

INSEGNARE E APPRENDERE ITALIANO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

Erminia Ardissino
Mondadori Università, 2017, pp. 331
Milano

<http://www.mondadorieducation.it/libro/erminia-ardissino/insegnare-e-apprendere-italiano/120900053493>

Per quanto il rapporto Eurydice 2011 insista sull'essenzialità di una vasta gamma di competenze nella lettura per la realizzazione di un individuo, per l'assunzione piena dei diritti di cittadinanza e per la partecipazione in modo informato e attivo alla società, ancora oggi nella scuola primaria la lettura è spesso confinata a un ruolo ancillare dell'attività didattica, come sostiene Erminia Ardissino in *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*. Sempre più spesso la lettura è accompagnata da laboratori di giornalismo, da analisi delle fiabe secondo la morfologia di Propp, da considerazioni sul genere letterario del testo letto con risultati indubbiamente utili alla comprensione ma scoraggianti per lo sviluppo della curiosità. Certi circostanziati approfondimenti non stimolano quella «ricerca in proprio» che le *Indicazioni Nazionali* del 2012 sollecitavano, né tanto meno invogliano gli alunni a ulteriori letture. Dunque, perché sottrarre tempo a un rapporto fra gli studenti e i testi letti che solo la frequenza costante può rendere confidenziale? E perché mai sviluppare nella scuola primaria competenze puntigliosamente analitiche, si chiede Ardissino, quando al contrario il bambino lavora in modo sintetico?

Il volume ha il pregio di suggerire metodologie didattiche più efficaci, partendo sempre da buone pratiche che abbiano avuto esiti positivi, come l'apprendimento collaborativo con scambio reciproco d'impressioni, ipotesi e informazioni capaci di creare una forte motivazione all'apprendimento. Oltre ad aprire alla vita concreta, la lettura collaborativa è una soluzione utile nell'accrescere i rapporti reciproci fra il testo, l'alunno e gli altri lettori. Nel caso dei *Peer-Assisted Learning Strategies*, studiati da Fuchs & Fuchs (2001), gli alunni lavorano a coppie: l'uno legge all'altro ad alta voce ed entrambi s'impegnano in attività di riassunto e predizione, attività che pur partendo dal testo finiscono per instaurare dialoghi, oltre a dare esiti alti nei test di comprensione della lettura. Si aggiunga poi, che nei PALS a essere attivate sono anche le competenze metacognitive, per il fatto che ci sono riflessioni sul percorso fatto e sulle difficoltà incontrate.

Un'esperienza di crescita individuale e di vita condivisibile può dipendere anche da un'assidua frequentazione di biblioteche pubbliche, spazi di per sé predisposti a un apprendimento collaborativo, così come la creazione di un gusto personale, estetico e letterario può essere incrementato, se l'insegnante invita gli alunni a crearsi una propria antologia con passi delle letture più amate e che hanno stimolato in loro particolari reazioni personali.

Chambers in *Tell me* (1993) suggerisce di non chiedere le ragioni di un giudizio sulla lettura fatta, domanda che potrebbe mettere in difficoltà i piccoli lettori, se non hanno razionalizzato subito le proprie reazioni, ma invitarli semplicemente a pensare ad alta

voce, in modo da capire come la lettura abbia interagito con le loro impressioni e sensazioni. In definitiva, con il loro vissuto.

I docenti vengono invitati a sollecitare negli alunni associazioni fra il testo e le immagini, a stimolare l'enucleazione delle idee principali per trasformarle poi in un disegno, a connettere quanto letto con le esperienze personali, a identificare i personaggi, a riformulare il testo con parole proprie perché un insegnamento che coniuga lettura, cognizione e motivazione, puntualizza Ardissino, migliora i risultati nella comprensione futura dei testi e migliora al contempo il bambino come futuro lettore.

Nonostante gli innumerevoli testi letterari classici o contemporanei da poter scegliere per la primaria (oltre a *Pinocchio*, Roberto Piumini, Vivian Lamarque, Nicoletta Costa, Susanna Tamaro, Rodari, Buzzati, Calvino per fare solo qualche nome), troppo spesso si ricorre a testi stranieri tradotti, che non hanno la ricchezza della lingua originale e che non contribuiscono a creare una costanza di rapporto con la migliore letteratura italiana, la sola capace di offrire pienezza di lingua oltre a una ricchezza di contenuti problematici, dei quali è priva la lingua comunicativa. Un vocabolario limitato mina ogni futura abilità di lettura, mentre leggere storie troppo semplificate e appiattite sulla quotidianità degli alunni non consente di esperire in modo fittizio e senza paura quell'inusuale, che non è dato vivere nella realtà, e di conseguenza di gettare ponti generazionali e di favorire l'incontro con l'altro da sé. Jerome Bruner ne *La mente a più dimensioni* ricorda, non a caso, che una funzione importante della letteratura è proprio quella «di aprirci al dilemma, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento».

Se i primi quattro capitoli trattano del valore formativo della lettura e della letteratura in prosa e in poesia, la seconda parte del libro si appunta sulla comunicazione e in modo accuratamente problematico sull'insegnamento nelle classi plurilingue, realtà che pone sfide didattiche impegnative, ma offre anche risorse preziose agli autoctoni, se possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alla sua complessità comunicativa. È un vero *éveil aux langues*, come sostengono Curci & Lugarini (2012), quando gli alunni entrano in rapporto con lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Purtroppo, le metodologie didattiche per la valorizzazione della diversità linguistica affiorano quasi sempre nell'ambito delle tematiche interculturali e finiscono per ridursi alla scoperta di un lessico plurilingue impiegato in ambiti vicini all'esperienza dei bambini, come quello della cucina o delle festività. Nonostante il 21 febbraio si celebri da diciotto anni in tutto il mondo la giornata dedicata alla Lingua Madre voluta dall'Unesco in ricordo della morte dei quattro studenti uccisi nel 1952 in Bangla Desh, mentre manifestavano contro l'imposizione della lingua urdu nel loro Paese, l'integrazione scolastica punta ancora oggi in Italia su misure compensative alle carenze nella lingua nazionale e poco fa per il riconoscimento delle competenze nella lingua materna.

Per Cecilia Andorno e Silvia Sordella è necessario ormai superare anche questa dicotomia, lingua materna/lingua seconda, utilizzata per comodità da tutti, ma che non dà conto della complessità della questione, che richiederebbe anche delle riflessioni separate sull'età dell'apprendimento del ragazzo, sulla frequenza e varietà degli ambiti d'uso, sul livello di competenza. Nel caso di un'immigrazione recente bisogna poi considerare i naturali tempi di sviluppo dell'interlingua, cioè della varietà linguistica transitoria, tempi che non costituiscono uno svantaggio linguistico incolmabile e che

richiedono solo un maggior adeguamento dei ritmi di apprendimento previsti dal curriculum scolastico.

La terza e la quarta parte del volume affrontano *L'azione didattica* e *Le buone pratiche*, cioè raccontano pratiche didattiche incentrate su nodi cruciali dell'insegnamento linguistico, come i laboratori di letto-scrittura, l'ascolto e la scrittura creativi, l'*incipit* di un testo, le problematiche dell'integrazione nell'insegnamento dell'italiano, la tecnica della lettura.

Il volume non trascurava di soffermarsi anche sulle recenti scoperte neuroscientifiche dei neuroni specchio e delle loro modalità di funzionamento intersoggettiva. L'alunno utilizza le proprie risorse neurali per comprendere il mondo degli altri "dall'interno", mediante un meccanismo automatico e prelinguistico di simulazione motoria, come l'empatia e l'identificazione con l'altro, problematiche da sempre affrontate proprio dalle discipline umanistiche.

Cristina Nesi