

Leggere non è più di moda?

di Rita Bortone

Uso del web e modalità di lettura

Tra le opportunità che ti offre la rete c'è quella di poter leggere cose che diversamente mai ti capiterebbero sotto mano, o meglio sotto gli occhi.

Ma è proprio da questa opportunità che comincia oggi la mia riflessione.

Un articolo di Michael S. Rosenwald sul Washington Post, dell'aprile 2014 (l'ho conservato proprio per ragionarci su con calma), ha riportato un interessante (e allarmante) dibattito sulle modalità di lettura indotte in bambini ed adulti dall'uso del web.

Secondo alcuni neuroscienziati cognitivi statunitensi, il cervello sta sviluppando nuovi circuiti per scorrere e filtrare i flussi di informazioni online, e le modalità di lettura che ne derivano stanno entrando in competizione con i circuiti di lettura profonda sviluppati dal nostro cervello nel corso di diversi millenni.

Le conseguenze di tale forma di adattamento del cervello alla prolungata esposizione al web consisterebbero in una crescente difficoltà delle generazioni digitali (non solo dei giovani, ma anche di noi adulti) di fronte alla lettura lenta e approfondita. E ciò è tanto più grave in quanto, come afferma la ricerca scientifica, è da quest'ultimo tipo di lettura, e non da quella online, che sembrano provenire la

maggior quantità e qualità dei significati costruiti dalla nostra mente.

In parole povere (e poco scientifiche), sembra che stia accadendo questo: mentre prima di Internet si leggeva in modo lineare, una pagina dopo l'altra, un argomento dopo l'altro, un'informazione dopo l'altra, la lettura di Internet propone così tante informazioni e link e video e interazioni varie, che i nostri cervelli devono creare delle scorciatoie per orientarsi, scorrendo velocemente su e giù, cercando parole chiave, dando rapide occhiate e passando da un file all'altro, magari senza leggerne realmente nessuno.

Il problema starebbe nel fatto che oggi tendiamo sempre di più ad adottare questo stile di lettura anche quando abbiamo a che fare con strumenti più tradizionali, ad esempio quando ci accostiamo alla lettura di un romanzo o di un saggio, che non possono, ovviamente, esser letti linkando, cliccando, scorrendo su e giù.

Preoccupa particolarmente il fatto che stiano aumentando i soggetti che accusano grosse difficoltà nel leggere autori classici, che non riescono più a seguire la sintassi articolata di tanti capolavori della letteratura, che fanno fatica a seguire l'argomentazione di un saggio o a studiare approfonditamente un argomento, e così via. Ma la sintassi, osservano gli stessi ricercatori, è il modo in cui esprimiamo

mo pensieri complessi. Il rischio avvertito è dunque che, attraverso il progressivo adattamento, i nostri diventino tutti cervelli da Twitter.

Certo, la ricerca merita maggiori approfondimenti e non è il caso di gridare *al lupo al lupo* prima di avere dati certi. Gli studiosi statunitensi, comunque, al momento affermano la necessità di *“educare i bambini leggendogli libri e insegnandogli a leggere in modo lento e attento, ma allo stesso tempo aumentando la loro immersione nell’era digitale e tecnologica. Occorre fare tutte e due le cose, parallelamente...”*.

Quanto e cosa leggono i nostri alunni?

Sono passati molti anni da quando la scuola italiana fu scossa da numerosi progetti nazionali di promozione della lettura dettati dagli allarmanti dati sugli usi degli italiani: eravamo nel '95 e risultavamo un popolo di *non lettori*: 6 italiani su 10, come abitudine, non leggevano *niente*; il 63,4% della popolazione non leggeva neanche *un libro all'anno*.

E nacquero il “Piano nazionale di promozione della lettura”, “A scuola con l’Autore”, la “Prima giornata nazionale della lettura a Scuola”, i concorsi promossi dai quotidiani nazionali, le iniziative di valorizzazione delle biblioteche.

Le scuole italiane accolsero in grandissimo numero le sollecitazioni provenienti dal mondo della cultura e dell’editoria e il “Progetto lettura” stimolò nelle scuole di allora, elementari, medie e superiori, iniziative di grande valore culturale e di grande impatto formativo.

Poi i ministri che si sono succeduti hanno avuto altro da pensare, e i problemi finanziari sono apparsi più importanti dei problemi culturali: non saprei dire quante scuole hanno tenuto in vita quei “progetti lettura”, ma chi, oggi, si pone domande sui processi culturali che stanno investendo la scuola italiana? Chi ha interesse ad analizzare cosa c’è dietro all’ammodernamento tecnologico, dietro alla presunta progettazione per competenze, dietro ai

dichiarati obiettivi di cittadinanza?

Tutti proclamiamo l’interesse ad avanzare nelle classifiche internazionali: ma chi, al di là delle classifiche, ha interesse a far sì che i nostri studenti *sappiano* leggere e *abbiano voglia* di farlo, per coltivare interessi, per esercitare la cittadinanza, per potenziare il pensiero, per arricchire l’esistenza?

Oggi, al di là di quanto accade oltreoceano, il buon senso e la constatazione di quanto accade da noi, relativamente alla quantità ed alla qualità della lettura dei nostri allievi, dovrebbero comunque indurci a riflettere criticamente sulle nostre pratiche.

La prima considerazione rilevante ai fini del nostro discorso riguarda la modesta quantità e frequenza di lettura che oggi viene generalmente richiesta ai nostri studenti, qualunque sia la loro età. La pratica della lettura individuale è diventata in molte scuole una pratica residuale: a casa i ragazzi non hanno voglia di studiare, le letture che gli si propongono devono essere brevi e facili altrimenti non le leggono, i romanzi risultano noiosi e difficili, i libri di testo sono incomprensibili. E in classe le attività di lettura sono guidatissime, oppure è l’insegnante stesso che spiega il testo, e che comunque si preoccupa generalmente che venga appreso ciò che nel testo è scritto, non che il testo sia letto e compreso e fatto proprio da ciascun alunno attraverso processi messi in atto da lui stesso.

Insomma sia lo studente che l’insegnante si arrendono di fronte alle difficoltà, e poiché è più facile ascoltare una spiegazione che interpretare un testo, ed è più facile spiegare che insegnare a qualcuno a fare qualcosa, entrambi rinunciano: l’uno a capire, l’altro ad insegnare a capire.

I ragazzi devono leggere molto, invece, molto, molto. Cose varie, cose brevi e cose lunghe. Facili ma anche difficili. Divertenti ma anche serie. Devono imparare a leggere e a riflettere e a farsi domande, sulle cose del mondo e di sé. Devono leggere in spazi personali e privati e senza dover

rendere conto del profitto che ne hanno tratto. E devono leggere per scopi sociali e di studio rendendo conto del profitto che ne hanno tratto. Devono leggere Internet in funzione di scopi diversi, ma devono *saper leggere* Internet in funzione di scopi diversi. Devono poter avvertire che leggere è un piacere, e che saper leggere è un vantaggio, prima che un dovere. Le famiglie oggi sono attente a procurare al-

tri piaceri ai propri figli, e poco sanno di processi cognitivi che si deteriorano e di cervelli che si adattano a nuove velocità restando vuoti di significati. Ma gli insegnanti non possono non farsene carico e, per la loro stessa funzione, non possono dimenticare che la lettura è condizione imprescindibile di *accesso al sapere*, di *gusto del sapere*, di *significazione del mondo*,



di scoperta di sé.

L'immagine è tratta da *Tanti libri nella testa* – Progetto Lettura del Provveditorato agli Studi di Lecce, 1999, a cura di Rita Bortone

Letture per l'apprendimento

Ricordo che una bellissima antologia degli anni settanta si chiamava "Leggere per...". Mi pare fosse di Mario Ambel. Si conteneva il primato delle adozioni con "Progetto lettura" di Daniela Bertocchi (poi consulente di Invalsi per le prove di Italiano). Erano gli anni in cui le antologie finivano d'essere solo belle raccolte di prose e poesie selezionate col criterio della rilevanza educativa e sociale, e cominciavano ad utilizzare (con grande competenza didattica di **quegli** autori!) le nuove categorie della linguistica, il lessico del testo, le attività didattiche relative alle *quattro abilità*....

Poi venne la deriva tecnicistica, e uccise il piacere del leggere, e agli insegnanti fu rimproverata la disinformazione in merito alla letteratura per l'infanzia, la incapacità di ritenere degni di lettura i generi più amati dagli adolescenti (horror, gialli, fumetti), la trascuratezza nei confronti della divulgazione scientifica per ragazzi, la demonizzazione dei linguaggi multimediali, una visione della lettura come dovere e non come piacere ...

E oggi? Gli insegnanti non hanno più questi limiti e queste colpe, o non abbiamo nemmeno più la voglia di prenderne atto e di considerarne la gravità? O pensiamo che non saper usare la *lim* sia più grave del non saper insegnare a leggere e del non riuscire a fare amare la lettura?

E non stiamo parlando solo della scomparsa della *lettura per diletto*: stiamo parlando anche di un altro allarme, quello che riguarda la *lettura del cittadino*.

Chi non sa leggere, dice l'OCSE, è "meno cittadino". E i quindicenni italiani non sanno leggere. La questione dunque non verte più solo sul piacere di leggere, sulla narrativa, sulla distanza dei giovani dalla letteratura, classica e contemporanea: oggi è in questione il saper leggere inteso come saper comprendere per una gestione consapevole della propria esistenza, saper mettere dati in relazione, saper selezionare le informazioni, saper distinguere i dati dalle opinioni. Oggi, mentre ci ri-

empiamo la bocca con le parole dell'imparare a imparare e del *lifelong learning*, è in questione il saper leggere per realizzare scopi della vita privata, dello studio, della vita professionale, della cittadinanza. Sono in questione i *processi* del leggere. I *contesti* del leggere. Gli *usi* del leggere. I *testi* da leggere.

Gli studenti italiani non sanno leggere, dice l'OCSE. Ma l'allarme non viene solo dall'OCSE: c'è un grido tutto nazionale, quello delle Università italiane, che non sanno come fare per **recuperare** la comprensione in lettura, fondamentale condizione di accesso ai percorsi universitari. C'è il grido delle stesse scuole italiane, perché i giovani non comprendono i testi che dovrebbero studiare, i testi disciplinari.

Certo, qui il discorso si complica e tira in ballo responsabilità molteplici: perché non elaborare, tra i tanti, un bel progetto sulla *lettura per l'apprendimento*, come vuole l'OCSE? Si scoprirebbero cose interessantissime, si scoprirebbe che, se i ragazzi non sanno leggere, le responsabilità sono diffuse e non riguardano solo chi insegna la lingua, ma anche chi, insegnando *altro*, della lingua non fa l'uso didattico necessario sia per decodificare che per ricodificare i significati formali da apprendere.

Ma lettura per l'apprendimento non significa solo *per l'apprendimento disciplinare*. Significa lettura per l'informazione, lettura per la partecipazione, lettura per scopi diversi in situazioni diverse, per la cittadinanza. Non s'impara a leggere il giornale apprendendo cosa sono il titolo e il sottotitolo e l'occhiello. S'impara a leggerlo leggendolo, il giornale. Oggi e domani e dopodomani. Questo e quello e quell'altro giornale. Ma chi stimolerà i ragazzi, e come, a leggere per informarsi? Chi promuoverà, e come, la lettura per la partecipazione? Certo non potrà farlo l'insegnante che, a sua volta, non legge; che, a sua volta, non s'informa; che, a sua volta, non partecipi.

L'emergenza lettura è un'emergenza seria: e non riguarda solo gli studenti.

L'apprendimento della lettura

Nei titoli dei nostri paragrafi ci siamo riferiti alla felice formula linguistica che, usata all'interno dell'indagine OCSE PISA, distingue *l'apprendimento della lettura* dalla *lettura per l'apprendimento*.

Per una questione di coerenza con le Indicazioni nazionali e comunitarie, alla scuola dovrebbe interessare fondamentalmente (come del resto interessa alla comunità internazionale) la *lettura per l'apprendimento*, in quanto strumento essenziale di cittadinanza, chiave d'accesso ai saperi, condizione di esercizio di un pensiero autonomo e critico.

La rilevanza attribuita alla *lettura per l'apprendimento* tuttavia non esclude, anzi implica, *l'apprendimento della lettura*, il cui valore strumentale non è certo di poco conto.

Qui lo spazio non consente ovviamente riflessioni didattiche analitiche, ma ci sembra importante segnalare la problematicità che nella scuola italiana oggi assume anche *l'apprendimento della lettura*. Ma anche qui il discorso non è semplicissimo.

Per insegnare ai suoi alunni *come leggere*, l'insegnante dovrebbe padroneggiare egli stesso le caratteristiche (semantiche, pragmatiche, testuali) dei diversi tipi di testo nei quali il ragazzo si può imbattere, ma all'insegnante italiano nessuno ha insegnato seriamente qualcosa di linguistica testuale. Per insegnare ai suoi alunni *come leggere*, l'insegnante dovrebbe riconoscere le matrici cognitive dei testi ed aver chiari i processi (cognitivi, metacognitivi) che ne sottendono la comprensione, ma all'insegnante italiano nessuno ha insegnato le dinamiche di interazione tra testo e lettore. Per insegnare ai suoi alunni *come leggere*, l'insegnante dovrebbe aver consapevolezza della diversa tipologia degli oggetti contenuti nei testi e della diversità dei dati che rappresentano chiavi di lettura di tali oggetti, ma nessuno gli ha insegnato ad analizzare la struttura degli oggetti, disciplinari o espe-

rienziali, che possono presentarsi nello studio, nella vita, nei testi. Per insegnare ai suoi alunni *come leggere*, l'insegnante deve padroneggiare egli stesso le abilità e le tecniche che supportano la lettura, ma l'insegnante italiano preferisce trovare una mappa tutta bell'e fatta dal libro di testo piuttosto che farsela da solo, perché nessuno gli ha insegnato a manipolare i testi o ad esercitare su di essi abilità matematiche, come l'elaborazione di una mappa. E infine, per insegnare ai suoi alunni *come leggere*, l'insegnante dovrebbe poter fare scelte autonome rispetto al libro di testo, e dovrebbe esser consapevole che insegnare all'alunno la struttura del testo argomentativo com'è proposta dal manuale in adozione non significa affatto insegnargli a comprendere il testo argomentativo nel quale s'imbatte domani o dopodomani.

Oggi, in tutti gli ordini di scuola, grazie a competentissimi libri di testo, la cosiddetta *riflessione sulla lingua* prevarica pesantemente *l'uso della lingua*. L'insegnante, cui continua a mancare una forte formazione professionale di base, dipende pesantemente dal libro di testo, spesso gli delega la propria funzione docente. E accade che la *definizione* della tipologia testuale prevarichi il piacere della lettura e la stessa comprensione del testo, prevarichi la interpretazione individuale e collettiva, la discussione tra pari, l'espressione dell'emozione avvertita. Accade che la domanda a scelta multipla sostituisca la rielaborazione parlata, la domanda guidata inibisca la domanda spontanea. E che la retorica ricerca di una *morale* prevarichi il rigore della raccolta dei dati e condizioni il processo interpretativo. E' la morte del leggere.

E infine un'ultima, pesante, considerazione, sulla lettura *tecnica*. Penso che non si possa più rimandare la domanda sul perché tanti bambini escono dalla scuola del primo ciclo senza avere una sufficiente capacità *tecnica* di lettura. Non so, forse occorre un progetto, un concorso a premi, una gara: facciamo qualcosa per far vin-

cere l'insegnante che riesce a insegnare a leggere a più alunni, e che riesce a rispettare il principio del "non uno di meno".

Sulla lettura possiamo fare tanti discorsi, tutti importanti, ma se quando escono dalla elementare i nostri alunni non sanno ancora, tecnicamente, leggere, li abbiamo già uccisi.

Conclusioni

La difficoltà di comprensione in lettura di ampie fasce della popolazione giovanile è un problema culturale e sociale gravissimo. Nell'era della tecnologia e del web la

capacità di leggere e di comprendere testi complessi è condizionata e resa difficile da numerosi processi difficilmente controllabili.

Mentre promuoviamo un uso corretto della rete, dobbiamo dunque rivisitare con urgenza la nostra didattica della lettura. Occorrerà aggiornare le nostre competenze, rivedere la scala di priorità dei nostri obiettivi, riprogrammare il nostro uso dei tempi. Per leggere occorre tempo. Ma il tempo dedicato alla lettura è un investimento sul futuro della società e sul benessere intellettuale ed emotivo dei nostri ragazzi.