

## Condizioni cognitive di una lettura autonomamente motivata

Lucia Lumbelli

### ABSTRACT ITALIANO

Il contributo fa riferimento ad un campo di ricerca che viene di solito ignorato da chi rivendica l'importanza della lettura come esperienza di valore esistenziale anche e soprattutto per le persone con scarsa scolarizzazione e provenienti da ambienti socio culturalmente emarginati. Vengono anzitutto riassunti i risultati della ricerca psicocognitiva sulla comprensione di testi che sono rilevanti dal punto di vista educativo e viene sottolineata la loro importanza per la previsione di errori di comprensione di cui il lettore non è consapevole e quindi per la definizione di obiettivi e metodi di approcci formativi che siano efficaci nell'aiutare il lettore ad evitarli. Viene poi descritto un approccio educativo che si fonda su quel campo di ricerca. In particolare vengono illustrati due modi in cui l'obiettivo cognitivo vi viene conciliato con la preoccupazione di favorire la motivazione del lettore. Il primo modo consiste nella trasformazione dell'errore di comprensione in una situazione di problem solving con il lettore che cerca attivamente la soluzione nel testo. Il secondo modo consiste nell'applicare sistematicamente la "risposta a riflesso" di Carl R. Rogers alla comunicazione dell'istruttore. L'esempio che completa la definizione di questi due modi è tratto da un colloquio su un racconto del Marcovaldo di Calvino. Infine viene sottolineata l'importanza della individualizzazione per assicurare l'efficacia dell'aiuto educativo a lettori in difficoltà e si accenna ai controlli sperimentali già eseguiti che dimostrano che i costi dell'individualizzazione sono compensati dai risultati in termini di miglioramenti significativi dell'abilità di comprensione verbale misurata con test standardizzati.

### ENGLISH ABSTRACT

The paper refers to a research field that tends to be ignored by the authors who claim the importance of reading as an experience that is valid from an existential point of view, especially when people is poorly schooled and come from socially emarginated environment. The results of cognitive research on reading comprehension that are significant for the educational applications are summed up and their importance is underscored to predict comprehension errors in which the reader is not aware of the processes that produced them and to define goals and methods of an educational approach effective in helping the reader avoid those errors. This approach is funded on the research field previously summed up and is described by especially referring to two ways by which the cognitive goal is conciliated with the concern for enhancing the reader's motivation. The first way consists of transforming a comprehension error into a problem solving situation with the reader actively searching the text for the solution. The second way consists of systematically applying C.Rogers' "reflection response" to the instructor's communication. The example that completes the definition of both ways is referred to a story from Calvino's Marcovaldo. Finally the importance of individualization is underscored to assure an effective educational help for readers in difficulty and experimental checks are referred to which have shown that the individualization cost is largely compensated by the outcome in terms of gain scores on standardized test of reading comprehension ability.

Molte riflessioni sulla lettura che ne rivendicano la rilevanza esistenziale, sottolineando altresì l'importanza della genuinità della motivazione (Enzensberger, Berardinelli, 2006; Pètit, 2010), tendono ad ignorare gli aspetti cognitivi. Quasi non ci fosse a questo proposito alcun problema degno di rilievo, alcun problema tale cioè da incidere sulla motivazione stessa, anche e soprattutto su quella motivazione che viene denominata di volta in volta genuina, privata, autonoma, libera,

spontanea e viene contrapposta polemicamente al tipo di motivazione inseguito con l'applicazione di apparati critico-semiotici e didattici.

Il mio scopo non è affatto quello di contestare la rilevanza del significato esistenziale che l'esperienza della lettura può avere sia per i lettori in età scolare sia per lettori adulti. La convinzione alla quale sono giunta con la mia ricerca, che ha avuto come partecipanti lettori di diversa età e di diverso grado di abilità e familiarità, è che sia sbagliato dare per scontato che, una volta scoperto e rivendicato il valore dell'esperienza della lettura che sia stata liberamente scelta, si possa prescindere dalle condizioni cognitive alle quali quel valore possa emergere nel corso della lettura stessa.

In questo contributo riepilogherò i risultati della ricerca psicologica sui processi cognitivi della comprensione di testi che permettono di definire alcune condizioni fondamentali perché l'esperienza della lettura possa essere gratificante, non sia cioè disturbata da fatica e blocchi da incomprendimento.

In secondo luogo accennerò all'approccio alla facilitazione del contatto con la lettura che qui propongo di estendere ai lettori adulti e che contempera l'esigenza di stimolare l'abilità di leggere in termini di processi cognitivi con l'esigenza di rispettare la motivazione e l'iniziativa personale del lettore nel contesto didattico.

Mi soffermerò in particolare sui due modi in cui in tale contesto può essere assicurato un ruolo attivo al lettore incoraggiandone la libera iniziativa, e cioè, primo, trasformando la difficoltà di comprensione in un problema suscettibile di soluzione autonoma, e, secondo, incoraggiando la ricerca del lettore con una forma di comunicazione che in psicoterapia è risultata la più efficace per favorire una esplorazione autonoma di sé da parte della persona in difficoltà.

### **1. Un aspetto della comprensione decisivo per spiegare l'incomprensione**

Sintassi complicata e lessico poco condiviso sono ovvie e note occasioni di inciampi e blocchi nella comprensione della lettura, ma sono difficoltà, per così dire, alla luce del sole, e cioè della consapevolezza del lettore. Dalla ricerca di psicologia cognitiva sulla comprensione del testo (Clark, 1977; Castelfranchi, Parisi, 1980; Gernsbacher, 1988; Levorato, 1988; McKoon, Ratcliff, 1992; Kintsch, 1998) emerge un'altra importante occasione di difficoltà che però, essendo una questione di processi cognitivi automatici, non consapevoli, è completamente sottratta all'autoanalisi del lettore. E' occasione cioè di incomprensioni che possono restare ignorate oppure produrre una generica sensazione di inadeguatezza: sempre e comunque senza che se ne possano identificare le cause. Tale occasione di difficoltà deriva dalle seguenti constatazioni, ripetutamente documentate da un settore di ricerca in cui sono confluite la cultura linguistica e la psicologia cognitiva.

La rappresentazione del significato delle frasi che si succedono in un testo non coincide solo con il significato di ciascuna di esse ma è anche il risultato di veri e propri ragionamenti, anche semplicissimi, che integrano quei singoli significati assicurando alla rappresentazione del testo quella qualità della coerenza che differenzia il testo da una somma di singole frasi. Ragionamenti che sono stati denominati bridging inference (Clark, 1977) proprio perché servono a collegare i significati di frasi che si succedono in un testo.

Le integrazioni che il testo richiede al lettore per essere coerentemente capito, non sono le sole che il lettore compie nel corso della lettura, bensì c'è tutta l'ampia gamma di inferenze che Eco (1979) ha significativamente denominato "passeggiate inferenziali" perché consistono nel passare da determinati nuclei di significato estratti dal testo a quelli preesistenti nella nostra mente, per poi ritornare al testo con nuovi personali arricchimenti. Spesso quando si accenna alla importanza delle inferenze nella comprensione del testo, ci si riferisce soprattutto a questo tipo di inferenze,

che hanno rilievo nell'interpretazione del testo piuttosto che nella sua comprensione.

Le inferenze che sono rilevanti come condizioni necessarie di comprensione, e quindi come possibili cause di incomprensione, sono viceversa i già accennati ragionamenti che servono a collegare i significati delle frasi tra loro e sono indispensabili per capirle nell'ambito del testo. Nessun problema di comprensione, nessuna prevedibile fatica, finché questi ragionamenti sono quelli elementari dei testi utilizzati come materiale sperimentale. Basti ricordare il testo usato da Just e Carpenter (1978) in una loro classica ricerca sperimentale:

“Era una notte buia e tempestosa quella in cui il miliardario morì. L'assassino riuscì a far perdere le sue tracce”. Il collegamento tra le due frasi è dato dall'anafora “L'assassino” che però non trova riscontro diretto nelle parole della frase precedente. Il collegamento si ottiene con un' inferenza che può essere così ricostruita: se prima si dice che qualcuno è morto e poi si parla di un assassino, allora quella persona è morta assassinata. Che nella nostra mente tale ragionamento venga effettivamente fatto è dimostrato dal fatto che i lettori impiegarono per leggere questa seconda frase un tempo significativamente maggiore di coloro che la lessero in un testo in cui nella prima frase compariva la espressione “fu assassinato” al posto della parola “morì”. Il carattere non controllato consapevolmente di ragionamenti come questo è per così dire innocuo perché si tratta di inferenze che sono facilmente eseguite da qualsiasi lettore. Sono inferenze che servono per spiegare ciò che avviene nella mente quando si capisce, ma non come e perché la comprensione possa bloccarsi o fallire.

La difficoltà nasce quando i processi di collegamento che consentono la comprensione di determinati passi testuali risultano molto più complicati ed è quindi tutt'altro che probabile che vengano prontamente eseguiti da un lettore che sia scolasticamente e socio-culturalmente svantaggiato. Che è la categoria di lettori che viene giustamente privilegiata nelle apologie della pratica di lettura “privata” e “libera” come quella di Michèle Petit (2010).

Esempi di richieste testuali di integrazioni connettive da parte del lettore non si trovano solo nei testi informativi-argomentativi, dove i ragionamenti richiesti chiamano in causa conoscenze complesse che i destinatari possono avere difficoltà a richiamare dalla loro memoria a lungo termine (Kintsch, 1998; Lumbelli, 2009). Come dovrebbe risultare dall'esempio che verrà proposto in seguito, le richieste di ragionamenti connettivi si trovano anche nei testi narrativi letterari, dove possono essere poste in relazione con la qualità della “rapidità” che Calvino (1988) ha definito e documentato. Infatti le sue opere sono piene di richieste di inferenze che sono assolutamente indispensabili per la loro comprensione.

Questa coincidenza tra richieste di inferenze connettive e qualità del testo letterario è un punto cruciale per chi condivide l'esigenza di estendere l'esperienza della lettura libera e “privata” alle persone che siano vittime di un aiuto deficitario da parte della scuola nell'acquisizione delle condizioni cognitive di un'esperienza di lettura esistenzialmente significativa. Se i deficit di abilità di comprensione della lettura derivano anche dalla difficoltà di eseguire le necessarie inferenze connettive e se la lettura del testo letterario è gratificante anche per le lacune che quelle inferenze possono/devono colmare, allora facilitare l'acquisizione di quella abilità è condizione necessaria della facilitazione della pratica di lettura di testi letterari, di una familiarizzazione che scaturisca dalla capacità di trarne gratificazione ovvero di leggere e capire senza fatica.

## **2. Cognizione e motivazione nell'intervento educativo: dall' “errore” al “problema”.**

Dalla rapida sintesi di quanto si è attinto da un vasto campo di ricerca psicocognitiva dovrebbe essere chiara ed accettabile l'esigenza del seguente obiettivo da perseguire negli interventi educativi che intendano favorire la pratica “privata” della lettura: stimolare l'autocontrollo consapevole

di quei processi di integrazione inferenziale che sono cruciali nella comprensione di frasi che costituiscano un testo, di frasi cioè i cui significati siano connessi tra loro. Possedere quell'autocontrollo comporta la consapevolezza che capire non sia solo decodificare significati che siano esplicitamente espressi dalle frasi che si succedono in un testo ma sia anche accorgersi di eventuali vuoti da riempire con i propri ragionamenti, con un impegno cognitivo cioè che tenga conto di quanto viene espresso nel testo per cercare e trovare i collegamenti effettivamente richiesti.

Scegliendo di privilegiare l'abilità di eseguire inferenze connettive non si nega affatto l'importanza degli aspetti sintattici e lessicali, poiché è in base ad essi che questo tipo di inferenze può essere valutato come adeguato alle richieste testuali o sbagliato perché inadeguato rispetto ad esse. Questa stessa scelta di privilegiare quell'obiettivo ha una influenza significativa sulla definizione del contesto didattico funzionale rispetto a quell'obiettivo stesso e precisamente sul modo in cui la motivazione del lettore viene favorita in quel contesto: il testo da proporre alla lettura viene analizzato in modo da individuarvi cruciali richieste di integrazione, facendo previsioni su errori probabili e non marginali e ricostruendo il percorso con il quale l'eventuale errore possa essere corretto e si arrivi ad una rappresentazione esaustiva e coerente del significato del passaggio testuale in questione.

Il Marcovaldo di Italo Calvino è una miniera di queste occasioni nelle quali una incomprendimento, o comprensione lacunosa o distorta, può essere il punto di partenza per la posizione di un problema, problema che possa essere affrontato e risolto grazie alla riesplorazione attenta di una parte del testo.

Ecco un esempio dal racconto intitolato "Il bosco sull'autostrada". In casa di Marcovaldo fa freddo e si decide di andare a cercare della legna per accendere il fuoco nella stufa. I bambini di Marcovaldo dicono di sapere che la legna si trova nel bosco ma risulta anche che essi non ne avevano mai visto uno. La loro ricerca viene descritta in modo tipicamente creativo. Troviamo infatti una descrizione "straniata", basata cioè sulle percezioni dei bambini di quello che essi credono sia il bosco ed è invece una serie di cartelloni pubblicitari ai lati dell'autostrada. Non esiste nel testo una frase che dia direttamente questa ultima informazione ma ad un certo punto c'è un appiglio testuale per inferirla. Marcovaldo, rientrando in casa con pochi rami umidi, vede il fuoco acceso e si rivolge ai bambini che evidentemente ne erano responsabili con una domanda: "Dove lo avete preso?" e contemporaneamente mostra "i resti del cartello pubblicitario che, essendo di legno compensato, era bruciato molto in fretta". Ricostruire il significato della catafora "lo" significa anzitutto sostituirlo con l'espressione "resti del cartello pubblicitario", poi collegarlo con il fatto che quei resti del cartello erano stati portati dai bambini di Marcovaldo ed infine concludere che se i bambini avevano preso un cartello pubblicitario di legno compensato e se d'altra parte non sapevano che cosa fosse un bosco, allora quello che essi credevano fosse un bosco era in realtà un gruppo di cartelli pubblicitari. Questo ultimo, decisivo, passaggio richiede un confronto con informazioni testuali relativamente distanziate che potrebbe essere favorito da qualche dubbio legato alla descrizione straniata del bosco.

Qualora questo collegamento non sia stato fatto nel corso della lettura, si può incoraggiare il lettore a farlo di sua iniziativa (invece che con puntigliose correzioni dall'esterno) proponendogli di far proprio il seguente problema: come mai i bambini avevano portato resti di cartellone pubblicitario invece che rami di alberi del bosco? C'è qualcosa nel testo precedente che può aiutare a rispondere a questo interrogativo?

L'esigenza di garantire la motivazione autonoma al lavoro cognitivo sul testo viene soddisfatta se nel contesto educativo si osservano due condizioni: primo, deve essere accertato caso per caso che il lettore non abbia capito spontaneamente, nel senso che non abbia già fatto autonomamente il

collegamento risolutivo; secondo, si deve assicurarsi che quello che gli si pone sia un “genuino problema” e non un “compito” proposto dall’esterno, senza che il lettore lo percepisca come problema. E’ una distinzione proposta da Mosconi (1990) a proposito della definizione di problema nello studio del pensiero e che è spesso ignorata quando si invoca il problem solving in campo educativo.

La prima di queste condizioni è realizzabile chiedendo al lettore di interrompere la lettura e a dire, a proposito dei brani successivi, sia quanto crede di averne tratto sia le incertezze e gli eventuali dubbi nonché impressioni, positive o negative. E’ un comportamento che può rientrare in quel “pensare ad alta voce” che viene adottato nella psicologia del pensiero ma è stato anche applicato allo studio dei processi di comprensione dei testi (Ericsson, Simon, 1993; Pressley, Afflerbach, 1995). Dato lo scopo peculiare di questa fase preliminare dell’intervento educativo – che è quello di accertare che il problema che si intende proporre sia veramente tale per il lettore in questione – vanno completamente eliminate quelle forme di comunicazione dell’istruttore che potrebbero interferire con il corso del pensiero del lettore, quali le domande, le critiche, gli apprezzamenti, le dichiarazioni di consenso e approvazione, le esortazioni.

Perché sia assicurata la motivazione autonoma nel contesto educativo, una volta accertata la lacuna o distorsione presente nella lettura spontanea, l’insegnante non deve limitarsi a porre il problema da risolvere con una nuova esplorazione del testo, ma deve impegnarsi nel chiarire i termini del problema stesso, verificando di essere riuscito a convincere il lettore ad appropriarsene, alimentando così la motivazione a ritornare al testo con nuova attenzione e curiosità. Questa è l’unica forma di iniziativa comunicativa dell’insegnante che per il resto – sia nella fase di accertamento della comprensione spontanea sia nella fase di ricerca della soluzione nel testo – è chiamato a ricorrere sistematicamente ad una forma speciale di incoraggiamento della motivazione autonoma del lettore che costituisce la già annunciata seconda via alla conciliazione tra motivazione e cognizione nel contesto educativo.

### **3. L’incoraggiamento dell’iniziativa dalla psicoterapia alla stimolazione della lettura**

Invitare il lettore ad interrompere la lettura per pensare ad alta voce su quanto si è appena letto non è prassi consueta e probabilmente desta reazioni di irritazione in chi è preoccupato di garantire al lettore il massimo di libertà e spontaneità.

D’altra parte la forma speciale di comunicazione che è alla base del “colloquio-centrato-sul-lettore -che-pensa-ad-alta-voce”(Lumbelli, 2009) ha dimostrato di essere la migliore risposta ad interrogativi come i seguenti: ammesso che abbia senso ed utilità un intervento educativo che aiuti il lettore ad acquisire il controllo dei processi di pensiero che sono costitutivi della comprensione del testo, ovvero ammesso che sia urgente provvedere alle condizioni cognitive di una lettura essenzialmente gratificante, c’è una forma di relazione tra insegnante e lettore che garantisca a quest’ultimo il massimo di libertà e iniziativa che sia compatibile con quell’obiettivo? Se l’insegnante deve conciliare quell’obiettivo con l’autonomia del lettore nel contesto educativo, c’è una forma di comunicazione che possa sostituire tutte quelle che avrebbero il rischio di interferire con l’incoraggiamento dell’iniziativa del lettore, e cioè domande, inviti, esortazioni, correzioni, valutazioni positive o negative, forme di comunicazione che hanno in comune la caratteristica di attribuire all’insegnante piuttosto che al lettore il ruolo di protagonista di quel contesto educativo in cui, prima, si accerta il lavoro della mente nel corso dell’elaborazione dei successivi brani e, poi, si segue la sua ricerca nel testo volta a capirlo in modo più coerente e cioè a scoprirvi quanto era sfuggito alla prima lettura? C’è una forma di comunicazione che incoraggi prima il lettore a ricostruire nel modo più completo i propri processi di comprensione e poi a riesplorare il testo con lo scopo



di colmare lacune di cui abbia potuto acquisire la consapevolezza?

A questi interrogativi si è risposto stabilendo una analogia con gli interrogativi ai quali aveva originariamente risposto Carl R. Rogers (1951) con il progetto di “realizzare effettivamente”, e cioè con un preciso comportamento verbale, atteggiamenti del terapeuta importanti anche per altre, diverse, teorie, quali gli atteggiamenti di rispetto, calore, accettazione non valutativa. L’impegno nella ricerca di una concreta forma di comunicazione deriva dalla caratteristica principale della teoria rogersiana, e cioè dal suo spostare l’iniziativa attiva dal terapeuta al paziente. Tale caratteristica deriva a sua volta dalla ottimistica e discussa assunzione che la persona abbia la capacità di ristrutturarsi con un processo completamente centrato sulla propria ricerca in se stessa, ricerca che il terapeuta ha solo la funzione di incoraggiare garantendo empatia e accettazione. Ciò che rende la teoria della personalità rogersiana, indipendentemente dal giudizio che se ne possa dare in campo psicoterapeutico, felicemente utilizzabile ai fini della facilitazione educativa dei processi cognitivi della lettura è proprio questa sua definizione di una forma di comportamento comunicativo in cui ci si possa impegnare per “realizzare effettivamente” l’intenzione di assicurare all’altro empatia come rigorosa attenzione per quanto sta dicendo, pensando, sentendo.

Si tratta semplicemente di testimoniare continuamente la propria attenzione, senza aggiungervi alcun commento. L’empatia come genuino sforzo di comprensione dell’interlocutore gli viene testimoniata mostrando con i fatti che ci siamo concentrati nell’ascolto della sua testimonianza. Testimonianza che in psicoterapia è discorso sui problemi emozionali e che nella stimolazione educativa dell’autocontrollo nell’esecuzione di inferenze connettive è discorso su quanto c’è nella mente, come risultato sia dei processi di comprensione che delle reazioni ad essi e dei loro sviluppi.

Come in psicoterapia il discorso è faticoso per ragioni emozionali così nella ricostruzione della comprensione del testo, il discorso è faticoso sia per la relativa vaghezza delle rappresentazioni mentali ricostruite, sia per la generale difficoltà di tradurre il pensiero in discorso, per il carattere inconsueto dell’invito a pensare ad alta voce.

Solo se ci si convince di tale complessità – sia del processo di comprensione sia della sua ricostruzione parlata – si può apprezzare il valore insostituibile di un feedback che è molto semplice da descrivere: si tratta di scegliere nel discorso altrui qualche frase che sembrerebbe utile fosse approfondita dall’interlocutore e di ripeterla o parafrasarla con l’intonazione di chi sottintende una premessa tipo “se ho capito”, “mi pare di aver capito che...” e una conclusione tipo “ti chiedo se ho capito correttamente o se invece hai qualcosa da aggiungere o da correggere”.

Come in psicoterapia così nei colloqui-centrati-sul-lettore-che-pensa-ad-alta-voce, le persone hanno ripetutamente dimostrato di ricavare da questa forma di attenzione un continuo incoraggiamento a procedere nella propria ricerca e ricostruzione. Da qui la proposta di farne una risorsa motivazionale nel contesto educativo.

#### **4. Incoraggiamento rogersiano di una lettrice di Calvino in difficoltà**

Quello che segue è il resoconto iniziale che una allieva di terza media ha prodotto dopo aver interrotto la lettura del racconto “Il bosco sull’autostrada” al punto che è già stato citato: “Michelino con i suoi fratelli va per tagliare legna nel bosco ma avendo sempre abitato in città non sa dov’è il bosco e si dirige verso dove crede che sia il bosco. Quando lo trova dice che gli alberi sono a forma di dentifricio e di formaggio...poi iniziano a tagliare...quando Marcovaldo torna a casa con i suoi rami umidi trova la stufa accesa dalla legna che avevano trovato i figli...i bambini che erano andati nel bosco che era vicino all’autostrada avevano preso questa legna e anche Marcovaldo decide di andare a prendere questa legna...la legna di un bosco vicino all’autostrada”.

Come si vede, il punto critico è aggirato e quindi il resoconto, pur essendo accurato per altri versi, non può essere considerato definitivo: non è possibile concludere né che la lettrice ha capito né che non ha capito; non si sa se abbia presenti nella mente elementi che non esplicita o se abbia qualche dubbio su cui per ora tace. L'insegnante la incoraggia quindi a continuare il discorso nel modo indiretto e rassicurante che l'intervento rogersiano consente. Dimostra attenzione e nello stesso tempo dà l'opportunità (non l'obbligo che deriverebbe da una domanda o da un invito) di completare il resoconto: "di un bosco vicino all'autostrada...mi hai detto prima che gli alberi avevano forme strane di formaggio e dentifricio". Come si vede, dopo aver dato il feedback più semplice che si riferisce al punto rimasto oscuro, l'insegnante sceglie di dimostrare attenzione per l'accenno alla descrizione straniata con l'invito indiretto a ritornarci.

Ma l'invito non è esplicito, diretto, e quindi può essere ignorato ed infatti la lettrice passa ad un'altra integrazione, che finora aveva avuto evidentemente in mente anche se non ne aveva parlato: "vicino c'era anche un cartello pubblicitario che i bambini avevano rotto e messo anche quello nel fuoco". La lettrice dimostra così di essere stata incoraggiata dall'attenzione dell'insegnante a toccare il punto critico che prima aveva prudentemente ignorato. Grazie alla nuova integrazione si può concludere che la lettrice aveva eseguito l'inferenza che permette di concludere che i bambini avevano portato in casa i pezzi di un cartello pubblicitario. Ma la diagnosi sarebbe stata molto più discutibile se ci si fosse accontentati del resoconto iniziale.

L'insegnante sfrutta immediatamente la nuova testimonianza dimostrando attenzione ad essa: "vicino al bosco c'era un cartello pubblicitario". L'invito, come al solito indiretto, è a chiarire il nesso tra l'esistenza del bosco finora non messa in discussione e il cartello pubblicitario utilizzato dai bambini di Marcovaldo.

La lettrice reagisce ribadendo ancora una volta la coesistenza tra le due cose ma subito dopo si sente incoraggiata a dare luogo ad un altro colpo di scena, negando l'esistenza del bosco e facendone un prodotto dell'ignoranza dei bambini, ma nello stesso tempo dando una lettura distorta del testo. E' una lettura che sembra utilizzare in qualche modo la descrizione straniata evitando però di metterla in relazione con l'inferenza fatta a proposito della domanda di Marcovaldo: "sì vicino all'autostrada c'era un bosco e anche un cartello pubblicitario...i bambini avevano preso rami e anche il cartello...secondo me questo bosco è tutto l'inquinamento...ad esempio i formaggi e i dentifrici sono le persone che sporcano l'ambiente...quindi i bambini che non avevano mai visto un bosco credono che siano dei rami".

L'insegnante prende nota della nuova testimonianza che dimostra che la rappresentazione mentale della lettrice era molto più complessa e problematica di quanto si sarebbe concluso fermandosi al primo resoconto. Ancora una volta dimostra attenzione sia per il già assodato ricordo circa l'ignoranza dei bambini sia per la ristrutturazione della rappresentazione del bosco. La lettrice era stata capace di eseguire un'inferenza volta a collegare alcuni dati testuali ma aveva basato tale inferenza piuttosto su conoscenze disponibili nella sua mente che non su quei precisi dati testuali che le avrebbero permesso di identificare il bosco con un insieme di cartelli pubblicitari.

Il dialogo continua (Lumbelli, 2009, pp. 115-116) senza che la lettrice, nonostante i ripetuti feedback dell'insegnante, modifichi più la propria rappresentazione.

L'esempio appartiene quindi a quella categoria di situazioni che richiedono il passaggio alla posizione del problema e alla ricerca della soluzione nel testo.

La riesplorazione della parte iniziale del testo si interrompe immediatamente dopo la lettura della descrizione straniata. In questo caso la lettrice non è più esitante ma esclama con decisione: "Ah ho capito...praticamente i cartelloni pubblicitari erano formati da questi dentifrici...la pubblicità dei pneumatici la pubblicità dei formaggi dei rasoi di tutte queste cose che elencano e qua quando

dice (leggendo) costellate da un fogliame di lettere dell'alfabeto indicano le parole che erano scritte sui cartelli". La lettrice ha risolto il problema e formula la soluzione con chiarezza dimostrando che l'elemento determinante – e probabilmente sfuggito alla prima lettura – è il passaggio che rilegge ad alta voce. Si riferisce a quel "fogliame di lettere dell'alfabeto" che ha messo in crisi la sua idea di discarica. Il semplice feedback dell'insegnante ("i cartelloni pubblicitari hanno la forma di dentifricio di pneumatico") che agisce come rassicurazione e generico invito a continuare, ha il risultato di incoraggiarla a ribadire con chiarezza il risultato della sua nuova scoperta e conseguentemente ad autosmentirsi:

"non è una discarica! I cartelloni pubblicitari rappresentano formaggi rasoi bottiglie...e vi erano queste parole che i bambini credono sia il fogliame...praticamente intorno alla autostrada c'erano solo i cartelloni pubblicitari".

Ho scelto questo esempio perché vi si può trovare la documentazione della comunicazione rogersiana sia nella prima fase dell'intervento educativo, e cioè nella ricostruzione del processo di comprensione problematico, sia nella conclusione positiva della fase di problem solving.

Ovviamente, qualora l'esito della ricerca non sia positivo, la rigorosa sospensione di qualsiasi forma di valutazione e correzione sfocia in contesti didattici meno centrati sul lettore. E' però importante che il contesto completamente centrato sulla mente di chi legge abbia potuto operare prima che si ricorra a contesti meno favorevoli alla motivazione del lettore.

D'altra parte il tema centrale di questo contributo è la conciliabilità di impegno nella stimolazione cognitiva e rispetto per la motivazione ed esperienza personale del lettore e l'attenzione va pertanto circoscritta ai momenti della proposta educativa in cui quella conciliazione è cruciale, in cui cioè vengono predisposte condizioni favorevoli all'incoraggiamento della iniziativa attiva e quindi della motivazione del lettore in difficoltà: la trasformazione dello errore di comprensione in percezione di un problema da risolvere con autonomia e la costante manifestazione di attenzione da parte dell'istruttore con l'adozione sistematica della forma di comunicazione che qui è stata esemplificata.

Comunque il ruolo determinante esercitato da queste condizioni e quindi l'efficacia dell'approccio con lettori in difficoltà sono stati documentati con ripetuti controlli sperimentali che hanno riguardato allievi di scuola primaria (Lumbelli, 1996), di scuola secondaria di primo grado (Cavazzini, 1999; Lumbelli, Odorico, 2004) nonché studenti universitari (Lumbelli, Paoletti, 1999).

### **5. Esperienza privata di lettura e contesto scolastico.**

Si potrebbe dire che l'approccio educativo alla facilitazione cognitiva della lettura qui illustrato sia anche un modo per introdurre i vantaggi rivendicati alla lettura privata e spontanea in un contesto di stimolazione dell'apprendimento: il lettore in difficoltà viene incoraggiato a procedere con autonomia, senza interferenze da parte dell'insegnante, e nello stesso tempo viene aiutato a capire, gli si offre una stimolazione di quell'attività cognitiva che è coinvolta nella comprensione di testi.

Questa conciliazione tra esperienza privata e impegno formativo è incompatibile con il contesto di una classe scolastica ove l'attenzione dell'insegnante deve essere distribuita tra interlocutori che diventano sempre più numerosi. L'individualizzazione rigorosa è condizione dell'efficacia dell'approccio qui illustrato quando l'allievo è un lettore in difficoltà, qualsiasi sia il suo livello di età e di scolarizzazione. Uso l'espressione "lettore in difficoltà" invece di quelle più consuete quale lettore povero, inesperto, inabile o con basso livello di abilità di comprensione, proprio perché il mio accento è su una condizione socialmente determinata, così socialmente determinata da rendere prematura qualsiasi diagnosi in termini di abilità o difficoltà di apprendimento.



---

L'accento è sul fatto che nel nostro sistema scolastico e formativo il peso dei condizionamenti sociali è ancora determinante, cioè decisamente più influente di quanto sarebbe corretto dal punto di vista di una concezione del mondo genuinamente democratica.

Solo l'individualizzazione rigorosa consente all'insegnante di concentrare la propria attenzione e la propria comunicazione sulla mente del lettore che intende aiutare a capire con minore fatica e quindi con maggiori possibilità di gratificazione.

Senza mettere minimamente in discussione l'importanza dell'interazione tra pari o della discussione in classe, ritengo che alcuni obiettivi educativi fondamentali come il miglioramento della capacità di comprensione da parte del lettore non siano compatibili con le situazioni collettive quando l'allievo è un lettore in difficoltà nel senso qui suggerito: basterebbe consentire agli insegnanti di dedicare una parte minima del proprio tempo di lavoro (nelle sperimentazioni cui si è qui alluso sono stati ottenuti miglioramenti significativi con numeri ridotti di colloqui, e cioè da 3 a 10) all'aiuto intensivo ai singoli lettori in difficoltà che sembra proprio indispensabile per promuovere nella loro mente le premesse cognitive di una lettura esistenzialmente gratificante.

---

### Riferimenti bibliografici

CASTELFRANCHI CRISTIANO, PARISI DOMENICO, Linguaggio, conoscenze e scopi, Bologna, Il Mulino, 1980

CAVAZZINI GINETTA, Abilità di comprensione della lettura. Stimolazione individualizzata o collettiva?, "Scuola e città", anno L, 12, Firenze, 1999, pp.508-524.

CLARK HERBERT, Bridging, in Thinking. Readings in cognitive science, a cura di P.N JOHNSON-LAIRD e P.C. WASON, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1977.

ECO UMBERTO, Lector in fabula, Milano, Bompiani, 1979.

ENZENSBERGER HANS MAGNUS, BERARDINELLI ALFONSO, Che noia la poesia. Pronto soccorso per lettori stressati, Torino, Einaudi, 2006.

ERICSSON K. ANDERS, SIMON HERBERT A., Protocol analysis. Verbal reports as data, Cambridge MA, MIT Press, 1993.

GERNSBACHER MORTON ANN, Mechanisms that improve inferential access, "Cognition", 32, 1988, pp.99-156

JUST M.A., CARPENTER P.A., Inference processing during reading. In Eye movements and the higher psychological functions, a cura di SENDERS J.W., FISHER D.F., MONTY R.A., Hillsdale NJ, Erlbaum, 1978

KINTSCH WALTER, Comprehension. A paradigm for cognition, Cambridge MA, Cambridge university press, 1998.

LEVORATO CHIARA, Racconti, storie e narrazioni, Bologna, Il Mulino, 1988.

LUMBELLI LUCIA, Focusing on text comprehension as a problem solving task. A fostering project for culturally deprived children, In Reading comprehension difficulties. Processes and intervention, a cura di CORNOLDI CESARE, OAKHILL JANE, Mahwah NJ, Erlbaum, 1996.

---

LUMBELLI LUCIA, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma- Bari, Laterza, 2009.

LUMBELLI LUCIA, PAOLETTI GISELLA, *Imparare a leggere all'università?*, "Orientamenti pedagogici", XLVI, 4, 1999, pp. 657-675.

LUMBELLI LUCIA, ODORICO CHIARA, *Coerenza locale e apprezzamento di testi letterari*, "Età evolutiva", n.79, 2004, pp. 76-82.

MCKOON, D.S., RATCLIFF, R., *Inference during reading*, "Psychological review", 99, 1992, pp. 440-466.

MOSCONI GIUSEPPE, *Discorso e pensiero*, Bologna, Il Mulino, 1990.

PETIT MICHELE, *Eloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002; trad. it. Milano, Salani, 2010.

PRESSLEY MICHAEL, AFFLERBACH PETER, *Verbal protocols of reading*, Hillsday NJ, Erlbaum, 1995

ROGERS CARL R., *Client-centered therapy*, Chicago, Houghton Mifflin, 1951; trad. it. Molfetta, La Meridiana, 2007.