

Metodo Globale vs. Metodo Alfabetico: le assunzioni sottostanti e le loro implicazioni per l'insegnamento della lettura¹

I. Y. Liberman e A. M. Liberman

Annals of Dyslexia, vol.40, pp.51-76, 1990

Vari studi hanno stimato l'insuccesso nella lettura attorno al 20-25% della popolazione scolastica (Stedman e Kaestle, 1987). Nonostante sia generalmente riconosciuto che ciò costituisce un problema serio, le opinioni sono divise sulle possibili cause, e inevitabilmente, di conseguenza, sui modi più idonei di risolverlo. In questo articolo verranno esaminati due delle principali posizioni correnti sull'argomento. Una di esse viene comunemente riferita come *Metodo Globale*; l'altra, alla quale noi aderiamo, come *Metodo Alfabetico* (o dell' *enfasi sul codice*, prendendo a prestito il nome datogli da Jeanne Chall, 1967).

A livello delle loro assunzioni più fondamentali il Metodo Globale e il Metodo Alfabetico sono in marcato contrasto. Il Metodo Globale parte dalla premessa che apprendere a parlare e apprendere a leggere siano due casi interamente comparabili di sviluppo linguistico. Da ciò deriva che apprendere a leggere possa e debba essere così semplice e senza sforzo come apprendere a parlare. Il Metodo Alfabetico, d'altra parte, ritiene che il linguaggio orale e la lettura seguano percorsi evolutivi fondamentalmente diversi. Il linguaggio orale è un'abilità completamente naturale, una parte integrale della specializzazione che il bambino ha per il linguaggio. Dal momento che questa specializzazione fornisce una conoscenza implicita e automatica delle complesse relazioni tra i suoni del linguaggio e le strutture fonologiche astratte che essi veicolano, l'acquisizione del linguaggio orale, sia in produzione che in comprensione, non richiede alcuno sforzo particolare. D'altra parte, un sistema di scrittura è un artefatto, un codice secondario dal punto di vista biologico, che rappresenta il linguaggio naturale in forme che devono essere comprese in modo consapevole, se esso deve essere usato correttamente. Di conseguenza, l'apprendimento della lettura, secondo il Metodo Alfabetico, è un impegno cognitivo e intellettuale in un modo diverso da quello dell'apprendimento del linguaggio orale. E' semplicemente sbagliato supporre, come fa il Metodo Globale, che essi possano essere appresi nello stesso modo epigenetico.

COSA C'E' DI GIUSTO NEL METODO GLOBALE

Alcuni degli aspetti che caratterizzano il Metodo Globale sono innegabilmente giusti e intrinsecamente affascinanti, cosa che può spiegare la popolarità di cui gode. Ma, secondo noi, ciò vale solo nella misura in cui offre suggerimenti sull'istruzione che persone sensibili come le nostre nonne avrebbero considerato delle ovvietà. Altri aspetti del Metodo Globale sono dimostrabilmente falsi, in modi di cui in seguito riprenderemo la discussione.

Esaminiamo prima alcune delle ovvietà. In una guida per insegnanti e genitori, ispirata al Metodo Globale (Goodman, 1986), Kenneth Goodman (ex-presidente della Associazione Internazionale della Lettura e padre fondatore e *leader* riconosciuto del movimento del Metodo Globale) fornisce numerosi suggerimenti che nessun buon insegnante discuterebbe. Per esempio, egli dice che servono insegnanti motivati, orgogliosi del loro compito di educatori (p.44), che nella scuola

¹ Traduzione e adattamento a cura di Enrico Savelli

materna i bambini trarrebbero beneficio dal trovarsi inseriti in un ambiente circondato di scritte che stimolino la loro curiosità verso la scrittura (cioè, scuole e case con ampia disponibilità di libri e riviste) e allo stesso modo genitori e insegnanti che dedichino gioiosamente una parte del loro tempo alla lettura ai bambini (p.44).

La guida offre anche alcune idee ugualmente incontestabili per un programma di introduzione alla lingua scritta. Per esempio, essa sostiene che i migliori libri per la prima elementare sono quelli con storie prevedibili che usano ripetizioni frequenti delle parole, assieme ad una sequenzialità ciclica, che fornisce una quantità di esercizio produttivo e auto-motivante (p.47). Neppure noi abbiamo alcunchè da criticare circa queste nozioni, a parte rimarcare che non sono molto originali.

La guida raccomanda anche che lettura e scrittura siano integrate, così che i bambini possano capire la loro reciproca relazione (p.47). E' fondamentale che le scuole costruiscano sullo sviluppo linguistico raggiunto dai bambini prima dell'ingresso a scuola e lo espandano (p.10). Ed è anche importante che le scuole "rispettino i bambini e la loro identità: chi sono, da dove vengono, come parlano, quali esperienze hanno fatto prima di iniziare la scuola" (p.10).

Vi sono molti altri consigli come questi nella guida. Anche se ovvi, molti di essi meritano comunque di avere un' enfasi maggiore di quanto comunemente accada e il Metodo Globale giustamente lo fa. Certamente è una buona cosa promuovere pratiche educative che sono parte del repertorio di ogni buon insegnante fin da quando si è iniziato a insegnare la lingua scritta.

COSA C'E' DI SBAGLIATO NEL METODO GLOBALE

Per trovare le differenze importanti tra il Metodo Globale e il Metodo Alfabetico dobbiamo tralasciare le ovvietà e guardare più profondamente dentro le assunzioni che ognuno dei due metodi fa sulla natura del linguaggio, e sulle somiglianze o le differenze tra i processi sottostanti alle sue forme, parlata e scritta. Ciò che allora emerge, e ciò che intendiamo dire, è che le assunzioni che stanno alla base del Metodo Globale sono sbagliate e portano a raccomandazioni circa l'istruzione alla lettura che noi consideriamo colpevolmente fuorvianti. Per evitare un comune fraintendimento dovremmo riconoscere a questo punto che un'enorme quantità di bambini – forse il 75% – scoprirà il principio alfabetico, che è ciò che devono capire se devono imparare a leggere, indipendentemente dall'istruzione, non importa quanto essa sia facilitante o fuorviante. Ma ci sembra ironico che, per riuscire, questi bambini debbano prevalere sugli equivoci dei loro insegnanti. Non avrebbero diritto a un'istruzione migliore di quella che è progettata per insegnare loro ciò che gli è necessario sapere? In ogni caso resta un 20-25% che non scoprirà il principio alfabetico se questo non viene loro reso esplicito con un'istruzione appropriata.

Quindi esaminiamo alcune delle principali assunzioni che stanno alla base del Metodo Globale, come esse sono esemplificate dalla descrizione di Goodman del paradosso che egli vede nel contrasto tra la facilità con cui viene appreso il linguaggio orale e la relativa difficoltà che richiede l'apprendimento della lingua scritta. Egli ci rammenta che un bambino impara a parlare in un tempo breve e senza alcuna istruzione formale, ma quando raggiungono l'età scolare molti bambini cominciano ad avere difficoltà col tipo di sviluppo linguistico che Goodman associa all'apprendimento della lettura. Secondo il suo punto di vista i bambini piccoli sono "bravi ad apprendere il linguaggio quando hanno necessità di esprimersi, in un ambiente in cui sono circondati da parlanti che usano il linguaggio in modo significativo e intenzionale (1986, p.7). Secondo lui i bambini sarebbero altrettanto bravi ad imparare a leggere se solo il compito fosse reso ugualmente significativo e intenzionale. Sfortunatamente, secondo Goodman, gli insegnanti rendono l'apprendimento della lettura difficile, "spezzando l'interessa del linguaggio (naturale) in

piccoli pezzi astratti”. La tradizione scolastica, egli sostiene, “divideva il linguaggio in parole, sillabe e suoni isolati”, e ciò “rimandava il suo scopo naturale – la comunicazione del significato – e lo stravolgeva in una serie di astrazioni, slegate dai bisogni e dalle esperienze dei bambini che cerchiamo di aiutare” (p.7).

Tutto ciò può suonare plausibile, ma secondo noi difficilmente potrebbe essere più sbagliato. Siamo d'accordo naturalmente che la maggior parte dei bambini padroneggia rapidamente il linguaggio orale ad un livello sufficiente a comunicare in modo utile e propositivo, e che fanno ciò senza alcuna istruzione esplicita, mentre molti non riescono a imparare a leggere e scrivere. Ma prima di accettare la spiegazione di Goodman, che le scuole sbagliano a rendere difficile un compito che sarebbe naturalmente facile (p.8) dobbiamo porci due domande. Primo, la lettura è realmente così naturale come il linguaggio? ; e secondo, se non è così, che cosa è richiesto in più per imparare a leggere e scrivere?

Per capire che la risposta alla prima domanda è un chiaro “no”, è sufficiente considerare alcuni fatti ovvi relativi al linguaggio:

1. Tutte le comunità umane hanno un linguaggio orale pienamente sviluppato, ma solo una minoranza ce l'ha nella forma scritta. Quando esiste una forma scritta, molti parlanti competenti, non la possono usare in modo efficace, indipendentemente da quanto è forte la pressione a farlo.
2. Nella storia della specie, come nello sviluppo del bambino, il linguaggio orale precede lo sviluppo di una lingua scritta. Apparentemente, il linguaggio è antico come l'umanità, essendosi evoluto con essa, come forse la più importante delle sue specifiche caratteristiche; gli alfabeti, d'altra parte, sono sviluppi avvenuti negli ultimi tre-quattromila anni e sono frutto dello sviluppo culturale, non prodotti primari dell'evoluzione biologica.
3. Riflettendo radici biologiche profonde, il linguaggio impiega una strategia unica, universale per costruire l'espressione orale. Tutti i linguaggi formano tutte le parole attraverso la combinazione e la permutazione di poche dozzine di consonanti e vocali, segmenti privi di significato, a cui talvolta ci riferiremo come fonemi. D'altra parte, le scritture, essendo artefatti, scelgono in vario modo da un menù di strategie. Alcune, come quella che utilizziamo, rappresentano i fonemi. Altre rappresentano le sillabe, che sono più numerose, come nel giapponese. Altre ancora, come il cinese, prendono i morfemi, che sono considerevolmente più numerosi, come unità irriducibile.
4. Per sviluppare il linguaggio, il bambino normale necessita solo di un ambiente di parlanti; l'apprendimento della lingua scritta, invece, richiede quasi sempre un'istruzione esplicita.

Alla luce di questi illuminanti fatti sulle differenze tra tra linguaggio orale e scritto, è sia sbagliato che fuorviante supporre, come sembra fare il Metodo Globale, che essi siano veicoli psicologicamente e biologicamente equivalenti per la comunicazione. E' ugualmente sbagliato, sebbene forse ancora più fuorviante, concludere come fa la guida per insegnanti e genitori (p.24) che, apprendere a leggere, sia o possa essere, un aspetto naturale dello sviluppo linguistico, così come lo è apprendere a parlare. E' abbastanza ovvio che il linguaggio orale è biologicamente primario in un modo in cui certamente non lo sono la lettura e la scrittura. Conseguentemente, noi supponiamo che apprendere a parlare sia, per la natura stessa dei processi sottostanti, molto simile ad imparare a camminare, o a percepire visivamente la distanza e la profondità, mentre imparare a leggere e scrivere è più come apprendere la matematica o il gioco degli scacchi. Solo perché

apprendere a parlare e a leggere possono entrambe essere viste come forme di sviluppo linguistico – nel senso generico che entrambe riflettono l’effetto dell’esperienza sul comportamento verbale – non significa che essi siano forme equivalenti di sviluppo, come sembrano fare i proponenti del Metodo Globale, o che possano essere istruiti dall’esperienza nello stesso modo naturale e inconsapevole.

E così siamo condotti alla seconda questione: essendoci bambini che hanno appreso a parlare, tipicamente senza alcuna esplicita consapevolezza delle strutture linguistiche sottostanti e dei processi che essi attivano in modo naturale, cos’altro devono fare per sviluppare il loro già impressionante controllo del linguaggio allo scopo di leggere e scrivere attraverso un alfabeto?

Per vedere cosa altro il futuro lettore ha bisogno di apprendere riguardo al linguaggio, dobbiamo anzitutto apprezzare le differenze critiche tra linguaggio e altri mezzi di comunicazione dei significati, poiché è lì che sussistono i maggiori disaccordi tra Metodo Globale e Metodo Alfabetico, ed è lì che si trova la base per capire il diverso modo di intendere il problema della lettura. Cominciamo, ricordando che le consonanti e le vocali costituiscono gli elementi strutturali essenziali della componente fonologica della naturale capacità linguistica del bambino. La funzione ovvia e criticamente importante della fonologia è quella di formare parole dotate di significato, combinando e permutando il suo piccolo inventario di unità astratte e prive di significato in modo elegante e organizzato, come è stato descritto dai linguisti. Per i nostri scopi, comunque, è importante sapere soltanto che la fonologia è cruciale per il linguaggio poiché rende possibile la costruzione di vocabolari, decine o centinaia di migliaia di volte più ampi di quello che sarebbe mai stato possibile se, come nei sistemi non umani, il segnale che denota ogni “parola” fosse integralmente differente da ogni altro (si veda A.M.Lieberman e Studdert-Kennedy, 1978, per una ulteriore discussione di questo punto). Quindi, la fonologia non è semplicemente un inventario di suoni, ma un sistema meraviglioso che comprende tutte le parole del linguaggio, incluse quelle che devono ancora essere pronunciate. Essa mette in relazione i suoni al significato in un modo aperto e generativo – cioè, convogliando un numero indefinito di messaggi dotati di significato, inclusi quelli nuovi, (una caratteristica questa che è propria non solo della fonologia, ma anche della sintassi).

La comunicazione nelle specie animali sub-umane è diversa in un modo criticamente importante, poiché, per quanto ne sappiamo, il sistema naturale di comunicazione animale è privo di fonologia (ed anche di sintassi), è, come conseguenza, il suo potenziale di veicolare messaggi è fortemente limitato. Mancando delle strutture fonologiche che rendono possibile la generatività lessicale, le specie non umane possono convogliare nella loro comunicazione naturale solo tanti significati quanti sono i segnali distintivamente diversi che esse possono produrre e percepire, al più poche dozzine. Per di più senza una convenzione e un accordo tra tutti gli animali su un legame segnale-significato finora non usato, non c’è alcun modo in cui gli animali possano comunicare un nuovo messaggio. Così, a differenza del linguaggio verbale, che è un sistema lessicalmente aperto, dal momento che i significati delle parole sono veicolati dall’arrangiamento e dal ri-arrangiamento di unità senza significato, i sistemi non umani attaccano il significato direttamente a ogni elemento, e sono, come conseguenza, strettamente e irrimediabilmente chiusi.

Vediamo, allora, che il linguaggio pagherebbe un prezzo terribilmente alto se non fosse basato sulla fonologia. Forse, sarebbe di qualche conforto per gli esponenti del Metodo Globale che in un tale mondo “non-fonologico” non ci sarebbero per gli insegnanti parole da spezzare in “piccoli pezzettini astratti” che rimandano lo scopo naturale – la comunicazione del significato. Ogni parola sarebbe denotata da un segnale integrale ed esclusivo, capace di veicolare in modo diretto il significato, proprio come il Metodo Globale pensa che dovrebbe essere. Sfortunatamente, non ci sarebbero molte parole.

Nel raccontare la sua storia sulle capacità umane e non umane di comunicare, il Metodo Globale elude la facoltà fonologica, enfatizzando invece che il nostro sistema di comunicazione è così come è perché, in confronto con le altre specie, abbiamo più da dire, una maggiore capacità di usare i simboli, un maggiore bisogno di interazione sociale, e una maggiore intelligenza. La chiara implicazione è che sono principalmente questi fattori che rendono possibile al bambino, ma non alla scimmia, di apprendere il linguaggio sia nella sua forma orale che in quella scritta.

Ma, sicuramente, gli animali hanno qualcosa da dire, e lo studio più superficiale della scienza etologica rivela che molti di loro lo dicono infallibilmente, spesso, e insistentemente. Se ciò che dicono è “simbolico” dipende esattamente da ciò che uno intende per simbolo. Un uccello si sta comportando simbolicamente quando produce il cosiddetto richiamo “di minaccia”? Questo richiamo “simboleggia la presenza di un predatore, così come il desiderio dell’uccello di avere la cooperazione dei suoi simili nel proteggere i comuni interessi? Per quanto riguarda le interazioni sociali, molte specie animali dipendono da essa per la loro stessa sopravvivenza, e l’interazione biologicamente necessaria viene sempre mantenuta, come per noi, attraverso la comunicazione. Rimane aperta la questione dell’intelligenza, sulla quale vorremmo soltanto dire che, qualunque cosa si voglia intendere per intelligenza, non vi è alcuna forte ragione per supporre che il linguaggio sia un suo inevitabile prodotto. In realtà, la questione potrebbe essere posta nel modo opposto: noi potremmo essere intelligenti, o almeno apparirlo, poiché essendo equipaggiati con gli strumenti tipici della nostra specie e biologicamente distintivi della fonologia (e della sintassi) – strumenti che criticamente distinguono il linguaggio da altre forme di comunicazione – riusciamo a gestire i processi cognitivi in forme non possibili per le altre creature. Visto in questo modo, il linguaggio non è una risultante dell’intelligenza, ma un importante strumento al servizio di essa. Naturalmente, una persona con scarsa intelligenza lo utilizzerà meno, in relazione alla povertà delle sue risorse cognitive. Ma l’intelligenza non *causa* il linguaggio e non è una condizione sufficiente per imparare a leggere. Sicuramente, nella società ci sono persone intelligenti che non si vantano di leggere.

Quindi, nelle sue assunzioni più fondamentali sul linguaggio e sulla sua espressione orale e scritta, troviamo che la guida per insegnanti e genitori sia doppiamente erranea: innanzitutto, nella sua asserzione che imparare a leggere possa essere come imparare a parlare, e secondo, nelle sue assunzioni circa le condizioni che stanno alla base di entrambi questi apprendimenti. Secondo noi è innegabile che apprendere a leggere *non* è come apprendere a parlare. Circa le condizioni sottostanti all’imparare a parlare, esse sono solo due: avere un normale assetto neurologico, relativamente ai vari aspetti della facoltà linguistica e avere una normale esposizione alla lingua madre. Apprendere a leggere richiede qualcosa di più, di cui diremo più tardi.

Avere un normale assetto neurologico per il linguaggio significa, tra l’altro, che il bambino dispone di una naturale capacità – realmente un’affinità – per le strutture fonologiche. Questo spiega perché i bambini, come ha giustamente rilevato George Miller, apprendono spontaneamente il linguaggio (Miller, 1977), con un ritmo fenomenale di acquisizione di nuove parole, che a sei anni li porta ad avere un vocabolario di circa 13.000 parole, di cui 7.800 radici morfemiche. Un anno dopo, il loro vocabolario è di 21.600 parole (12.400 radici morfemiche), e ancora un anno dopo è cresciuto a 28.300 parole e 17.600 radici (Templin, 1957). Questi prodigi dello sviluppo linguistico non sarebbero possibili se non ci fosse un sistema fonologico, e se i bambini non avessero, in virtù della loro costituzione biologica, un controllo implicito delle sue strutture e dei suoi meccanismi sottostanti (si vedano Studdert-Kennedy, 1987 e M.Y. Liberman, 1983, per una discussione pertinente all’argomento).

Prendiamo quindi per buono che, nell’insegnare a leggere e scrivere ai bambini, il nostro scopo sarà quello di trasferire le meraviglie della fonologia dal linguaggio orale alla lingua scritta. A

nostro modo di vedere, questo può essere fatto solo se il bambino arriva a capire il principio alfabetico, cioè arriva a scoprire che le parole si distinguono l'una dall'altra sulla base della struttura fonologica che l'alfabeto rappresenta. Certamente, questo è il principio che lega il sistema meno naturale della comunicazione scritta, alla sua base naturale che è costituita dal linguaggio parlato, e rende in questo modo disponibile al lettore/scrittore il sistema fonologico già pronto, che offre al linguaggio gli innumerevoli vantaggi di cui abbiamo parlato.

Ma perché potrebbe essere difficile per i bambini afferrare il principio alfabetico e così accedere alla fonologia che essi padroneggiano già discretamente? Per rispondere a questa domanda, che ci porta al cuore del problema della lettura, dobbiamo prima affrontare la questione di come i fonemi vengono prodotti e percepiti nel linguaggio, poiché solo allora possiamo vedere precisamente quanto questi processi siano così diversi nella letto-scrittura.

Consideriamo, allora, che, se come avviene in ogni linguaggio, tutte le espressioni sono formate assemblando in modo variato due o tre dozzine di consonanti e vocali, le stringhe avranno inevitabilmente una certa lunghezza. Dal punto di vista pratico, quindi, queste stringhe verbali devono essere espresse ad un certo ritmo. Il linguaggio orale sarebbe impossibile se, invece di dire "cane" potessimo dire "co, a, no, e", poiché questo non è parlare, ma fare lo *spelling*. In quel caso la comunicazione verbale sarebbe estremamente tediosa. Per avere un'idea di come sarebbe la percezione del linguaggio, immaginate che qualcuno vi legga un romanzo, facendo lo *spelling* lettera per lettera. Non solo la comunicazione sarebbe lenta, ma probabilmente supererebbe i limiti della memoria di lavoro, rendendo così la comprensione impossibile.

Naturalmente, se il linguaggio fosse un problema di dire "co, a, no, e", al posto di "cane", allora, come nei casi di assenza di fonologia appena descritti, l'assunzione fondamentale del Metodo Globale sarebbe un po' più corretta: Leggere e scrivere non sarebbero più difficili e meno naturali che parlare e ascoltare, dato che ogni bambino che potesse pronunciare una parola, saprebbe, di fatto, leggerla e scriverla. Ma non ci sarebbe alcun linguaggio che valesse la pena rappresentare graficamente. Il linguaggio è divenuto possibile soltanto perché nell'evoluzione si è verificata una specializzazione che rende possibile un'espressione orale rapida e senza sforzo delle strutture fonologiche, e ciò vale ugualmente per la loro comprensione. Noi e alcuni dei nostri colleghi crediamo che la strategia sottostante a questa specializzazione non sia stata quella di considerare i fonemi come suoni, ma come strutture di controllo motorio, che noi scegliamo di chiamare gesti. Così, il fonema che noi scriviamo come *b* corrisponde a una chiusura e a un'apertura delle labbra; il fonema che scriviamo come *m* è quella stessa chiusura e apertura delle labbra, combinata con un'apertura del velo, e così via. Di fatto, i gesti sono molto più complessi ed astratti di come li abbiamo descritti (si veda, per esempio, Browman e Goldstein, 1985; A.M. Liberman e Mattingly, 1985; A.M. Liberman e Mattingly, 1989), ma per i nostri scopi la considerazione importante è soltanto che la strategia gestuale consente la coarticolazione. Cioè, essa consente al parlante di sovrapporre i gesti che sono realizzati da organi diversi di articolazione (come nel caso delle labbra e della lingua in /ba/) e di fondere i gesti che sono prodotti da parti diverse dello stesso organo (come nel caso della punta e del dorso della lingua come in /da/). La conseguenza è che le persone possono e di fatto parlano ad un ritmo di 10-20 fonemi al secondo, che è un ordine di grandezza più veloce di quello altrimenti gestibile. Che gli elementi fonologici siano meglio definiti come gesti è un'ipotesi. La coarticolazione, d'altra parte, è un fatto; una caratteristica essenziale di ogni linguaggio sulla terra.

La rilevanza di questo discorso per i nostri scopi diventa chiara quando uno considera che, come in altri processi biologici specializzati, quelli che attuano la coarticolazione per produrre strutture fonologiche, funzionano in modo automatico, al di sotto della soglia di consapevolezza. La conseguenza ovvia è che, per pronunciare una parola, una persona non ha bisogno di sapere il suo

spelling, o che è composta di segmenti fonetici. E neppure ha bisogno di sapere quali gesti articolatori fare o come produrli. Il parlante deve solo pensare alla parola; il sistema specializzato di espressione orale svolge tutto il restante lavoro, selezionando in modo automatico e coordinando i gesti linguistici significativi che formano la struttura fonologica appropriata.

La coarticolazione ha conseguenze importanti anche per la percezione linguistica (e quindi per il potenziale lettore), poiché essa racchiude in un singolo segmento acustico informazioni riguardanti successioni di parecchi fonemi, e in questo modo allenta i vincoli sul ritmo di percezione imposti dal potere di risoluzione temporale dell'orecchio (A.M. Liberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy, 1967). Ciò produce una relazione molto complessa tra suono e struttura fonologica che esso veicola, ma questa considerevole complicazione non causa alcun disturbo all'ascoltatore; egli deve solo ascoltare, perché la specializzazione fonologica segmenta il segnale acustico in modo automatico, recuperando i diversi gesti coarticolati che l'hanno prodotto. Una volta recuperata in questo modo automatico, pre-cognitivo, la struttura fonologica che specifica in modo univoco la parola diventa disponibile per ogni ulteriore uso che voglia essere fatto di essa. Vediamo, allora, che la produzione e la percezione del linguaggio sono facili, non perché i suoi processi siano semplici – essi, infatti, sono meravigliosamente intricati – ma perché la specializzazione sottostante è così magnificamente adatta a svolgere la complessità di questo compito.

Ma perché occuparsi del modo in cui produciamo e percepiamo le strutture fonologiche se il nostro problema è la lettura e la scrittura e le difficoltà che le sottendono? Il punto è ovvio, o almeno così ci sembra. Data la specializzazione biologica di cui abbiamo parlato, non vi è nulla nell'esperienza ordinaria che un bambino ha del linguaggio che lo predisponga al principio alfabetico – cioè, niente che lo renda consapevole che tutte le parole sono specificate da una intrinseca struttura fonologica, i cui segmenti più piccoli sono i fonemi, di cui le lettere dell'alfabeto sono una rappresentazione. Quindi, la specializzazione linguistica fa sì che una parola come *tra* sia coarticolata in un unico suono, anche se è composta di tre distinti fonemi. Data l'automaticità dei processi sottesi da questa specializzazione, i fonemi costituenti non raggiungono normalmente il livello della consapevolezza. Il lettore iniziale, quindi, non comprende perché una parola come *tra* sia rappresentata con tre lettere, o perché il suo *spelling* sia diverso da quello di *fra* nella prima lettera, da *tua* nella seconda, e da *tre* nell'ultima. Inoltre, il problema può essere molto resistente, dal momento che non vi è alcun modo in cui l'insegnante possa dividere i suoni di *tra* così da recuperare i suoi tre fonemi. Dicendo al bambino “to, ro, a” non lo aiuta molto. Ad ogni modo, ora possiamo apprezzare che i normali processi linguistici non solo non rivelano la struttura interna delle parole, ma possono addirittura oscurarla. Naturalmente, è possibile sviluppare la necessaria consapevolezza, come deve essere ovviamente avvenuto in tutte le persone alfabetizzate. Di fatto, sviluppare la consapevolezza dovrebbe essere il primo obiettivo dell'insegnante. Ma ciò richiede un discorso a parte.

Tutto ciò che abbiamo detto sui lettori principianti si applica alle condizioni dei nostri antenati, al tempo in cui fu sviluppato l'alfabeto. Dopo tutto, gli esseri umani hanno prodotto e percepito suoni linguistici per decine o centinaia di migliaia di anni prima di quel momento, circa tre o quattromila anni fa, quando a qualcuno apparve che le parole non si differenziano globalmente le une dalle altre, ma solo nelle loro strutture interne. Una volta avvenuta questa apparentemente semplice scoperta linguistica, bastava solo che qualcuno avesse l'idea che se ogni elemento fonologico veniva rappresentato da una forma grafica identificabile, ma totalmente arbitraria, sarebbe stato possibile leggere e scrivere, avendo conoscenza del linguaggio e la consapevolezza della struttura interna delle sue parole.

Ancora una volta le assunzioni errate della teoria del Metodo Globale sulla natura del linguaggio orale e scritto portano a consigli inutili circa l'istruzione. Nella guida viene asserito (p.9) che un problema nell'insegnamento della lettura, come viene solitamente praticata, è che essa è progettata

per fare diventare il bambino un linguista. Ciò, si sostiene, è completamente inutile – in fondo il bambino non ha necessità di essere un linguista per parlare – e anche dannoso, perché rende l'apprendimento della lettura un compito intellettuale e perciò sgradevole. Esattamente per le ragioni che abbiamo appena portato il Metodo Alfabetico concorda che non è necessario che il bambino diventi un linguista. Ma per usare in modo appropriato un sistema di scrittura alfabetico, il bambino deve essere portato alla stessa consapevolezza linguistica che ha consentito lo sviluppo dell'alfabeto. Diventare linguisti, abbastanza per apprezzare che tutte le parole sono dotate di una struttura interna, non è un compito necessariamente sgradevole, come mostreremo in seguito, ma gradevole o meno è un traguardo necessario per chiunque voglia trarre vantaggio dalla modalità alfabetica per leggere e scrivere.

Ecco, dunque, in cosa si differenziano le teorie del Metodo Globale e del Metodo Alfabetico per quanto riguarda le assunzioni che essi fanno sul linguaggio parlato e scritto. Passiamo ora, anche se solo brevemente, a una differenza ugualmente importante tra questi due approcci in ciò che asseriscono sui processi di lettura. L'assunzione del Metodo Globale, messa in estrema sintesi dallo stesso Goodman, è che la lettura sia "un gioco psicolinguistico di indovinare" (Goodman, 1976). Con ciò, Goodman intende che i lettori (presumibilmente abili) fanno un semplice campionamento dello scritto, leggendo alcune parole e saltandone altre. Poi, utilizzando i loro normali e naturali processi linguistici, essi fanno delle supposizioni sul messaggio, traendo vantaggio dal contesto, dalla loro conoscenza del mondo, e qualunque altra cosa che risparmi loro l'inconveniente di dovere leggere realmente ciò che è effettivamente scritto. Come vedremo in seguito, questo porta i sostenitori del Metodo Globale ad invocare che l'insegnamento della lettura sia dedicato a questo esercizio di "cercare di indovinare". Ma, per il momento, va sottolineato che la loro fondamentale assunzione su come legge un lettore esperto è semplicemente contraria ai fatti. L'elegante studio sui movimenti oculari durante la lettura di Rayner e dei suoi collaboratori, ha mostrato in modo conclusivo che i buoni lettori leggono ogni parola (Rayner e Pollatsek, 1987). Sono solo i cattivi lettori che fanno un campionamento, prendendo su le parole qua e là, cercando di indovinare il resto. Altri studi condotti dal gruppo di Perfetti a Pittsburgh, mostrano che le persone realmente alfabetizzate sono poco propense a usare la strategia di "cercare di indovinare" (Perfetti e Lesgold, 1979). Infine, vi è una dimostrazione di Gough e dei suoi collaboratori (Gough, Alford, e Holley-Wilcox, 1981) che, questa strategia, porta spesso ad errori grossolani, così che, i loro bravi lettori, fornito il contesto appropriato e un tempo illimitato, indovinavano correttamente solo una parola su quattro.

LA RICERCA RILEVANTE SULL'ARGOMENTO

Abbiamo sottolineato le differenze tra le ipotesi generali del Metodo Globale e del Metodo Alfabetico circa la natura e le cause delle difficoltà di lettura e abbiamo mostrato quanto queste diverse ipotesi sono o meno in accordo con i fatti noti sulla natura del linguaggio parlato e scritto. Adesso è ora di rendere più specifiche ed esplicite queste ipotesi, ed esaminare, almeno brevemente, la ricerca sulla base della quale esse possono essere valutate. Naturalmente, ci piacerebbe essere imparziali in questa rassegna, portando dati a sostegno di entrambe le posizioni. Sfortunatamente, il Metodo Globale sembra aver portato a poche ricerche in questo campo. Basato, come è, sull'assunzione che i bambini dovrebbero imparare a leggere proprio come imparano a parlare, il Metodo Globale può non aver ritenuto rilevante scoprire che cosa è necessario per imparare a leggere, al di là delle condizioni che erano state sufficienti per imparare a parlare. Ma, fatti ovvi e innegabili sul linguaggio ci dicono che è necessario qualcosa in più, e il buon senso suggerisce che individuare questo qualcosa è la base per sapere come dovrebbe essere progettato un programma che si prefigge di raggiungere questo obiettivo. Ad ogni modo, il Metodo Globale non ha condotto ricerche su questo importante argomento. Né i suoi esponenti hanno condotto studi per determinare

cosa distingue i bambini destinati a diventare bravi lettori da quelli che non lo diventano, o come prevedere fin dagli stadi iniziali quali bambini sono a rischio di insuccesso. La ricerca rilevante per le assunzioni del Metodo Globale – cioè, i dati che abbiamo citato in relazione all’affermazione che la lettura è un gioco psicolinguistico di “cercare di indovinare” – i risultati erano, come abbiamo detto, direttamente contrari a ciò che il Metodo Globale, in assenza di qualunque dato, supponeva essere il caso. Ci rivolgiamo pertanto alle questioni specifiche, e verificabili, sulla lettura avanzate dal Metodo Alfabetico, e agli studi che hanno tentato di rispondere a tali questioni.

Come abbiamo detto, la nostra premessa di partenza è che l’uso proprio di un sistema di scrittura alfabetico richieda, come requisito principale, la consapevolezza del fatto che le parole sono specificate dalla loro struttura fonemica interna e, ulteriormente, che tale consapevolezza non è garantita. Ciò ci è sembrato abbastanza ovvio, sulla base di ciò che si conosce sul linguaggio e del modo in cui un alfabeto lo veicola. Ma questo sembra non essere per tutti così evidente – certamente non per gli esponenti del Metodo Globale – così cercheremo ulteriori supporti, non per apprendere qualcos’altro sul linguaggio e gli alfabeti, ma più direttamente sui risultati delle ricerche relative all’apprendimento della lettura e alle differenze tra coloro che riescono e coloro che non riescono.

Conoscere un linguaggio è sufficiente a fornire ai lettori principianti la consapevolezza fonologica di cui necessitano per applicare il principio alfabetico?

Consapevolezza fonologica significa semplicemente la comprensione più o meno esplicita che le parole sono costituite di unità discrete – che una parola come *tra* è composta di tre unità, che *tram* ne ha quattro e che *trama* ne ha cinque. Essa non implica sapere fare lo *spelling* della parola, ma solo che la parola può essere segmentata. Sulla base di tutte queste considerazioni sul linguaggio e sullo sviluppo dell’alfabeto, che abbiamo riassunto nelle parti precedenti di questo articolo, molti anni fa (I.Y. Liberman, 1973) assumevamo, come abbiamo già detto, che i lettori principianti fossero tipicamente sprovvisti della consapevolezza fonologica. Poi, cercando di verificare empiricamente questa ipotesi, abbiamo cercato di controllarla con bambini in età pre-scolare (I.Y. Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter, 1974). Utilizzando un compito di segmentazione, trovammo che solo il 17% dei bambini di quell’età superava la prova. (Molti di più – circa il 48% - riusciva bene con le sillabe, come era atteso, dato che le sillabe, a differenza dei fonemi, sono sempre marcate acusticamente dall’unione con la vocale, che le rende percettivamente discrete). Così, trovammo che solo pochi bambini pre-scolari sono consapevoli del fatto che le parole possono essere divise in unità come quelle che sono rappresentate dall’alfabeto. A seguito di questo studio, molti altri, usando diversi tipi di misurazione, sono arrivati alle stesse conclusioni (per una rassegna si vedano Blachman, 1988; Routh e Fox, 1984). Infatti, le ricerche sugli adulti analfabeti hanno dimostrato che anche essi, mancano della consapevolezza fonologica ((Byrne e Ledez, 1983; I.Y. Liberman, Rubin, Duques e Carlisle, 1985; Lukatela, I.Y. Liberman e Shankweiler, *in preparazione*; Marcel, 1980; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Pratt e Brady, 1988; Read e Ruyter, 1985).

Pertanto, attualmente è abbastanza bene stabilito che né l’esperienza col linguaggio né la maturazione cognitiva sono sufficienti a predisporre una persona al principio sottostante a tutti gli alfabeti. Riguardo a quei pochi bambini pre-scolari che hanno la consapevolezza richiesta dall’uso dell’alfabeto, possiamo supporre che essi l’abbiano acquisita come risultato di attività di analisi linguistica che hanno svolto a casa (per esempio, rime e altri giochi linguistici), oppure osservando la stampa dei racconti che gli venivano letti. In ogni caso, l’insegnante non dovrebbe mai assumere che i lettori principianti abbiano raggiunto il grado di consapevolezza linguistica richiesta dalla lettura.

Ci sono differenze individuali nel grado di consapevolezza fonologica che correlano (o sono predittive) col successo nell'apprendimento della lettura?

La risposta a questa domanda è fornita in modo molto puntuale da Bryant e Goswami (1987), i quali dicono che “la scoperta di una stretta relazione tra la consapevolezza fonologica dei bambini e i loro progressi nell'apprendimento della lettura è uno dei più grandi successi della psicologia moderna” (p.439). Le prove a sostegno sono impressionanti, provenendo da studi che coprono un ampio raggio di ambienti, culture e linguaggi: in Inglese (Blachman, 1984; Bradley e Bryant, 1983; Fox e Routh, 1980; Goldstein, 1976; Helfgott, 1976; I.Y. Liberman, 1973; Mann e I.Y. Liberman, 1984; Olson, Wise, Conners e Rack, 1989; Treiman e Baron, 1981); in Svedese (Lundberg, 1989; Lundberg, Olofsson e Wall, 1980; Magnusson e Naucler, 1987); in Francese (Bertelson, 1987; Morais, Cluytens e Alegria, 1984); in Spagnolo (de Manrique e Gramigna, 1984); in Italiano (Cossu, Shankweiler, I.Y. Liberman, Tola e Katz, 1988) e in Serbo-Croato (Lukatela e al., *in preparazione*). Di fatto, molti ricercatori sono arrivati alla conclusione che, di tutti i test possibili, quelli che misurano alcuni aspetti della consapevolezza fonologica sono quelli più predittivi del successo nell'apprendimento della lettura (Blachman, 1988; Golinkoff, 1978; Lundberg e al., 1980; Mann, 1984; Routh e Fox, 1984; Stanovich, 1985; Vellutino e Scanlon, 1987).

La consapevolezza fonologica può, come tale, essere insegnata ai bambini pre-scolari, e se sì, ciò ha conseguenza per il successivo apprendimento della lettura?

I metodi appropriati di insegnamento della lettura sono, per loro stessa natura, quelli che rendono i bambini sufficientemente consapevoli della struttura fonologica, che consente loro di apprezzare, e quindi applicare, il principio alfabetico. Che l'insegnante sia consapevole o meno dell'importanza della consapevolezza fonologica, è verosimile, sulla base del buon senso, che egli richiami l'attenzione del bambino sulla struttura interna delle parole e su come questa struttura viene riflessa in quella ortografica. Infatti, probabilmente, è proprio attraverso questa via che la maggioranza di noi ha appreso a leggere e scrivere. Inoltre, come abbiamo sottolineato precedentemente, alcuni bambini arriveranno ad inferire questo principio, non importa quanto mal consigliati dal metodo di istruzione. In ogni caso, è importante sapere se la consapevolezza fonologica può essere insegnata come precursore dell'apprendimento della letto-scrittura, e se questo insegnamento ha conseguenze positive, specialmente per quei bambini che sono considerati “a rischio”. A tale riguardo, Bradley e Bryant (1983) all'Università di Oxford, hanno condotto uno studio in cui prima identificavano questi bambini, attraverso l'impiego di misure adeguate dell'abilità fonologica, all'età di 4 e 5 anni, e poi mostravano che uno specifico *training* alla categorizzazione fonemica consentiva loro di compiere maggiori progressi nell'apprendimento della lettura anche a distanza di quattro anni (Bradley, 1987), rispetto a quelli del gruppo di controllo che ricevevano un *training* equivalente, basato però sulla categorizzazione semantica, o di quelli che non ricevevano alcun trattamento. Successivamente, il gruppo di ricerca di Bertelson in Belgio (Content, Kolinsky, Morais e Bertelson, 1986), Blachman a Syracuse (Ball e Blachman, 1988), il laboratorio di Lundberg in Svezia (Lundberg, Frost e Peterson, 1988; Olofsson e Lundberg, 1983) e Vellutino e Scanlon (1987) ad Albany, hanno ottenuto risultati saltuari con gruppi di bambini pre-scolari normali, scelti in modo casuale.

C'è quindi un considerevole sostegno empirico rispetto alla conclusione che la consapevolezza fonologica può essere insegnata nei bambini pre-scolari e che tale *training* consente loro di progredire meglio e più rapidamente quando gli verrà insegnato a leggere e scrivere. Questa conclusione si applica sia ai bambini normali che a quelli giudicati “a rischio”, sulla base di qualche indicatore della consapevolezza fonologica.

Data la differenza tra i bambini nella facilità con cui essi possono essere resi consapevoli della struttura fonologica, differenze che correlano altamente con l'apprendimento della lettura, dove sta l'origine di tali differenze?

Insieme ai nostri colleghi stiamo attualmente ipotizzando che l'origine di tali differenze si trovi nella componente fonologica della specializzazione linguistica del bambino. Se quest'ipotesi è corretta, allora le difficoltà relative nel conseguire la consapevolezza fonologica dovrebbero essere solo uno tra molti sintomi. Tra gli altri sintomi di una scarsa competenza fonologica, dovremmo aspettarci problemi con la memoria verbale a breve termine, poiché, è noto (Baddeley, 1968; Conrad, 1964; A.M. Liberman, Mattingly e Turvey, 1972) che tale sistema di memoria richiede l'uso di strutture fonologiche. Se queste strutture sono deboli, la memoria a breve termine ne dovrebbe soffrire. Non siamo quindi sorpresi di trovare che i cattivi lettori, infatti, hanno prestazioni più scarse dei buoni lettori della stessa età, in compiti che richiedono la memoria immediata di materiale verbale, nonostante non abbiano alcun comparabile svantaggio in compiti non-verbali, come quelli che richiedono la memoria di figure senza senso o di fotografie di volti sconosciuti (Gathercole e Baddeley, 1989; Katz, Shankweiler e I.Y. Liberman, 1981; I.Y. Liberman, Mann, Shankweiler e Werfelman, 1982; Mann e I.Y. Liberman, 1984; Rapala e Brady, 1990; ma si veda Pennington, 1989).

Consistente con l'assunzione che i cattivi lettori abbiano difficoltà fonologiche è anche il risultato di Brady e collaboratori (Brady, Shankweiler e Mann, 1983) secondo cui i cattivi lettori necessitano di una più alta qualità del segnale, rispetto ai buoni lettori, per avere una prestazione corretta in un compito di percezione linguistica, ma non in un compito di percezione di suoni non-linguistici. L'altra faccia della medaglia è il ritrovamento di Catts (1986) che gli studenti dislessici di scuola superiore commettevano un numero significativamente più alto di errori, rispetto ai compagni normali, in compiti di produzione linguistica.

Anche i ben documentati problemi di denominazione, evidenziati dai dislessici – problemi che, a prima vista invitano a pensare a un interessamento della componente semantica – si rivelano, ad un esame più attento, problemi di origine fonologica. Così, in una serie di studi ben controllati, con il Boston Naming Test (Test di Denominazione Boston), Katz (1986) ha trovato che i cattivi lettori che sbagliavano il nome degli oggetti potevano comunque descrivere accuratamente la loro funzione, riconoscere il nome corretto quando potevano sceglierlo tra più alternative, o anche dire il nome corretto quando gli veniva dato un suggerimento fonologico. Apparentemente, il loro problema era di accesso alla corretta struttura fonologica, probabilmente perché questa era fissata in modo precario.

Nonostante vi sia ancora discussione su questo punto, siamo incoraggiati a credere che le differenze individuali nella facilità con cui i bambini afferrano il principio alfabetico si originino nella componente fonologica della loro facoltà linguistica, non in qualche altra capacità cognitiva che si trova tra i domini linguistico e non-linguistico (si vedano Wagner e Torgesen, 1987 per una rassegna dell'argomento). In mancanza di prove contrarie, noi supponiamo che questo sia il modo corretto di intendere le difficoltà di lettura che alcuni bambini manifestano in assenza di parallele difficoltà in altri ambiti intellettivi.

L'ISTRUZIONE SECONDO IL METODO GLOBALE

Considerate le profonde differenze che caratterizzano le assunzioni sottostanti al Metodo Globale e al Metodo Alfabetico, ci aspetteremmo differenze altrettanto profonde nei metodi di istruzione che da esse derivano. Infatti, queste differenze esistono, sebbene a volte siano solo sorvolate in una riga o due della guida per insegnanti e genitori. Così, ad esempio, la guida dice (p.46) "Coltivate il principio alfabetico". Ma non dice agli insegnanti e ai genitori esattamente come coltivarlo o perché. Invece, essa dedica considerevole spazio a promuovere le procedure che sembrano

progettate, non per svelare il principio, ma per renderlo più oscuro. Essa recita (p.43) che “lo sviluppo della lingua scritta consiste nell’apprendere ad usare una quantità sufficiente di scrittura, di struttura linguistica e di significato, metterli tutti nella giusta prospettiva personale e culturale”. Non viene detto esattamente come il lettore principiante arriva alla decisione che egli ha usato “abbastanza scrittura” o come egli usa “la giusta prospettiva personale e culturale” per imparare a leggere. In ogni caso, la guida lascia ripetutamente l’insegnante con l’impressione che le parole rappresentate alfabeticamente siano un ingombro, più che un mezzo per veicolare il significato. Così la guida dice “I lettori cercano il significato, non il suono delle parole”. (p.38), ma non spiega come uno raggiunga il significato senza afferrare le parole.

La guida permette una piccola deviazione - essa consente ai bambini che imparano a leggere “di usare le generalizzazioni delle regole di transcodifica quando le cose diventano difficili”, ma procede dicendo che “se sono stati abbastanza fortunati da non avere ricevuto un insegnamento fonico-sillabico isolato, con ogni lettera egualmente importante, allora non verranno sviati dallo sviluppare le strategie necessarie a selezionare solo l’informazione grafica sufficiente per arrivare al significato” (p.38). La guida suggerisce che, invece di annoiarsi con tutta l’informazione grafica disponibile, “i bambini che stanno apprendendo a leggere devono arrivare a sapere quali tra gli stimoli disponibili sono i più utili in un particolare contesto”.

Allo stesso modo, la guida spiega che nelle sue classi “assumere rischi attraverso una strategia per prova ed errore, è una necessità assoluta” (p.43). In questo approccio, basato sul cercare di indovinare, il bambino commette necessariamente degli errori. Non vi deve essere alcuna preoccupazione. La guida ci assicura che gli errori che i bambini commettono sono accettati, anzi “festeggiati”, se contribuiscono a dare un senso a ciò che viene letto: “Nessuno è perfetto”, recita la guida “e dare un senso, più che una prestazione impeccabile, è l’aspetto principale della lettura” (p.47). Non siamo quindi sorpresi di apprendere dagli studenti laureati che frequentavano un corso sulla lettura in una università dove veniva favorito il Metodo Globale, che venisse detto loro di ricompensare i bambini che, per esempio, leggevano “Crest” al posto di “dentifricio”, in un racconto sul lavarsi i denti. Dopo tutto, *Crest* è una marca di dentifricio, veniva ricordato dai loro professori.

Tutto ciò è sicuramente consistente con quello che apprendiamo dalla guida per insegnanti e genitori, dove ci viene detto che tali errori possono essere visti come “un’affascinante indicazione di crescita verso il controllo dei processi linguistici” (p.19). Temiamo, invece, che essi servano come indicatori che i bambini sono completamente fuori strada sulla natura del compito di imparare a leggere. Essi probabilmente non riescono ad immaginarlo da soli, e i loro errori col passare del tempo diventano sempre meno affascinanti. Possiamo solo sperare che, quando questi lettori entreranno a far parte del mondo reale, non saltino le parole che non riescono a leggere nei manuali di istruzioni che dovranno usare per mettere in azione macchinari, o non le sostituiscano con parole di loro invenzione.

Se pensate che la guida per insegnanti e genitori che abbiamo citato non sia rappresentativa del pensiero sottostante all’approccio del Metodo Globale (anche se è stata scritta da un suo autorevole esponente), consentiteci di portare questa citazione, tratta da un recente numero del *Whole Language Teacher Newsletter (1988) (Notiziario dell’insegnante che adotta il Metodo Globale)*, sul cosa fare se l’allievo incontra una parola sconosciuta (siamo grati al Prof. Charles Read per avere attirato la nostra attenzione su questo scritto). Il notiziario dice:

La cosa che assolutamente non va fatta è di leggerla ad alta voce cercando all’interno della parola le parti familiari, dato che questa attività svia l’attenzione del lettore dal significato...Le cose giuste da fare sono, saltare la parola, usare l’informazione precedente...leggere la parte successiva, ri-leggere, o trasformarla in una parola che dia un senso al testo.

Ma questi sono cattivi consigli. Poiché, certamente, quello che il lettore desidera ricavare dal testo che sta leggendo è ciò che lo scrittore ha *realmente* detto, non ciò che il lettore pensa *potrebbe* avere detto, data la sua estrapolazione dal contesto e le sue “prospettive culturali e personali”. Se i lettori facessero affidamento soltanto su quello che già sanno, come vorrebbe il Metodo Globale, a cosa servirebbe, sulla terra, leggere per imparare qualcosa di nuovo? E, se seguissero le prescrizioni del Metodo Globale, come potrebbero apprezzare la bellezza della poesia. Dovrebbero sostituire le parole usate dal poeta con le loro supposizioni? Le “prospettive culturali e personali” dello scrittore non sono più importanti di quelle del lettore, se quest'ultimo vuole capire ciò che lo scrittore ha effettivamente scritto?

Un procedimento in tre passaggi del Metodo Globale per introdurre i bambini ai processi della lettura che è apparso recentemente in una rivista scientifica, sembra ignorare del tutto il testo scritto, scartando le informazioni veicolate dalle lettere a favore di quelle veicolate dalle immagini (Norris, 1989). Nel primo passaggio, dopo avere letto la storia ai bambini, l'insegnante chiede loro di disegnare le figure della storia. In seguito, l'insegnante “legge le figure” che il bambino ha disegnato. Nel secondo passaggio, l'insegnante chiede ai bambini di aggiungere le lettere alle figure. I bambini, a cui apparentemente non è stato insegnato molto riguardo alle lettere, scarabocchiano qualche segno sul foglio. L'insegnante, col dito puntato su quei segni dice “Qui c'è scritto...”. Infine, l'insegnante chiede ai bambini di usare i nomi nella storia e mostra loro come sono scritti nel libro. I bambini copiano alcune delle lettere, apparentemente a caso. L'insegnante sottolinea quello che hanno scritto, dicendo “Qui hai scritto...”. Tutto ciò potrebbe essere accettabile come gioco per bambini di 2-3 anni, ma è talmente fuorviante da essere discutibile anche nel loro caso. Le figure che hanno disegnato non dicono quello che è effettivamente scritto nel libro, così come le stringhe di caratteri che hanno messo sotto le figure. Incoraggiare in questo modo un bambino, a credere di sapere leggere e scrivere, lo radica nella falsa nozione che la scrittura sia come disegnare.

L'ISTRUZIONE SECONDO IL METODO ALFABETICO

Abbiamo offerto ampi motivi per ritenere che, per la stessa natura delle differenze dei processi sottostanti, apprendere a leggere non è così facile e senza fatica come imparare a parlare, sia che si adotti l'approccio del Metodo Globale o quello del Metodo Alfabetico. Ma proprio perché il Metodo Alfabetico richiede un sforzo cognitivo al bambino, non ne segue che esso debba esaurirsi nello stupido esercizio di dare un suono alle lettere, che teme la guida per genitori e insegnanti. In realtà il Metodo Alfabetico può essere condotto in modo giocoso e piacevole, con bambini che partecipano allegramente con una comprensione rapidamente crescente del principio alfabetico. Il modo appropriato di procedere è stato descritto altrove (ad esempio, Blachman, 1987; Elkonin, 1973; Engelmann, 1969; Gallistel, Fischer e Blackburn, 1987; Gillingham e Stillman, 1956; I.Y. Liberman, 1989; I.Y. Liberman, Shankweiler, Blachman, Camp e Werfelman, 1980; Lindamood e Lindamood, 1975; Rosner, 1975; Slingerland, 1971) e, per motivi di spazio, non lo riprenderemo qui. E' sufficiente dire che, non solo tutte queste attività possono essere presentate in modi piacevoli per i bambini, ma possono essere efficaci anche nelle scuole collocate in quartieri disagiati, come suggeriscono i drastici miglioramenti nella lettura, ottenuti in conseguenza dell'introduzione di queste procedure di insegnamento (Blachman, 1987; Calfee, Lindamood e Lindamood, 1973; Enfield, 1987; Wallach e wallach, 1976; Williams, 1985).

I progressi nella lettura, in alcuni di questi studi, venivano misurati determinando il grado di correttezza nella lettura di parole isolate (ad esempio, Calfee e al., 1973), ma in altri (Blachman, 1987; Enfield, 1987) venivano usati test standardizzati di comprensione in lettura. Inoltre, i risultati della ricerca forniscono un sostegno all'intuitivamente ovvia constatazione che l'abilità nella

comprensione è altamente correlata a quella nella decodifica di parole singole (Curtis, 1980; Jastak e Jastak, 1978; Perfetti e Hogaboam, 1975; per una discussione generale di questo argomento si veda Gough e Tunmer, 1986). Sottolineiamo questo punto solo perché gli esponenti dell'approccio del Metodo Globale spesso sostengono che il Metodo Alfabetico produce bambini che decodificano ma non comprendono. E' naturalmente vero che, come abbiamo già fatto notare, i bambini che non sono in grado di decodificare investono un sacco di tempo e di attenzione nella decodifica, al punto da eccedere la capacità della memoria di lavoro che è essenziale nell'elaborazione della frase (Perfetti e Lesgold, 1979). Tuttavia, questa non è una buona ragione per invitarli a saltare le parole o a cercare di indovinarne il significato per supposizione; piuttosto è un segno che necessitano di rendere automatico e meno faticoso il processo della decodifica, attraverso l'esercizio. Anche quando i bambini sembrano padroneggiare il livello della parola essi possono continuare ad avere difficoltà con la frase, non perché si sono stancati a leggere le parole, ma a causa di un deficit della componente sintattica della loro facoltà linguistica, indipendente dal formato scritto o parlato del linguaggio. Infatti, vi sono prove che i cattivi lettori hanno maggiori difficoltà sintattiche dei buoni lettori, anche quando le frasi vengono loro proposte oralmente (Smith, Macaruso, Shankweiler e Crain, 1989), ed è interessante dal nostro punto di vista che vi sono ragioni per supporre che tali difficoltà possano, di fatto, essere ascrivibili allo stesso deficit fonologico sottostante ai loro problemi nella decodifica (Shankweiler, 1989). Infine, dobbiamo fare l'osservazione scontata che, la comprensione a volte può risultare impossibile per ragioni che non hanno nulla a che fare con la lettura o la capacità linguistica. Ma, qualunque sia la ragione che sta alla base della mancata comprensione di un testo, nessuna di esse suggerisce che il rimedio sia insegnare al lettore una strategia di fare supposizioni o di saltare le parole. Data la natura del linguaggio, è inconcepibile che i testi possano essere compresi senza prendere in considerazione le parole che li compongono. Lo scopo primario dell'insegnamento della lettura deve essere costituito dall'insegnare ai bambini quello che hanno bisogno di sapere per potere leggere fluentemente quelle parole. Tutto ciò che essi hanno bisogno di sapere, e ciò che non gli ha insegnato la loro esperienza col linguaggio, è nulla più e nulla meno del principio alfabetico.

Riferimenti Bibliografici