

# L'apprendimento della lingua scritta: un processo ancora sconosciuto?

La lingua scritta è uno strumento vecchio di secoli e tuttavia il metodo per insegnarlo è ancor oggi al centro dell'interesse, della discussione e dello studio di molti insegnanti. Ogni anno, all'inizio della scuola, gli insegnanti che affrontano la prima elementare sono preoccupati e impegnati nella ricerca dell'opzione pedagogica migliore e più efficace per l'insegnamento della lingua scritta.

È quantomeno curioso notare come, di un'attività così antica e così diffusa si abbiano informazioni scientifiche così scarse e incerte, al punto che, anche insegnanti di lunga esperienza, confessano la loro incertezza e confusione sugli aspetti teorici della materia e sono ancora alla ricerca di pratiche pedagogiche più efficaci e convincenti. In questi anni si registra in proposito un fiorire di studi e di ricerche da un lato e dall'altro una domanda di strumenti di conoscenza del bambino che entra a scuola. In altri termini, mentre il mondo scientifico studia i modelli teorici, il mondo pedagogico richiede soprattutto strumenti di conoscenza del soggetto, e in particolare, per ciò che riguarda la lingua scritta, la definizione dei prerequisiti per apprenderla.

Ancora una volta si corre il rischio di consolidare la divaricazione fra ricerca e pratica pedagogica, proprio in una fase in cui gli studi sperimentali hanno portato nuove conoscenze già direttamente spendibili sul piano della pratica scolastica.

Le ricerche condotte in questi ultimi anni sulle conoscenze che il bambino acquisisce spontaneamente sulla lingua scritta, prima di cominciare il processo di scolarizzazione, hanno aperto uno squarcio su un bagaglio di competenze fino ad oggi completamente ignorate.

Il fatto che questi studi non si siano occupati esplicitamente di metodi di insegnamento o che non si siano apertamente dichiarati come rivolti all'indagine sui prerequisiti rischia di farli passare come conoscenze «culturali» senza alcun interesse pratico per l'attività degli insegnanti. Essi invece, a nostro avviso, possono determinare un cambiamento di approccio radicale nell'avvio del processo di acquisizione della lingua scritta. Si badi bene che la parola «approccio» è stata usata intenzionalmente e non deve essere intesa come sinonimo di «metodo», in quanto il contributo specifico di queste ricerche è stato quello di offrire all'insegnante gli elementi per cambiare il proprio atteggiamento rispetto alle conoscenze del bambino e al ruolo attivo che queste giocano nei processi di apprendimento, e non di interferire direttamente con il metodo di insegnamento.

La Scuola, in questa fase, non ha tanto bisogno di sostituire un metodo con un altro, quanto di riflettere su ciò che fa, sul valore cognitivo delle proposte fatte al bambino e sulla loro distanza dalle sue conoscenze preesistenti.

In altri termini, la novità che scaturisce dagli studi di psicolinguistica genetica ormai ampiamente conosciuti in Ticino, consente di affrontare in modo nuovo il problema dei prerequisiti, evitando di rinchiuderlo in una lista di abilità più o meno legate alla produzione grafica dei segni, e collocandolo invece in un contesto più ampio che considera le competenze cognitive e linguistiche del bambino come la base su cui costruire le nuove conoscenze.

## Le conoscenze prescolastiche

Gli studi di Emilia Ferreiro ci hanno mostrato che il bambino possiede, già all'età di quattro anni, delle conoscenze specifiche sulla lingua scritta. Egli è in grado di fare una distinzione molto appropriata tra ciò che si può leggere e ciò che non si può leggere basandosi su caratteristiche figurative, utilizzando le capacità percettive di cui dispone e classificando i segni secondo regole, che pur essendo diverse da quelle dell'adulto, testimoniano di un processo attivo di analisi e di comparazione.

Se il bambino di oggi è in grado di svolgere queste attività più precocemente di un tempo, ciò è dovuto non tanto o non solo ad una sua maggior maturità biologica, quanto ad una maggiore esposizione a stimoli specifici. Possiamo infatti dire che le abilità del bambino si specializzano e si sviluppano a seconda degli stimoli che ricevono. I bambini di oggi, per esempio, hanno una miglior competenza lessicale e linguistica in genere, ma sono probabilmente meno abili dei bambini di vent'anni fa nel fare le capriole, o nel maneggiare una biglia o un pallone, e questo a causa del diverso tipo di attività che svolgono nella prima infanzia. I processi neuropsicologici implicati nel leggere e nello scrivere restano immutati, ma lo sviluppo di queste abilità non è legato a semplici fattori maturazionali, ma dipende anche dalla natura degli stimoli ai quali il bambino è esposto.

Questo discorso investe non solo le migliori opportunità e occasioni di scrivere, disegnare o utilizzare materiale didattico offerte dalla scuola materna, ma riguarda anche l'aumentata esposizione passiva al linguaggio scritto dovuto alla televisione, ai giornali, alla pubblicità, ecc. Essa produce una confidenza precoce con le caratteristiche del segno scritto e una più rapida interiorizzazione di alcune configurazioni che

vengono classificate dal bambino come tipiche dello scrivere e che vengono molto presto sistematizzate in modo da formare una vera e propria «teoria linguistica» personale.

È facile dunque intuire il ruolo importante che può giocare, a questo proposito, la scuola materna per le opportunità che può offrire al bambino di sviluppare le sue conoscenze, di favorire la costruzione di questa teoria linguistica e soprattutto di promuovere il suo cambiamento attraverso il confronto con le teorie degli altri bambini e dell'adulto.

## I prerequisiti invisibili

L'analisi attenta dei dati scaturiti dalle osservazioni sistematiche della scrittura spontanea del bambino hanno prodotto una profonda revisione anche nella conoscenza dei cosiddetti «prerequisiti».

Le abilità occhio-manuali, la lateralizzazione, la competenza spaziale, ecc. non sono affatto messe in discussione, ma ciò che è stato profondamente ridimensionato è il ruolo che queste abilità giocano nella fase di apprendimento della lettura e della scrittura.

Si è infatti scoperto che queste concorrono alla fase esecutiva della lingua scritta, cioè alla realizzazione del segno, ma che non interferiscono con i processi cognitivi e linguistici i quali svolgono un ruolo essenziale nel processo di letto-scrittura, ovviamente precedente alla fase di realizzazione della parola scritta.

Per questi processi è il caso di parlare di «prerequisiti invisibili», in quanto non sono direttamente osservabili e non si presentano come abilità isolate, ma si ricavano attraverso un'attenta osservazione del prodotto dell'attività spontanea del bambino. La sua teoria linguistica può infatti essere desunta dall'insieme di regole che applica per scrivere spontaneamente le parole.

La conoscenza di questi aspetti psicolinguistici e del ruolo che essi svolgono ci induce a considerare la scrittura come un processo molto più ampio, che non si realizza solo nella capacità di riprodurre delle lettere o di riconoscerle e di farvi corrispondere un suono. Questa non è che l'ultima fase di un processo che si realizza con atti invisibili, che consentono al bambino di separare il significato dalla sua veste linguistica e di analizzare quest'ultima in sotto-unità sonore.

Quando il bambino vuole scrivere cercando di far corrispondere la veste grafica alla veste sonora della parola, le maggiori difficoltà che incontra non riguardano l'atto di rappresentare graficamente i suoni già distinti («b,a,n,c,o»), ma l'attività di smontaggio in tanti suoni della parola che egli percepisce come un'unica unità sonora («banco»).

All'inizio il bambino considera tutte le parole diverse l'una dall'altra e non possiede una consapevolezza esplicita del fatto che il gran numero di parole che lui conosce viene prodotto attraverso la combinazione di pochi suoni e viene scritto con un numero di segni ancora minore.



La difficoltà nell'apprendere la lingua scritta non consiste nell'imparare le ventuno lettere dell'alfabeto, ma proprio nella scoperta delle caratteristiche costitutive delle parole. È un'attitudine nuova in quanto, fino al momento della scolarizzazione, il bambino nell'apprendere il linguaggio verbale non ha avuto la necessità di considerare questi aspetti. Egli ha imparato le parole identificandole con gli oggetti o con i concetti che rappresentavano (i significati) e ora deve considerarle anche nella loro veste di «etichette», cioè come elementi sonori (i significanti) che esistono indipendentemente da ciò che rappresentano e che hanno in comune fra loro molti «pezzi» che non si ritrovano nelle caratteristiche dei significati che rappresentano.

Questo cambiamento di ottica esige un lungo processo di riflessione sulla lingua che impegna soprattutto le funzioni cognitive del bambino, oltre alle abilità sopra citate. È un processo che conduce il bambino ad un nuovo tipo di conoscenza chiamata metalinguistica, nella quale egli concettualizza il linguaggio in quanto tale, va al di là di un uso puramente comunicativo e lo tratta alla stregua di qualunque altro oggetto cognitivo.

#### La competenza fonologica

La competenza metalinguistica, cioè la capacità di trattare la parola non solo come significato, ma anche come significante, consente al bambino di cominciare processi consapevoli di segmentazione e di ricomposizione fonologica. In altre parole gli consente di giocare con le parti costitutive delle parole.

È noto che, a partire dall'età di cinque anni, la maggior parte dei bambini è in grado di segmentare facilmente le parole in sillabe ma non arriva spontaneamente a isolare i singoli fonemi. Anche gli adulti analfabeti non sanno farlo perché si tratta di una cono-

scenza astratta frutto di convenzioni linguistiche che devono essere apprese in una situazione più specifica di quella della comunicazione verbale. Inoltre questa attività, definita di «analisi fonemica», è resa più difficile per il fatto che a volte ai bambini si insegnano i nomi delle lettere che non corrispondono ai suoni che si trovano all'interno delle parole.

Questa è dunque una parte di conoscenza che la scuola deve trasmettere ai bambini ma non tanto insegnando loro la corrispondenza suono-segno, ma soprattutto promuovendo la loro capacità di smontare le parole, e di analizzarle in sequenze di suoni per ritrovarvi le uguaglianze e le differenze.

In altri termini, ciò che il bambino deve imparare non è solo la «A» o la «B» come grafismi che corrispondono a certi suoni ben scanditi isolatamente, ma a riconoscere questi suoni nelle parole «albero» o «banana» per poterli poi riprodurre autonomamente.

Troppo spesso accade invece che l'insegnante faccia questa segmentazione al posto del bambino, impedendogli di esercitarsi in questo tipo di analisi e, al tempo stesso, precludendosi molte informazioni sul livello di competenza specifica del bambino.

È dunque molto importante, proprio all'inizio, evitare la dettatura scandita suono per suono, dato che questa non ci dà modo di conoscere la capacità del bambino di riferirsi alla veste sonora della parola e di analizzarla. Al contrario, una proposta di scrittura spontanea, cioè la proposta di scrivere una determinata parola senza nessuna segmentazione preventiva da parte dell'adulto, ci consente di conoscere la sua competenza fonologica, che sappiamo essere un «prerequisito invisibile» fondamentale.

Infatti il bambino, per stabilire una buona corrispondenza suono-segno deve prima imparare ad analizzare i suoni. Sarà del resto semplicissimo per l'insegnante dargli una ri-

sposta quando questi gli chiede: «...come si scrive la 'n'?».

Questa domanda porta il maestro a conoscenza del fatto che il bambino sa già segmentare una parola e che sa utilizzare le singole unità fonemiche (suoni) che gli vengono offerte. È chiaro che molto diversamente dovrà comportarsi con i bambini che non sono in grado di porre questo tipo di domande.

Sappiamo che, all'inizio della prima elementare non tutti i bambini sono in grado di riferirsi al suono come all'aspetto a cui rifarsi per scrivere una parola, ma che anzi la maggior parte di loro produce scritture non-convenzionali. (Vengono così definite le parole le cui lettere non corrispondono al valore sonoro convenzionale, per es. HOTLP per «cane»).

È dunque molto importante mettere i bambini in condizione di esprimere liberamente la loro teoria linguistica, in quanto questa contiene per l'insegnante informazioni utili per conoscere i prerequisiti invisibili di ciascuno di loro. Queste informazioni sono in effetti molto più specifiche di quelle ritenute tradizionalmente utili, in quanto forniscono dati specifici sulla competenza linguistica del bambino. Per un insegnante che deve orientare il suo intervento didattico sarà infatti molto importante sapere quali bambini sono già in grado di scrivere da soli in modo convenzionale, quali sono in una fase di transizione e quali invece hanno bisogno del suo intervento per sviluppare le loro capacità di fare buone analisi fonemiche delle parole.

La scuola dunque può in questo caso trarre dalla ricerca un utile strumento per conoscere il bambino. Per fare ciò deve forse abbandonare la tradizionale concezione dello scolaro inteso come soggetto da istruire completamente e in modo standard per interessarsi invece di scoprire le sue conoscenze da utilizzare come base per innestare le nuove. È chiaro quindi che, in questa nuova ottica che si può definire costruttiva, la programmazione pedagogica non ruota più intorno alla scelta del metodo, ma si costruisce sulle competenze del bambino alle quali l'insegnante adatta i suoi strumenti didattici. Del resto, come ben sanno i maestri, non ha senso parlare di un metodo unico proprio perché diverse sono le strategie possibili per acquisire lettura e scrittura e diversi sono gli stili cognitivi di ciascun bambino.

Ciò non significa che l'insegnante debba abbandonarsi allo spontaneismo o possa vivere alla giornata, al contrario, un simile approccio richiede un grande rigore metodologico e un'approfondita conoscenza dei modelli di interpretazione dei processi di lettura e di scrittura.

Del resto, ci sembra questo l'unico modo per garantire che l'insegnamento sia in sintonia con le esigenze dell'apprendimento; un modo con il quale la scuola può aiutare il bambino non solo ad acquisire nuove conoscenze specifiche, ma soprattutto a sviluppare dei processi conoscitivi.

Giacomo Stella

