura come abitudine permanente e ha il compito di non abbandonare gli allievi a sé stessi confondendo l'automatismo della lettura con la capacità di leggere; la scuola diffonde una lettura che educa, avendo fra i suoi compiti quello di insegnare a leggere in modo consapevole (Fornasiero et al., 1999; Grassilli, 1975). Nella maggior parte dei casi, si tratta di operare un vero e proprio avvicinamento a tale pratica, per far sì che essa diventi significativa, ed è per questo che nella ricerca pedagogica si sta sviluppando l'attenzione per la lettura, e in particolare per la lettura ad alta voce, che consente di superare la difficoltà della fatica e della solitudine.

L'insegnante che legge ad alta voce è un Reading Teacher (Cremin et al., 2023), un docente che legge con piacere e che esplora costantemente la sinergia tra essere lettore ed essere docente che legge ad alta voce, credendo nel potere della lettura e garantendo agli allievi e alle allieve del tempo in cui leggere con piacere e confrontarsi sui testi. Il Reading Teacher (Insegnante che legge e Lettore che insegna), riflettendo sulla propria esperienza di lettore, sviluppa una comprensione più profonda della natura della lettura e la usa per arricchire la lettura ad alta voce in classe e per alimentare la lettura a casa.

Il «modello integrato» di educazione alla lettura (Moretti, 2017), che comprende anche esperienze di lettura ad alta voce, prevede la costruzione di un sistema territoriale nel quale sono coinvolte scuole, università, biblioteche, associazioni, famiglie, per favorire la continuità educativa e didattica e

⁶ https://www.repubblica.it/tecnologia/2023/06/21/news/tiktok_booktok_italia_i_social_cambiano_i_libri-405170735/.

⁷ <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c;>
<https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d;>
[https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e.](https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e;)

consolidare i comportamenti di lettura autonoma e duratura, in una prospettiva di apprendimento permanente e di cittadinanza attiva e consapevole.

Questo modello potrebbe rappresentare per le scuole un'ottima occasione per istituire pratiche di innovazione didattica, con la riconfigurazione degli spazi e dei tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento e con l'introduzione di metodologie attive e alternative rispetto alla lezione frontale, come l'Outdoor education e il Service learning. In generale, l'Outdoor education permette di condurre esperienze di apprendimento di tipo percettivo-sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, città d'arte, teatro, cinema), socio-motorio ed esplorativo tipiche dell'Adventure education (orienteeing, trekking, vela, rafting). Il Service learning (Fiorin, 2016; Nieves Tapia, 2006) è un insieme di programmi di servizio solidale destinati a soddisfare un bisogno di un territorio; si tratta perciò di un approccio pedagogico basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale. Gli allievi lavorano con la comunità dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e sono quindi protagonisti della progettazione, che è collegata con i contenuti di apprendimento e permette lo sviluppo di competenze per la cittadinanza attiva e il lavoro.

L'educazione alla lettura, soprattutto se integrata nel sistema territoriale, è in linea con il modello educativo attuato da don Milani, perché propone un'idea di scuola civica, nella quale il sapere formale e informale si incontrano attraverso la realizzazione di esperienze di apprendimento significativo con finalità di interesse sociale, che si arricchiscono grazie al forte impatto emotivo, sociale, relazionale dato dalla strutturazione delle attività; a livello cognitivo, l'esercizio della parola è garantito in fase di input dalla capacità di denominare con precisione e di utilizzare più fonti per la raccolta di informazioni; in fase di elaborazione dall'analisi del disequilibrio, dalla pianificazione, dalla strutturazione, dal confronto e dalla classificazione, dal pensiero ipotetico e dalla dimostrazione logica; in fase di output dall'auto-decentramento nella comunicazione e dalla chiarezza espositiva. Anche se le attività si svolgono in un setting diverso rispetto a quello scolastico, lo sviluppo delle competenze alfabetico funzionali è ottenuto grazie alle fasi di rielaborazione e di concettualizzazione con momenti di riflessione personale e di socializzazione (presentazioni, diari di bordo, scrittura autobiografica).

La pratica della lettura ad alta voce, dunque, se unita alla creazione della biblioteca di classe, all'organizzazione a scuola di incontri con autori e alla frequentazione di biblioteche, librerie, luoghi in cui si promuove la lettura, fa sì che gli allievi vivano con i loro insegnanti delle esperienze rigeneranti: li sentono leggere, li vedono provare piacere dalla lettura, discutono dei libri con loro e con gli autori, entrano nei luoghi in cui i libri sono protagonisti; i docenti scelgono i libri adatti, si prendono cura dei luoghi e dei tempi di lettura, consigliano i libri da loro amati, parlano di libri con gli allievi accogliendo le loro impressioni, i loro dubbi, le loro emozioni, suggeriscono ragioni per leggere, condividono i materiali di lettura rendendoli accessibili e magari offrendoli come ricompensa (Chambers, 2011/2015; Gherardi et al., 1999; Sighinolfi, 1999; Zahler, 1997/1999). Il docente assume il ruolo di guida e modello progettando e coordinando percorsi di lettura che aprono la scuola all'esterno (Zannoner, 2000).

Leggere ad alta voce, inoltre, fa bene a chi ascolta e anche a chi legge, perché fa provare una sensazione di piacere e di benessere, quella che l'uno potrebbe aver perduto quando è stato lasciato da solo con un libro, decidendo poi di abbandonarlo per sempre, e che l'altro potrebbe provare trasmettendo la passione per i libri, prendendosi cura di coloro a cui legge, esprimendo e rafforzando la propria personalità, facendo gustare un testo anche dal punto di vista della sonorità, favorendo uno sviluppo equilibrato delle relazioni, creando momenti di collettività grazie alla condivisione dell'esperienza, allargando il mondo interiore, generando condizioni di appagamento e stimolando l'immaginazione. Le storie ci aiutano a vivere perché abbandonarsi alla finzione significa sospendere la realtà, lasciarsi alle spalle le preoccupazioni, i pesi della vita: diventano strumenti di compensazione dell'ansia e hanno un ruolo fondamentale nella costituzione del sé (Cometa, 2017), consentendo di incontrare l'altro e di riconoscere in lui il proprio io.

Leggere ad alta voce fa parlare il libro, gli dà una voce e gli crea una comunità intorno, ma allo stesso tempo continua a produrre un'esperienza intima e personale (Bolzoni, 2019).

E se leggere fa bene, fa altrettanto bene raccontare le storie, in questo tempo di ricostruzione di infanzie e adolescenze segnate dall'emergenza sanitaria, dalla malattia e, in alcuni casi, dalla morte, anche usando forme digitali di narrazione (Petrucco et al., 2009). Raccontare è un'ars, e in quanto tale

è fondata su regole e tecniche definite (Rodari, 1973); raccontare significa mettere in moto la fantasia, che rende capaci di creare nuovi oggetti mettendo in relazione ciò che si conosce (Munari, 1977); raccontare significa avvicinare le persone. Le storie sono ponti che arricchiscono l'animo, come aveva intuito Jella Lepman quando in Germania, al termine della Seconda guerra mondiale, le era stato chiesto di progettare delle attività per ricostruire quello che il nazismo e la guerra avevano distrutto e lei ha organizzato mostre di testi per bambini, dimostrando che i libri, le illustrazioni, l'arte, l'incontro e la condivisione sono un potente strumento per esprimere i valori della tolleranza e della pace. Da questa esperienza è nata l'IBBY (International Board on Books for Young People), che promuove la letteratura per l'infanzia in tutto il mondo (Lepman, 1964/2018).

Lettura ad alta voce condivisa

Leggere, si è detto, non è un'attività naturale e implica la capacità di compiere una serie di operazioni complesse e consequenziali secondo un processo circolare al centro del quale è presente l'adulto che legge e propone le attività intorno alla lettura (Chambers, 2015): seleziona, mette a disposizione e presenta i libri; sceglie un tempo e un luogo per leggere e far leggere; stimola la risposta dei lettori e il desiderio di continuare a leggere; documenta l'attività di lettura.

La lettura ad alta voce condivisa, effettuata in modo continuo, quotidiano, intenso, sistematico e progressivo, può essere considerata un vero e proprio metodo d'insegnamento in quanto aiuta a migliorare gli apprendimenti e interviene sulla predittività dei risultati scolastici, formativi, professionali ed esistenziali, ne attenua l'effetto o addirittura rovescia una sorte segnata da svantaggi socioculturali e dalla povertà educativa, garantendo democrazia, inclusione, equità (Batini, 2023).

Essa consente a tutti gli allievi di allenare immaginazione e fantasia, indispensabili per sviluppare nel tempo un progetto di sé e per vedere per sé un futuro possibile. Per questi motivi dovrebbe essere una pratica educativa inserita nel curriculum scolastico in un'ottica di verticalità.

La continua esposizione alla lettura ad alta voce ha, infatti, un'importante efficacia sulle aree cognitive, emotiva, relazionale, linguistica e motoria: migliora le abilità di comprensione e produzione linguistica dal punto di vista sintattico e lessicale; accresce le abilità di base e strumentali; ha effetti sulle funzioni cognitive; allena al problem posing e al problem solving; sviluppa le competenze emotive, relazionali e di cittadinanza; permette di esprimere spontaneamente opinioni sui libri, di incrementare la curiosità verso le storie, di sviluppare o modificare gusti di lettura e di strutturare abitudini permanenti di lettura autonoma; educa al coinvolgimento e al piacere della lettura; permette di prendersi cura degli allievi e delle allieve.

L'immersione di gruppo in una storia rinforza la motivazione, la curiosità e l'attribuzione di valore all'apprendimento e alle proprie esperienze di vita.

Il metodo della lettura ad alta voce condivisa consiste in un'esperienza transdisciplinare costruita sui seguenti pilastri: tempo (ogni giorno un'ora di lettura da parte del docente); spazio (posizione comoda); socializzazione (momento fondamentale per moltiplicare gli effetti dell'attività, per osservare e analizzare i cambiamenti e i miglioramenti, per favorire lo scambio, per aumentare il coinvolgimento, per dare agli allievi e alle allieve un ruolo attivo; la condivisione permette di conoscersi meglio, raccontarsi, relazionarsi; la mediazione del lettore adulto, che tiene insieme gli aspetti emotivi e cognitivi stimolati dalla lettura, consente di fare anticipazioni, di trovare collegamenti con altri testi e/o con la propria esperienza, di dare interpretazioni, di negoziare i significati del testo e il senso dell'esperienza fatta, favorendo la tendenza a porsi domande, a formulare ipotesi; non ci sono risposte giuste o errate, interpretazioni corrette o sbagliate; ciascun contributo, di cui si offre la motivazione, è accolto, valorizzato, discusso, così che tutti possano partecipare liberamente esprimendo la propria opinione e arricchendo la costruzione dei significati; vengono così sviluppate la sensibilità verso le differenze e l'assunzione di punti di vista diversi); bibliodiversità (per garantire l'inclusione di ogni partecipante ed evitare il pericolo di una 'storia unica'); progressività (senza semplificare la complessità e senza aver paura di toccare temi fondamentali anche se scomodi o imbarazzanti); documentazione (per attivare la riflessione, lo sguardo retrospettivo, la progettazione delle attività future e per condividere le esperienze con altri).

La conduzione del gruppo implica intenzionalità; pianificazione dell'attività; responsabilità delle scelte di lettura, nelle quali è proficuo coinvolgere anche gli allievi; osservazione dei feedback espliciti

e impliciti, che suggeriscono cosa mantenere o cambiare; percezione della significatività del momento; monitoraggio del modo in cui la lettura ad alta voce è vissuta e integrata nella vita quotidiana.

L'insegnante si prepara in maniera accurata e guida la classe, consapevole degli obiettivi da raggiungere e degli strumenti e delle strategie da utilizzare, ma insegna assumendo il punto di vista degli allievi e delle allieve.

E la letteratura?

La lettura ad alta voce condivisa, si è detto, è una pratica didattica interdisciplinare, non appartiene all'insegnante di italiano, e così si potrebbe rispondere a chi obietta che al massimo le maestre della scuola dell'infanzia e della scuola primaria potrebbero avventurarsi nel suo uso, vedendo i bambini tutti i giorni e avendo molto tempo a disposizione. Tale pratica dovrebbe essere inserita nel curriculum scolastico, si è detto ancora, per rispondere a chi obietta che non ha tempo perché deve svolgere il programma. E rimane così l'ultima questione: l'insegnamento della letteratura. Infatti, se è possibile convincere i docenti della secondaria di primo grado e del primo biennio della secondaria di secondo grado, che si sentono più liberi nelle attività da proporre, diventa arduo persuadere i docenti del secondo biennio e dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado, perché su di essi incombe lo spettro dell'Esame di Stato e dei colleghi esterni che verificano il frutto del loro insegnamento. La risposta sta nella fiducia che si dovrebbe avere nella pratica della lettura ad alta voce come strumento di potenziamento cognitivo, ma anche, in particolare per i docenti delle discipline letterarie, nella forza che hanno le narrazioni. La riflessione che si sta facendo da alcuni anni sull'insegnamento della letteratura intesa come storia della letteratura, in alcuni casi con un vero e proprio scollamento fra la parte storico/teorica e i testi letterari, sottolinea come l'approccio alla letteratura, come quello alla lettura, deve provocare piacere, deve far fare un'esperienza di bellezza, deve far nascere domande, deve permettere di comprendere l'uomo e il mondo, deve consentire la condivisione e il confronto, deve suscitare l'amore per la ricerca e la curiosità, deve sviluppare strumenti di comprensione della realtà (Giusti 2015; 2023; Rondoni, 2010; Serianni 2010; Todorov, 2007/2008), esattamente come fa la lettura ad alta voce condivisa. I testi letterari diventano, dunque, gli oggetti della lettura ad alta voce condivisa, in quanto allievi che usano questo metodo da piccoli, avendo già fatto esperienze di letteratura per l'infanzia (Boero et al., 1995; Faeti, 1977; Grilli, 2021; Rundell, 2020) sono già abituati alla gradualità e possono affrontare testi complessi. Del resto, le stesse narrazioni per bambini e ragazzi hanno un significato profondo da indagare, se sono narrazioni di qualità. Anch'esse provengono dall'impulso a raccontare storie insite nell'essere umano dall'inizio dei tempi e legato all'acquisizione della coscienza di sé come altro rispetto al mondo esterno, che lo ha portato a dominare l'ambiente, ad avanzare in ambito culturale e tecnologico e a provare un senso di superiorità rispetto alla natura; raccontare storie ha significato per l'uomo rientrare nel flusso primigenio della vita della natura da cui la cultura e la tecnologia lo aveva allontanato. Anche le migliori storie per bambini e ragazzi esprimono una visione dell'uomo (in particolare dei bambini e dei ragazzi), del mondo, dell'esistenza perturbante rispetto a quella ufficiale, derivata da una proiezione in avanti o dal riportare in vita ciò che la comunità ha dimenticato o rimosso; per questo esse appartengono al patrimonio letterario (Grilli, 2021). Non sempre, soprattutto all'inizio di un percorso di lettura ad alta voce, tutti gli studenti sono in grado di apprezzare racconti di qualità, ma occorre proporli fin da subito, per garantire esperienze significative.

Poiché una regola della socializzazione è quella di far emergere il senso del testo dal confronto fra gli studenti senza imporre dall'alto la visione del docente, che potrebbe non essere capita o accettata, è necessario essere disponibili a sentirsi dire che il testo proposto non è piaciuto perché non è stato compreso. Dopo aver accolto il giudizio dei ragazzi si arriva ad esplorare la mancata comprensione e qualcuno, prima silenzioso, potrebbe poi dire che invece il testo gli è piaciuto motivando la risposta in maniera convincente e innescando nei compagni la possibilità di comprendere. Leggere ad alta voce in classe attiva strade ermeneutiche inattese, attraverso le quali vengono esplorate le narrazioni e le vite di coloro che leggono e interpretano insieme: la ricezione del testo porta alla sua ri-creazione, data dalla comunità con cui viene letto (Fish, 1987).

Leggere e scrivere

Ri-creare un testo può portare anche a riscriverlo o a scrivere intorno a esso. La lettura si abbina quindi alla scrittura e la loro integrazione potenzia l'uso della parola, cosa che avviene con il Reading and Writing Workshop (Serravallo, 2015; 2017), un metodo didattico strutturato in una serie di routine che comprendono mini-lezioni, sessioni di lettura ad alta voce o silenziosa, condivisione, compilazione di un taccuino in cui vengono registrate annotazioni ispirate dalla lettura.

Il Writing Reading Workshop forma una comunità di lettori e scrittori offre una cornice di senso alle pratiche del leggere e dello scrivere, è una bottega artigiana perché fa imparare a leggere e a scrivere leggendo e scrivendo con gli altri, imparando insieme ai propri compagni sotto la guida dell'insegnante (Poletti Riz et al., 2022). Prevede la presenza di una biblioteca di classe, l'uso di mini-lezioni, che definiscono e spiegano le strategie da usare, la pratica autonoma e la condivisione finale. I testi devono essere considerati, come nella lettura ad alta voce condivisa, fini a sé stessi e non dei pretesti. La lettura è effettuata sia ad alta voce (in modo interattivo, espressivo e guidato) sia individualmente. Il testo viene compreso e interpretato con routine che allenano i processi cognitivi e questo permette di condurre conversazioni autentiche e inclusive lanciate e sostenute dai docenti, di offrire consulenze, di organizzare circoli di lettura e *book talk*, di redigere il taccuino del lettore, che unisce la lettura alla scrittura, di predisporre attività di valutazione della e per la vita da lettore, della e per la comprensione del testo, per parlare di libri e letteratura, della scrittura intorno alla letteratura. Il laboratorio offre, inoltre, la possibilità di conoscersi come persone e lettori e di farsi conoscere dagli altri per costruire la comunità a partire dalle identità individuali.

La lettura ad alta voce condivisa e il Writing Reading Workshop hanno in comune l'uso di strumenti che insegnano a fare e a pensare, a riflettere sul processo di apprendimento e insegnamento, a creare dei percorsi, a individuare degli obiettivi, a cercare delle strategie per raggiungerli, a migliorare, a riconoscere i progressi e le fragilità, a condividere le esperienze. In tutto ciò il docente si assume la responsabilità di seguire il percorso degli allievi avendo fiducia in loro e motivandoli soprattutto nei momenti di fatica e di difficoltà. La strada non è uguale per tutti, ma tutti sono importanti perché l'intero gruppo classe percorra la strada; l'impegno del singolo ha una forte rilevanza sugli esiti propri e altrui. La metacognizione è sviluppata grazie alla documentazione delle attività, utile agli allievi per tenere memoria del percorso fatto e per seguire le fasi del processo, ma anche ai docenti, che attraverso la riflessione sul proprio lavoro indirizzano le attività future, e ai genitori, che possono seguire i percorsi e i processi di apprendimento dei figli. Si può documentare attraverso poster, mappe, bacheche, diari di bordo, taccuini del lettore, che contengono annotazioni per tracciare e migliorare la propria esperienza e per comprendere in modo profondo il testo; in essi vengono scritti anche riassunti, recensioni e commenti, che dovrebbero essere testi autentici da proporre a un vero e proprio pubblico attraverso blog, pagine social, Web-radio o Web-TV, newsletter, pubblicazioni della biblioteca scolastica. La lettura ad alta voce condivisa e il WRW diventano dunque laboratori didattici con i quali viene promossa la lettura all'interno e all'esterno dell'istituto.

Per concludere

L'obiettivo di fondare la pratica educativa sulla parola come strumento di emancipazione, autodeterminazione e autonomia può essere raggiunto solo effettuando un cambiamento radicale della relazione che i docenti hanno con i discenti e del punto di vista che essi adottano nel guardarli, non per rivestire ruoli che non competono loro (genitore, psicologo, medico, istruttore), ma per incidere con efficacia nel percorso di crescita culturale, sociale, formativa dei ragazzi. Gli insegnanti continuano ad avere un ruolo centrale nel trasmettere quel patrimonio culturale che forma la loro identità personale e l'identità del contesto in cui vivono e agiscono, ma devono farlo facendo agire gli allievi. Un trainer non potrebbe mai pensare di condurre un allenamento spiegando semplicemente quali schemi saranno adottati durante la partita o mostrando gli esercizi che gli atleti dovranno fare: dopo aver indicato gli obiettivi, le strategie, gli strumenti; dopo aver condiviso e discusso con il gruppo le modalità di gioco mette in azione gli atleti e osserva, corregge, valuta, il gruppo. Usare la parola con gli studenti, leggere e scrivere insieme a loro è un modo per far diventare la scuola il luogo del Noi, in cui i docenti si

prendono cura del benessere degli allievi e delle modalità con cui essi apprendono, così che non possano più dire che la cultura è costruita «come se il mondo fosse voi». La lettura ad alta voce condivisa e il Writing Reading Workshop, se usati in maniera sistematica, sono esempi di metodologie didattiche inclusive che avvicinano alla lettura, sviluppano le competenze alfabetico funzionali, cognitive, emotive e relazionali e rafforzano la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica, permettendo di conseguire l'autodeterminazione e l'autonomia che rendono i giovani liberi.

Bibliografia

- Arcangeli, M. (2020). *Senza parole. Piccolo dizionario per salvare la nostra lingua*. Il Saggiatore.
- Batini, F. (Cur.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Benasayag, M. e Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli. (originariamente pubblicato nel 2003)
- Boero, P. e De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Laterza.
- Bolzoni, L. (2019). *Una meravigliosa solitudine. L'arte di leggere nell'Europa moderna*. Einaudi.
- Caon, F. (Cur.), Bricchese, A. (Cur.). (2019). *Insegnare italiano ad analfabeti*. Bonacci.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri. (originariamente pubblicato nel 2011)
- Chipa S. (Cur.), Mosa E. (Cur.), Orlandini L. (Cur.). (2021). *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*. Carocci.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Raffaele Cortina editore.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli.
- Cremin, T. (Cur.), Henfidry, H. (Cur.), Rodriguez Leon L. (Cur.), Kucirkova N. (Cur.). (2023). *Reading Teachers Nurturing Reading for Pleasure*. Routledge.
- Darnton, R. (2011). *Il futuro del libro*. Adelphi, Milano. (originariamente pubblicato nel 2009)
- Dionigi, I. (2020). *Parole che allungano la vita. Pensieri per il nostro tempo*. Raffaello Cortina editore.
- Faeti, A. (1977). *La letteratura per l'infanzia*. La Nuova Italia.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffmann, M. B., Miller, R., Rynders J. E. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Programme for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Mondadori.
- Fornasiero, S., Tamiozzo Goldmann, S. (1999). *Leggere. Come capire, studiare, apprezzare un testo*. Il Mulino.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la prativa educativa*. Edizioni Gruppo Abele. (originariamente pubblicato nel 1996)
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli. (originariamente pubblicato nel 1983)
- Fish, S. (1987). *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Einaudi. (originariamente pubblicato nel 1980)
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina editore (originariamente pubblicato nel 2014)
- Giroux, H. A. (2023). *Pedagogia critica*. Anicia. (originariamente pubblicato nel 2020)
- Giunta, C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Il Mulino.
- Giusti, S. (2015). *Didattica della letteratura 2.0*. Carocci.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Carocci.
- Gherardi, V. e Manini, M. (1999). *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Carocci.

- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli. (originariamente pubblicato nel 1995)
- Grassilli, B. (1975). *Per una metodologia della lettura*. Editrice La Scuola.
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli.
- Hofstadter, D., e Sander, E. (2015). *Superfici ed essenze. L'analogia come cuore pulsante del pensiero*. Codice edizioni. (originariamente pubblicato nel 2013)
- Ianes, D. (Cur.). (1996). *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*. Erickson.
- Lave J., Wenger E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lepman, J. (2018). *Un ponte di libri*. Sinnos. (originariamente pubblicato nel 1964)
- Lucangeli, D. (2022). *Il tempo del Noi*. Mondadori.
- Montesano, G. (2016). *Lettori selvaggi. Dai misteriosi artisti della preistoria a Saffo a Beethoven a Borges. La vita vera è altrove*. Giunti.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. in Cantatore, L. (Cur.). *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*. Edizioni Conoscenza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina editore. (originariamente pubblicato nel 1999)
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina editore. (originariamente pubblicato nel 1999)
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina editore. (originariamente pubblicato nel 2014)
- Mughini, E. (Cur.), Panzavolta, S. (Cur.). (2010). *MLTV Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*. Carocci.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Nieves Tapia, M. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova.
- Parodi, M. (2018). *Non ho parole. Analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico. Leggere e scrivere a scuola*. Armando editore.
- Petrucchio, C. e De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- Poletti Riz, J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Erickson.
- Poletti Riz, J., Pognante S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Morcelliana.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi.
- Rondoni, D. (2010). *Contro la letteratura. Poeti e scrittori una strage quotidiana a scuola*. Il Saggiatore.
- Rundell, K. (2020). *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*. Rizzoli. (originariamente pubblicato nel 2019)
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.
- Serianni, L. (2010). *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*. Laterza.
- Serravallo, J. (2015). *The Reading Strategies Book. Your Everything Guide to Developing Skilled Readers. With 300 Strategies*. Heinemann.
- Serravallo, J. (2017). *The Reading Strategies Book. Your Everything Guide to Developing Skilled Writers. With 300 Strategies*. Heinemann.
- Sighinolfi, V. (1999). *Incontri con l'autore tra scuola e biblioteca*. Mondadori.

- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Garzanti.
- Tosi, L. (Cur.). (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti.
- Varaldo, L. (2016). *La scuola rovesciata*. Edizioni ETS.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e pensiero. (originariamente pubblicato nel 2007)
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e pensiero.
- Zahler, K. A. (1999). *Ai bambini piace leggere*. TEA. (originariamente pubblicato nel 1997)
- Zannoner, P. (2000). *Come si costruisce un percorso di lettura*. Mondadori.
- Valentino, M. R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.