
Sessione 6

Le esperienze di lettura e lettura ad alta voce

V.1

La lettura che cambia.

Tre modi di leggere con gli adulti che imparano l'italiano

Francesco Vettori

*Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (I.N.D.I.R.E.),
f.vettori@indire.it*

Abstract

The article describes how a classroom activity was conceived and then actually carried out, targeting the pupils of a Provincial Centre for Adult Education with limited proficiency in Italian.

The project consisted of three ways of reading a written text, so divided into different parts, the first to be read silently, the second aloud and the third in a shared manner. It became clear that the reading mode crucially influences the degree of comprehension of the text and that the defined as *shared reading* is the most useful where there is little mastery of a language.

This way of reading also allows to move easily from the level of comprehension of meanings to what is defined in the literature as the level of *significance* (*signification*)¹, which is rarely accounted for in tests of comprehension of the written message.

- 1 Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris, 1969, pag. 389. English edition: Paul Ricoeur, *The Conflict of Interpretation*, The Athlone Press, London, 1989, pag. 397: "The moment of exegesis is not that of existential decision but that of 'meaning,' which, as Frege and Husserl have said, is an objective and even an 'ideal' moment (ideal in that meaning has no place in reality, not even in psychic reality). Two thresholds of understanding then must be distinguished, the threshold of 'meaning' which is what I just described, and that of 'signification', which is the moment when the reader grasps the meaning, the moment when the meaning is actualized in existence. The entire route of comprehension goes from the ideality of meaning to existential signification. A theory of interpretation which at the outset runs straight to the moment of decision moves too fast. It leaps over the moment of meaning, which is the objective stage, in the non-worldly sense of 'objective'. There is no exegesis without a bearer [teneur] of meaning, which belongs to the text and not to the author of the text".

Keywords: Alphabetisation, Literacy, Adult Education, Shared Reading, Test of Comprehension

1. Come e perché è nato il progetto

Il progetto “*La lettura che cambia*” ha avuto una genesi lunga, perché nasce essenzialmente da tre motivi diversi.

Una sua prima ragione è dovuta ai risultati dei monitoraggi affidati dal Ministero dell’Istruzione all’Istituto Indire e che hanno riguardato l’ampliamento dell’offerta formativa dei CPIA. I risultati numerici dell’ultimo monitoraggio disponibile, al pari dei precedenti, dicono come sia fortissima l’incidenza di corsi per il conseguimento delle competenze linguistiche pre-A1, una categoria nemmeno contemplata nell’ambito del QCER².

Di fronte a evidenze simili, ci siamo allora chiesti quali iniziative incontrassero le caratteristiche di chi davvero frequenta i CPIA e una di queste si è creata consistere in una attività di lettura. Tuttavia, una lettura da esercitare non da soli, viste le difficoltà di padronanza della lingua italiana, ma che si facesse piuttosto ad alta voce e in gruppo.

Un secondo motivo alla base del progetto nasce ancora da dati statistici. Si lamentano ciclicamente per tutti gli studenti di ogni ordine e grado le difficoltà di comprensione della lingua scritta e di conseguenza si moltiplicano gli appelli che incentivano la lettura³. Rispetto a questo scenario, abbiamo dunque cercato di capire più analiticamente da dove derivassero le difficoltà di comprensione del testo scritto e se davvero oggi si legge e scrive meno delle generazioni passate e, più semplicemente, i motivi per cui qualcuno legge mentre altri non lo fa, e il progetto proposto nasce per rispondere anche a questi interrogativi.

Una terza ragione del progetto, che risponde questa volta ad una intenzionale

- 2 Il QCER (Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) costituisce la guida utile per descrivere le abilità linguistiche raggiunte da chi studia una lingua straniera europea, a conferma del livello di riferimento di un insegnamento linguistico negli ambiti più diversi.

Messo a punto tra il 1989 e il 1996 dal Consiglio d’Europa, come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* ha lo scopo di confermare la procedura di metodo per accertare le conoscenze e viene applicato a tutte le lingue europee. La risoluzione del Consiglio d’Europa del 2011 raccomanda di utilizzare il QCER per costruire sistemi di validazione dell’abilità linguistica.

- 3 Qui è doveroso citare l’opera di sensibilizzazione al problema compiuta soprattutto da Tullio De Mauro. Le rilevazioni su larga scala che stigmatizzano le difficoltà di comprensione del messaggio scritto risalgono agli anni ‘90 del secolo precedente con le *International Adult Literacy Survey* (IALS), passano per i rapporti annuali dell’Istat e approdano alle odierne prove Invalsi.

presa di posizione del gruppo di ricerca, riprende l'attuale riflessione sulla literacy e, in particolare, sul concetto di significanza, così importante quando si discute di lettura e abitudini dei lettori e, anche, dei motivi per cui si legge o meno.

2. L'unità di apprendimento e il documento di presentazione del progetto

L'attività didattica, prima di entrare in aula, è stata presentata al dirigente e ad alcuni docenti interessati del CPIA 3 di Roma. Anche perciò è sembrato piuttosto ovvio inserirla in una unità di apprendimento, che aveva l'ambizione non solo di sperimentare tre diversi modi di leggere ma anche di introdurre ai diversi supporti di scrittura, perché questi si materializzano in oggetti che condizionano decisamente i suoi usi e quindi i modi del leggere. Dai cambiamenti che il consolidarsi del cosiddetto mondo digitale ha comportato sono infatti venute riflessioni molto importanti sulla funzione del supporto. Confrontando ad esempio una scrittura su carta e le sue versioni digitali, ancora sulla scorta degli studi semiotici, si è ben capito che il libro è un oggetto fattitivo, vale a dire un oggetto che fa fare qualcosa a chi lo usa.

Il lettore legge il testo scritto avendo tra le mani un oggetto, il libro stampato, che ha un'interfaccia e presenta delle marche, cioè dei segni di riconoscimento, grazie ai quali funziona. La sua più importante marca fattiva è lo spazio bianco fra le parole, e ciò che il libro stampato ha promosso è un tipo di lettura oculare, silenziosa e solitaria, come oggi in genere si pratica⁴. Spinge a leggere con i soli occhi⁵, quindi più velocemente rispetto ad una lettura ad alta voce,

4 Vedi Armando Petrucci p. 26 ss. in Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, *La nascita del libro*, Laterza, Bari (1976): "Con la definitiva affermazione della stampa a caratteri mobili, e cioè con il 1520-1530 all'incirca (e ciò era stato già intuito ed espresso proprio dal Febvre nel lontano 1925) il libro divenne assolutamente prevalente in ogni ordine e grado di insegnamento, imponendosi anche a livello elementare, non soltanto nella scuola di latino e di greco di stampo umanistico, ma anche in quelle tecniche di abaco e in quelle stesse di scrittura, attraverso i trattati di calligrafia, che recavano i modelli dei diversi tipi grafici incisi in legno (più tardi, in rame). È assai probabile che la decisiva affermazione del libro nella didattica europea abbia comportato notevoli conseguenze nel campo dei meccanismi individuali e collettivi di apprendimento, favorendo, ad esempio, la lettura individuale e, mediante anche formati minori e minimi, un modo più libero e moderno di leggere, privato dell'assillo erudito dell'annotazione continua e perciò esplicabile anche all'aperto, in viaggio, in cammino. A questo proposito varrà la pena di ricordare che il nuovo modello del «libretto da mano» l'«enchiridion» lanciato sul mercato da Aldo Manuzio nel 1501, [...], incontrò il favore di un pubblico larghissimo, colto, ma non professionalmente letterario, perché permetteva un modo di leggere comodo e, se si può dir così, «disimpegnato»".

5 Anzi con alcune parti del cervello come oggi dimostrano gli studi neurobiologici tanto di moda.

perché la *scriptio* non è continua, distendendosi entro uno specchio del testo che viene definito materialmente prima dal foglio e poi dalla pagina⁶. La pagina rappresenta dunque l'unità compositiva di un oggetto che si è sostenuto realizzare, a differenza delle sue versioni digitali, un ecosistema (Casati, 2013, p. 27).

Ecco però il punto. Da questa prospettiva il libro cartaceo ha un formato cognitivo perfetto. Assolve al suo compito in modo egregio perché contiene solo sé stesso. Certo non può di per sé tenere lontana la televisione o internet, ma segnala, con la sua compiutezza, la promessa di un incontro esclusivo tra autore e lettore. Ogni libro di carta è un piccolo ecosistema, una nicchia ecologica in cui convivono simbioticamente un autore e un lettore.

Lasciando da parte tutte le questioni che un'affermazione del genere solleva, qui importa sottolineare che un tale oggetto pone le condizioni perché si realizzino due azioni: concentrare l'attenzione del lettore sui significati del testo e rendere autonomo il testo stesso. Come del resto riconosciuto da Paul Ricoeur il suo significato è indipendente da chi lo interpreta e, su un altro piano, con il linguaggio verbale, come già detto, il livello del senso viene presupposto, per cui l'uso del libro viene decretato dall'interpretazione dei significati testuali.

Tutto ciò per dire che la parte da conservare dell'unità di apprendimento, sfrondata delle propaggini che l'hanno spesso articolata su delle opposizioni binarie, quando invece gli oggetti di lettura e scrittura oggi si ibridano sempre di più, è quella che si interroga circa le finalità della scrittura, in quanto condizionano i modi della lettura. Anche perciò, ad un certo punto dell'attività didattica, si è avuta la netta sensazione che la lettura condivisa fosse il modo giusto per sfruttare al meglio il testo dove allora ci trovavamo a leggere. Chiarire finalmente il significato dei lemmi incontrati a chi risultavano sconosciuti,

6 Vedi Walter Ong, *Oralità e scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna (1986), p. 176: "Nell'insieme, i testi stampati sono di gran lunga più facili da leggere di quelli scritti a mano, e gli effetti di questa maggiore leggibilità sono numerosi, compresa una lettura rapida e silenziosa. Una tale lettura crea rapporti diversi fra il lettore e la voce dell'autore nel testo, e richiede stili di scrittura differenti. La stampa implica non solo la partecipazione dell'autore alla produzione di un'opera, ma anche quella dell'editore, dell'agente letterario, dei consulenti editoriali, dei redattori e di altri. Prima e dopo essere passata al loro vaglio, l'opera viene sottoposta ad una accurata revisione da parte dell'autore, la cui utilità è praticamente sconosciuta alle culture manoscritte. Poche delle lunghe opere in prosa di tali culture potrebbero sopravvivere integralmente ad un esame editoriale del tipo di quelli odierni: la loro organizzazione non consente quella fruizione rapida che contraddistingue la lettura della pagina stampata." Si ricorda con Lucien Febvre (L. Febvre e H. J. Martin, *La nascita del libro*, Laterza, Bari (1977), Vol. 1, p. 11 ss.) che la disponibilità di carta, importata in Italia per la mediazione degli Arabi in sostituzione della più pregiata, costosa e rara pergamena e, in particolare, della carta prodotta dagli stracci, a partire dal XII secolo, fu la precondizione essenziale perché potesse svilupparsi nei secoli successivi l'arte della stampa.

un'opera in realtà di basilare interpretazione, non ha costretto ad una lettura chiusa nella pagina. Sul piano questa volta teorico piuttosto che pratico, questa constatazione fa eco a una preoccupazione espressa a chiare lettere al tempo in cui in terra greca fu inventato l'alfabeto, quando i processi culturali erano in prevalenza di tipo orale.

Nel suo libro⁷, capostipite dei numerosi seguiti sulla pratica del leggere, Jesper Svenbro spiegava come la lettura fosse disprezzata nel periodo arcaico, almeno fino a Platone, perché comportava di consegnare la propria voce, principale veicolo di una comunicazione viva, ad un segno fisso e muto, che la imprigiona. Sottomettendosi al testo scritto, il lettore che perde la propria libertà viene giudicato compiere un'opera degna di uno schiavo.

Infine, il fatto che si sia pensato a tre forme di lettura, scegliendo quella condivisa, risponde a propria volta ad una ragione essenziale, quella che leggere viene intesa come una pratica che cambia per i modi in cui si compie piuttosto che per i contenuti su cui si esercita. Ciò vuol dire che non si è mai privilegiata l'analisi dei significati testuali, come spesso accade nel caso della ricostruzione filologico-letteraria, col paradosso che la lettura finisce per esercitarsi sopra un "oggetto mentale", accostabile solo per via "approssimativa e provvisoria", (Bologna in Lavagetto, 1996, pp. 15 e 18-19)⁸ per cui al suo mutevole senso bisogna continuamente votarsi e ritornare.

Prima di dedicarsi ai contenuti del testo si è aperta dunque una riflessione sui modi di leggerlo e, anche, sul perché farlo. Inoltre, le circostanze dell'attività si sono rivelate fortunate dal momento che, svolgendosi fra persone con poca padronanza della lingua italiana, è successo che la lettura silenziosa non fosse la preferibile e che le forme del leggere anche per necessità guadagnassero il centro dell'attenzione.

Bibliografia

- Alvermann, D.E. et alii (eds.) (2013). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Bari: Laterza.
- Chall, J. et alii. (1991). *The Reading Crisis, Why Poor Children Fall Behind*. Harvard (MA): Harvard University Press.
- Febvre L., Martin H. J. (2010). *The coming of the book*. London-New York: Verso Books.

7 Svenbro J. (1999). *Storia della lettura nella Grecia antica*, Bari, Laterza.

8 Vettori, F. (2023). Storicità del leggere. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 2(2).

- Lavagetto, M. (1996). *Il testo letterario*. Bari: Laterza.
- Maragliano R., Vertecchi B. (1986). *Leggere, scrivere e far di conto*. Roma: Editori Riuniti.
- Ong, W. (1999⁹). *Orality and Literacy*. London: Routledge.
- Svenbro, J. (1988). *Phrasikleia: An Anthropology of Reading in Ancient Greece*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Svenbro, J. (2021). *Le tombeau de la cigale*. Paris: Les Belles Lettres.
- Vettori, F. (2023). Storicità del leggere. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 2(2).
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura*. Roma: Meltemi.