

Perché ripubblicare nel 2022 questi testi

*I testi qui raccolti sono la relazione di una serie di ricerche-azione condotte a partire dal 1967 su iniziativa del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'Obbligo Scolastico - struttura del Ministero della Pubblica Istruzione all'epoca diretta dal prof. Amelio Tognetti e successivamente soppressa, in collaborazione con l'Istituto di Didattica del Pontificio Ateneo Salesiano (adesso Università Pontificia Salesiana), di cui era direttore il prof. Luigi Calonghi, professore di Metodologia della ricerca in quell'Ateneo.*

*Le ricerche-azione erano finalizzate alla formazione "in servizio" dei docenti di ruolo e si rivolgevano a un campione nazionale di docenti. Gli interventi erano articolati in incontri periodici "in presenza", a Roma, in cui venivano presi accordi metodologici e svolte attività pratiche mediante esercitazioni di gruppo come premessa ad attività che ciascuno dei docenti partecipanti avrebbe svolto nella propria classe, continuando ad essere seguito a distanza dall'Istituto di Didattica. Questo **modello di formazione in servizio** ha provato la sua efficacia e il suo gradimento da parte dei docenti. La pubblicazione di tutti i documenti lo rende riproducibile. In particolare, l'oggetto della ricerca-azione - **insegnamento della "lettura silenziosa" a livello di base** - è uno strumento di estrema attualità nella **prevenzione primaria e secondaria della dislessia**, problema di maggiore attualità nel 2022 che nel 1967.*

*Il coordinamento per le ricerche-azione sull'insegnamento della lingua materna venne affidato a Lucia Boncori, che all'epoca aveva da pochi anni conseguito con il massimo dei voti una laurea in Lettere (1962, Università di Roma "La Sapienza") e un Diploma di Qualificazione Professionale in Psicologia (1966, Ministero P.I. e PAS), era uno dei primi membri della Società di Linguistica Italiana di Tullio De Mauro, in contatto con associazioni nazionali e internazionali di linguistica e di formazione docenti e stava proseguendo la propria formazione in linguistica, semantica, linguistica matematica e intelligenza artificiale seguendo corsi progrediti a livello internazionale (CNUCE, Pisa, 1977).*

*Le ricerche vennero condotte con pochissimi fondi, utilizzando "materiale povero" e molto impegno personale di tutti.*

*Ha ancora senso mettere questa relazione a disposizione di psicologi e insegnanti sia come modello ancora possibile di formazione in servizio sia perché i materiali prodotti - test di lettura silenziosa per le cinque classi della scuola elementare e metodi per la valutazione dei testi scritti dai ragazzi (i famigerati "temi") possono essere ancora utilizzabili in una prospettiva di potenziamento dell'educazione e di ricerca sostenibile. Il necessario aggiornamento dovrebbe includere sia una rilettura dei testi scientifici proposti come letture (siglati "S"), per aggiornarli alle scoperte più recenti, sia riconsiderare l'uso di termini tecnici della linguistica e della psicologia, all'epoca sostituiti quanto più possibile da termini della lingua parlata. Quella scelta fu imposta dalla priorità di stabilire un'alleanza operativa con gli insegnanti elementari, che all'epoca provenivano dall'Istituto Magistrale, con un diploma abilitante conseguito a 18-19 anni dopo soli 12 anni di scolarizzazione. Adesso che tutti i docenti sono laureati si potrebbe proporre l'uso di termini tecnici, eventualmente accompagnati da esempi o da definizioni.*

Lucia Boncori, agosto 2022

Lucia Boncori - Luigi Calonghi  
**TEST DI LETTURA SILENZIOSA**

Estratto da:

"Scuola di Base", anno XXV, n. 5-6, 1978

Nel 1967, di comune accordo con la direzione del C.D.N.S.E.\*, si decise di orientare la sperimentazione in un altro settore: quello della lingua materna, ritenuto di fondamentale importanza sotto molti aspetti. Fra l'altro, problematiche connesse con la lingua materna erano già emerse nelle ricerche sulla matematica, essendosi rilevata l'importanza della comprensione verbale e delle capacità di « lettura silenziosa » anche ai fini del rendimento in matematica.

L'apprendimento della lingua materna comporta l'apprendimento della comunicazione verbale. Questa comporta due direzioni e può svolgersi sia oralmente che per iscritto.

Ragioni inerenti alla struttura del gruppo con cui si sperimentava e di economia ci hanno fatto privilegiare la comunicazione scritta. Per questo ci siamo occupati soprattutto della lettura e delle composizioni.

Come abbiamo avuto occasione di segnalare parlando di metodologia della ricerca, l'inizio della nostra indagine doveva esser preceduto da una disamina dei tentativi già fatti, per poterci avvalere dell'esperienza e delle acquisizioni degli altri.

Una parte di questa panoramica degli sforzi che ci hanno preceduto è stata pubblicata nelle riviste *Orientamenti Pedagogici* e *Scuola di Base*, come indichiamo successivamente con maggior precisione. Riteniamo superfluo richiamare qui le conclusioni a cui siamo giunti, perché appariranno implicitamente nella presentazione dei nostri tentativi.

Un terreno che ci si è presentato scoperto sia per la ricerca sulla lettura sia per la ricerca sulle composizioni scritte è stato quello della valutazione di queste prestazioni scolastiche. D'altra parte, senza la possibilità di valutare lettura e saggi con attendibilità e validità non sarebbe stato né corretto né produttivo ricercare in quel campo. I maestri, lavorando a questi strumenti, avrebbero avuto in mano anche un buon metro per giudicare del proprio insegnamento e quindi per meglio disporre all'innovazione.

Al momento in cui ebbero inizio le ricerche sull'apprendimento della lingua materna, L. Calonghi aveva già compiuto una serie di lavori in questo campo. In particolare, proprio nel 1966 stava preparando la pubblicazione di una serie completa di prove oggettive di lingua italiana, per la cui costruzione era stato ripreso ed ampliato uno studio sugli obiettivi dell'insegnamento della lingua materna impostato nel 1960 (1). Il quadro generale dei settori da esplorare prioritariamente nell'ambito della lingua materna venne fornito appunto da questo studio sugli obiettivi, fissati nell'ambito di una visione dell'insegnamento della lingua materna funzionale alla maturazione della personalità degli alunni (2).

(1) L. CALONGHI, *Obiettivi dell'insegnamento nella scuola secondaria*. Roma, Istituto di Didattica del P.A.S., 1960 (litogr.).

(2) L. CALONGHI, L. BONCORI, *Prove oggettive di lingua italiana*. Roma, Istituto Superiore di Pedagogia. P.A.S., 1968.

L'ambito delle ricerche, dati i limiti temporali ed economici disponibili, era ristretto

primariamente all'uso della lingua scritta, per le ragioni teorico-pratiche a cui abbiamo già accennato e su cui occasionalmente torneremo. Dal gennaio 1967 al dicembre 1968 ci si occupò del primo di questi due grandi settori: la lettura silenziosa; dal marzo 1969 al dicembre 1976 del secondo: l'espressione scritta.

Nel corso di queste ricerche, accanto al filone propriamente didattico, altri ne sono emersi, funzionali a questo: anzitutto, i problemi docimologici, in quanto abbiamo dovuto costruirci gli strumenti necessari per le verifiche o « validare » sperimentalmente quelli esistenti; in secondo luogo, le problematiche sui fattori del profitto, che ci hanno indotto ad approfondire lo studio dello svantaggio socio-economico nelle sue connessioni, appunto, con l'apprendimento della lingua materna. Conseguentemente, ne è risultato un quadro piuttosto complesso, tanto più che le pubblicazioni frutto della ricerca sono apparse in sedi disparate e non sempre hanno seguito un ordine cronologico, per rispettare priorità di tipo pratico.

All'inizio dei lavori, il problema dell'apprendimento della lingua materna nella scuola dell'obbligo è stato inquadrato con la seguente relazione di L. Calonghi, relazione che riproduciamo integralmente in quanto utile ad inquadrare l'impostazione d'insieme della ricerca e, in particolare, la collocazione delle ricerche sulla lettura silenziosa come settore prioritario.

Il profitto in italiano (o, più genericamente, il profitto nella lingua materna) ha molti aspetti: dalla correttezza della pronuncia all'ortografia, dal corretto uso grammaticale e sintattico nella lingua parlata e scritta alla conoscenza di elementi grammaticali teorici, dalla buona stesura di un saggio alla piena comprensione di un brano . . .

Questa molteplicità di aspetti si ripercuote anche sulla complessità dell'insegnamento: chi insegna l'italiano s'imbatte in molti problemi didattici e di valutazione.

In questa ricerca preliminare sull'apprendimento dell'italiano si vuol mettere l'accento su una questione che è alla base dell'apprendimento della lingua materna: l'acquisizione del processo della lettura, o meglio, della comprensione di quel che si legge.

Fra i molti aspetti dell'insegnamento dell'italiano è sembrato opportuno approfondire anzitutto questo per vari motivi, pratici e teorici.

Tra i motivi pratici il più evidente è che la lettura è una tecnica su cui si basa l'apprendimento di tutte le materie: se si riesce a fare in modo che i ragazzi si interessino alla lettura e comprendano a fondo quel che leggono, si migliorerà non solo il profitto in italiano, ma molto probabilmente il profitto in genere.

Ciò è molto importante anche per particolari riflessi socio-culturali. Infatti l'acquisizione di adeguate tecniche di lettura e l'interesse per la medesima è lo strumento che consente anche ai ragazzi meno favoriti dal loro ambiente culturale familiare o locale di conoscere altre nozioni, altre tecniche, altri valori e d'inserirsi in un più vasto ed elevato ambiente culturale nazionale o soprannazionale, durante e dopo il periodo della scuola d'obbligo.

Dall'esperienza pratica risulta che, con una certa frequenza, i ragazzi leggono senza capire o con molta difficoltà e che questo li porta ad acquistare cattive abitudini di studio (imparare a memoria senza comprendere, leggere in un brano solo poche frasi qua e là per « faticar meno », lasciandosi sfuggire il senso del brano . . .) che poi difficilmente si potranno correggere nelle classi superiori.

È utile quindi vedere in concreto quali sono gli ostacoli più gravi, in genere, per i ragazzi; solo così si potranno poi trovare i mezzi più adatti a superare le difficoltà. In questo campo sono state compiute molte ricerche da studiosi di varie discipline (linguisti, psicologi dell'età evolutiva, psicologi sociali, ecc.); utilizzeremo i loro risultati applicandoli alla situazione scolastica. In particolare sarà interessante studiare la comprensione e l'uso spontaneo di certe strutture linguistiche in rapporto al grado di sviluppo psichico, la comprensione di particolari categorie di vocaboli in rapporto al grado di concretezza, il livello e il tipo di comprensione di ciò che viene letto, l'atteggiamento d'interesse o di disinteresse in rapporto all'argomento e alla comprensibilità dei brani; l'atteggiamento critico o passivo nella lettura, l'acquisizione di forme e concetti e la loro utilizzazione pratica. Fra l'altro, ciò attualmente è di notevole interesse anche teorico.

Sarà opportuno, a questo riguardo, confrontare anche le differenze tra ragazzi del Nord, del Sud e del Centro, fra ragazzi di città e campagna, fra ragazzi di età diverse e di diverse scolarità.

Per poter rilevare oggettivamente le difficoltà e le differenze, bisognerà poter disporre di uno strumento — di una unità di misura — che sia uguale per tutti e, soprattutto, che valuti realmente quel che interessa a noi e non altro.

Gli studi già compiuti finora indicano che lo strumento più adatto può essere una prova oggettiva di « lettura silenziosa ».

Poiché in Italia non esistono ancora prove di questo tipo adatte al nostro scopo, cominceremo con il costruirne una serie.

Ciò comporterà uno studio preliminare sugli schemi usati nella sperimentazione pedagogica e sui sistemi di rilevazione dei dati. Dopo aver esaminato collettivamente esempi di prove già costruite, si esaminerà l'opinione di vari autori riguardo al concetto di « comprensione » e alle capacità di comprensione del linguaggio nei fanciulli dai 6 agli 11 anni e si fisseranno gli obiettivi concreti che vogliamo sondare nella nostra ricerca.

Verranno poi scelti dei brani e formulati dei quesiti, in modo che alla fine del convegno d'inizio d'anno sia già pronto l'abbozzo delle prove da utilizzare.

Durante il resto dell'anno scolastico, gli strumenti verranno utilizzati e perfezionati secondo le norme che saranno illustrate durante il convegno.

## I. LA LETTURA

L'impostazione generale delle ricerche sulla lettura ha tenuto presente la pratica della scuola quale emergeva alla direzione della ricerca, le opinioni dei docenti convocati per la sperimentazione e un ampio panorama delle ricerche e degli studi compiuti in Italia e all'estero sull'argomento.

Quest'ultimo è un tratto caratteristico delle ricerche da noi condotte con il C.D.N.S.E., riflesso di un metodo di lavoro abituale a L. Calonghi e teorizzato nella prima parte di questo rapporto, dedicata alla metodologia della ricerca, e in un numero speciale di Scuola di Base dedicato alla sperimentazione (3).

Le ricerche sulla lettura, lungo l'arco degli anni 1967 e 1968, hanno seguito sostanzialmente questo schema:

- a) inquadrare il problema dell'apprendimento della lettura nell'ambito delle finalità della scuola dell'obbligo;
- b) puntualizzare gli obiettivi dell'insegnamento della lettura;
- c) avviare gl'insegnanti alla costruzione di prove di lettura;
- d) avviare gl'insegnanti all'osservazione dei dati ed alla raccolta dei medesimi in relazioni utilizzabili in una ricerca;
- e) arricchire le conoscenze degl'insegnanti riguardo ai fattori che influiscono sull'apprendimento della lettura nella scuola dell'obbligo;
- f) affinare le metodologie didattico-educative degl'insegnanti, sempre con riferimento agli obiettivi ed alla « materia » prescelta per la sperimentazione.

In questa sede potremo, per più di una ragione, riferire soprattutto sulla maturazione degli strumenti di valutazione, e anche questo potrà esser fatto solo in parte. Lo scopo e il taglio del discorso sarà sostanzialmente questo: proporre all'attenzione dei docenti le tappe per la creazione di strumenti per lo studio della lettura. Sarà questo un contributo per l'estensione potenziale della ricerca ai lettori di queste pagine. Sarà anche un contributo per i docenti che non faranno ricerca ma semplicemente vorranno verifiche più rigorose delle loro iniziative.

### 1. *Gli obiettivi dell'insegnamento della lettura.*

Sia per maturare concordemente un'ipotesi didattica, sia per verificare validamente i risultati della sperimentazione, si riteneva necessario dare un'interpretazione più analitica e più concreta di quel che si doveva intendere per « lettura ».

(3) L. CALONGHI, *Dall'esperienza alla sperimentazione*, in « Scuola di Base », 1973, n. 2/3, pp. 7-111.

si parlava assai meno di una di obiettivi educativi e didattici e di « valutazione formativa » (in Italia il discorso sugli obiettivi ha avuto una certa diffusione dopo il 1971, sulla scia della pubblicità editoriale fatta al secondo volume della « tassonomia » del Bloom e di alcuni fortunati opuscoli divulgativi).

Nella letteratura psicologica e didattica di altri paesi, però, non erano mancati studi (qualcuno anche sperimentale) sugli obiettivi dell'insegnamento della lettura. Da questi venne tratta una panoramica, esposta agli insegnanti nel convegno introduttivo da L. Boncori (gli autori più utilizzati erano: A.I. Gates, T.G. Thurstone, L.P. Thorpe, D.W. Lefever, R.A. Naslund, W. Tiegs, W.W. Clark, F.B. Davis, D. Langsam). Coerentemente con la linea metodologica descritta all'inizio di questa relazione, non si voleva però adottare acriticamente per la nostra sperimentazione una lista di obiettivi desunti da un'altra cultura. Gli obiettivi descritti e commentati nella panoramica vennero perciò elencati in un questionario che venne sottoposto agli insegnanti. Questi dovevano pronunciare un loro giudizio su ciascun obiettivo, dicendo se lo ritenevano accettabile o no e, in caso affermativo, precisando per quale o quali classi lo ritenevano adatto, in base alla loro esperienza. Veniva anche chiesto esplicitamente di aggiungere qualsiasi altro obiettivo fosse ritenuto rilevante.

#### *a) Gli obiettivi designati dai maestri partecipanti alla ricerca.*

Il questionario sugli obiettivi venne compilato dai partecipanti al primo convegno, e fatto oggetto anche di discussioni di gruppo. Al termine di questi lavori, fu possibile ricavare un quadro articolato di obiettivi per ciascuno dei cinque livelli scolastici.

Riferiamo questa suddivisione degli obiettivi per classe — per quanto provvisoria possa essere, perchè legata alle scelte del nostro gruppo — in quanto riteniamo possa costituire una risposta utile per i docenti, un primo tentativo stimolante per una revisione critica o per un'impostazione esplicita del problema. Il tutto potrebbe avere un influsso positivo sull'insegnamento della lettura, che verrebbe visto con più chiarezza e precisione e quindi potrebbe venir condotto in maniera più incisiva. Questi elenchi possono anche essere utilizzati, in una prospettiva più modesta e immediata, per comprendere meglio quel che volevamo sondare con le « prove oggettive » riprodotte più oltre e per capire i motivi dell'insistenza su certi tipi di domanda a preferenza di altri; possono anche servire a intravedere nella sua completezza il disegno soggiacente all'insieme delle prove, che qui rischia di non emergere sia per il numero ridotto di prove pubblicate, sia perchè la riproduzione si riferisce ad una stesura ancora sperimentale, da rivedere e perfezionare proprio in vista del quadro di obiettivi.

Per dare una certa organicità ai singoli quadri di obiettivi, abbiamo talvolta aggiunto dei sottotitoli che non erano presenti nel questionario: in tal caso, li abbiamo contrassegnati con un asterisco. Per la stessa ragione abbiamo dato una numerazione progressiva agli obiettivi all'interno di ogni livello scolastico, seguendo sommariamente un ordine di « importanza-frequenza », e cioè tenendo conto sia del posto in graduatoria assegnato a quell'obiettivo, mediamente, dagli insegnanti, sia della frequenza con cui quell'obiettivo è stato dichiarato adatto ad una particolare classe. Tra parentesi abbiamo comunque riportato il numero che l'obiettivo ha nell'elenco definitivo, riportato più oltre, a cui si fa riferimento anche nelle singole prove riprodotte più oltre.

### OBIETTIVI PER LA I CLASSE

#### *I. Abilità di percezione (1)*

1. Riconoscimento esatto di parole (1)
2. Riconoscimento di piccole unità di pensiero (2)
3. Abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali) (3)

II. *Abilità nel cogliere concetti espressi con parole* (III)

4. Quantità di parole note (conoscenza del significato letterale) (5)

III. *Velocità* (II)

5. Capacità di leggere velocemente, quando è il caso (4)

IV. *Capacità di ragionamento* (V)

6. Abilità nel cogliere le relazioni tra le varie idee (es.: comprendere il significato di una successione di idee o fatti; cogliere il tema principale del brano) (11)

7. Capacità di arguire dal contesto il significato di un vocabolo sconosciuto (8)

8. Abilità nello scegliere, fra molti significati corretti, l'unico richiesto dal contesto (9)

V. *Partecipazione affettiva al contenuto del brano* (\*)

9. « Rivivere la lettura » (18).

Il quadro degli obiettivi, per la I elementare, appare alquanto ridotto. Delle aree rappresentate nel questionario sono state prese integralmente solo l'abilità di percezione e la velocità; la « capacità di induzione dal contesto » è indicata con così scarsa frequenza che abbiamo ritenuto preferibile far rientrare i due obiettivi menzionati nell'ambito più comprensivo della « capacità di ragionamento », anch'essa peraltro ridotta all'essenziale. Ad un livello molto elementare è anche rappresentata la capacità propriamente « verbale », ridotta alla « quantità di parole note » nel loro significato letterale.

Pur con questi limiti, si tratta di una visione tutt'altro che meccanicistica dell'apprendimento della lettura: in pratica, su nove obiettivi quattro fanno riferimento a capacità in gran parte percettive, quattro a capacità in gran parte intellettuali-verbali ed uno ad un aspetto non cognitivo. La collocazione ai primi posti in graduatoria di tre obiettivi di tipo percettivo potrebbe rappresentare semplicemente il riconoscimento di questi come « conditio sine qua non ».

In seconda il quadro comprende un obiettivo in più rispetto alla prima: la « conoscenza di sfumature di significati ». È diversa però anche la gerarchia stabilita e la frequenza con cui sono scelti i diversi obiettivi. Ad esempio, nell'ambito della percezione si privilegia il riconoscimento di piccole unità di pensiero rispetto al « riconoscimento esatto di parole », in quanto si suppone che quest'ultimo obiettivo sia già padroneggiato dalla maggior parte degli alunni.

#### OBIETTIVI PER LA III CLASSE

I. *Capacità di ragionamento* (V)

1. Abilità nel cogliere le relazioni tra le varie idee (es.: comprendere il significato di una successione di idee o fatti; cogliere il tema principale del brano . . .) (11)

II. *Abilità elementare nel cogliere concetti espressi con parole* (III)

2. Quantità di parole note (conoscenza del significato letterale) (5)

III. *Capacità di induzione dal contesto* (IV)

3. Capacità di arguire dal contesto il significato di un vocabolo sconosciuto (8)

4. Abilità nello scegliere, fra molti significati corretti, l'unico richiesto dal contesto (9)

IV. *Abilità di percezione* (I)

5. Abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali) (3)

V. *Velocità* (II)

6. Capacità di leggere velocemente, quando è il caso (4)

VI. *Capacità di lettura critica* (\*)

7. Capacità di attribuire ad ogni elemento il proprio valore (13)
8. Apprezzamento estetico del brano (15)

VII. *Capacità di cogliere concetti espressi con parole — Livello approfondito* (\*)

9. Conoscenza di sfumature di significati (6)
10. Capacità d'interpretare figure retoriche (7)
11. Capacità di arricchire la percezione del significato, mediante l'uso dei significati letterali, impliciti e correlati, nel raggiungere conclusioni o indurre generalizzazioni non proposte esplicitamente dall'autore (17)

VIII. *Partecipazione affettiva al contenuto del brano* (\*)

12. « Rivivere la lettura » (18).

Il quadro degli obiettivi di III, rispetto a quelli del primo ciclo, presenta notevoli cambiamenti: non tanto per l'incremento nell'elenco (abbiamo 12 obiettivi contro i 9-10 delle prime due classi), quanto per la diversa selezione che esso rappresenta.

Anzitutto, in terza viene data nettamente la priorità alle capacità di ragionamento verbale. L'area « percettiva » è rappresentata da un solo obiettivo (quello che nel questionario porta il n. 3), che può essere interpretato anche in termini non strettamente percettivi. Un segno dell'accresciuta importanza dell'area intellettuale-verbale è anche costituito dalla possibilità di distinguere un livello di comprensione « elementare » e prioritario ed un livello di comprensione « approfondita », segnalato da un minor numero d'insegnanti e posto in fondo all'elenco presumibilmente con riserva di attuazione a seconda delle situazioni scolastiche particolari. Assume anche una sua consistenza la capacità critica.

A livello di *quarta* troviamo rappresentato quasi per intero l'elenco proposto nel questionario: sono esclusi soltanto i due obiettivi dell'area percettiva a livello più elementare e due obiettivi dell'area « capacità di ragionamento » che si riferiscono ad attività critiche impegnative. Rispetto al quadro di obiettivi proposto per la classe precedente, qui troviamo un'accentuazione dell'insistenza sugli obiettivi appartenenti all'area « ragionamento », arricchita da una dimensione « creativa », d'intervento personale nella rielaborazione dei dati appresi.

A livello di *quinta* sono stati scelti tutti gli obiettivi proposti nel questionario, ad eccezione dei primi due, riguardanti aspetti elementari dell'abilità di percezione; il terzo di questi aspetti, come già nelle due classi precedenti, è stato scelto, ma inquadrato in altro contesto, che gli ha fatto assumere diverso significato.

Per le ultime due classi ci si può quindi riferire direttamente all'elenco definitivo degli obiettivi, presentato più oltre, tenendo presente che la maggior importanza viene data agli obiettivi afferenti all'attività critica, di ragionamento, di rielaborazione personale.

b) *L'elenco definitivo degli obiettivi.*

La discussione sugli obiettivi avvenuta durante il convegno aveva consentito di vedere nuovi aspetti del problema. Utilizzando quel che era emerso da questi lavori e ampliando la panoramica, soprattutto sulla psicologia della lettura, si arrivò ad un documento-base sugli obiettivi della lettura silenziosa che venne pubblicato da L. BONCORI in una serie di articoli sulla rivista « Scuola Viva » (4). Data l'importanza che questo argomento ha per la corretta comprensione di quel che segue, riproduciamo il testo, nella forma in cui venne distribuito ai partecipanti alla ricerca.

Chi ha familiarità con la letteratura attualmente corrente in Italia sugli obiettivi, noterà che la maggior parte di questi *non* sono formulati « in termini comportamentali ». Questo è dovuto a varie ragioni, le principali delle quali sono:

(a) tra gli obiettivi elencati ce ne sono alcuni riferiti a capacità per cui è possibile fissare un livello massimo di raggiungimento (p. es. i primi), mentre la

(4) L. BONCORI, *Riflessi della maturazione psichica su un'abilità fondamentale: la lettura silenziosa*. In « Scuola Viva SM », 1967, III, n. 12 e n. 13.

capacità di induzione del significato dal contesto sono abilità

mentali e (congruentemente) si prestano in modo particolare ad essere coltivate mediante l'istruzione programmata (alla quale si riferiscono le raccomandazioni di stretto comportamentalismo), mentre per gli altri vanno individuati e validati i segni, gli indicatori comportamentali che possono testimoniare il grado di presenza, indicatori che possono variare da una situazione all'altra e che devono comunque essere validati (6);

(b) la funzione di una lista concordata di obiettivi, in una sperimentazione come la nostra (e in molti altri casi), era di « orientare » in una direzione comune: ciascun insegnante però doveva vedere per conto proprio qual era l'interpretazione concreta di ciascun obiettivo più aderente alla propria situazione;

(c) dal momento che per ogni obiettivo dovevano essere compilate delle domande, la definizione « comportamentale » dell'obiettivo, a lavoro ultimato, sarebbe stata sostituita dall'elenco delle domande afferenti a quell'obiettivo e da un'opportuna classificazione delle risposte dei ragazzi.

Presenteremo ora una sintesi degli obiettivi fondamentali che gli alunni dovrebbero raggiungere in questo settore, secondo quel che affermano psicologi scolastici e didatti. La lista non pretende di essere esauriente (gli obiettivi fissati da esperti della lettura sono parecchie centinaia): si è preferito però sacrificare l'analiticità alla praticità.

Naturalmente, il « peso » da attribuire alle varie voci sarà in rapporto con l'importanza data nel proprio insegnamento a ciascun aspetto.

## I. ABILITÀ DI PERCEZIONE

1. *Riconoscimento esatto di parole*, cioè capacità di scoprire e identificare dei particolari percepiti visivamente.

Ancora nella scuola media (ed anche agli adulti, occasionalmente) può avvenire di percepire, materialmente, una parola per un'altra: ad esempio, di leggere . . . « fischi » per « fiaschi ».

Qualora ciò avvenga con una certa frequenza, può essere indice di cattivi abiti di lettura, probabili resti di un difettoso apprendimento iniziale, oppure può essere in rapporto con deficienze proprio nel settore percettivo, come dovrebbe risultare dal confronto con il comportamento del soggetto anche in altri settori. In quest'ultimo caso, sarebbe utile (e necessaria in alcuni casi) la consultazione del medico e dello psicologo.

2. *Percezione istantanea di piccole unità di pensiero*.

Durante la lettura, l'occhio procede lungo la riga con un movimento discontinuo, fermandosi più volte lungo il percorso (6-7 volte, in media, per studenti di scuola media e superiore, secondo G.T. Buswell). Il buon lettore è capace di cogliere in una sola occhiata (cioè in una sola « tappa » o « fissazione ») una parola o una piccola « unità di pensiero », tipo nome + articolo; preposizione + nome, ecc. Questo facilita la comprensione del testo e rende più rapida la lettura.

Nella scuola media tale tecnica (particolarmente evidente nella lettura orale) dovrebbe essere definitivamente acquisita.

3. *Abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali)*.

Facili esempi di questa abilità si trovano in settori diversi della lettura: un esempio tipico può essere il gioco di Kim e del ragazzino indiano che, nel romanzo di R. Kipling, facevano a gara nel ricordare tutti gli oggetti contenuti in un vassoio. In quel caso (come nel nostro), si trattava di percepire, materialmente, la presenza delle varie pietre preziose e di ogni altro oggetto: senza questa accurata e rapida percezione iniziale anche la memoria più eccezionale avrebbe fallito nel gioco.

(5) Cfr. N.E. GRONLUND, *Stating behavioral objectives for classroom instruction*, New York, Macmillan, 1970.

(6) L. CALONGHI, *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1976, pp. 30-62.

Anche nella lettura di un brano però può aver importanza percepire i particolari. Per quelli riguardanti il contenuto si pensi a quanto importa una simile abilità nella lettura di un testo scientifico o . . . di un romanzo giallo; per quelli riguardanti la forma si pensi all'importanza di tale capacità nella correttezza ortografica e grammaticale e nella piena comprensione stilistica ed estetica di un brano.

## II. VELOCITÀ

### 4. Capacità di leggere velocemente, quando è il caso.

Il lettore ideale non deve necessariamente essere velocissimo: sarebbe illogico consigliare di andare veloci nel leggere la Divina Commedia o, comunque, un testo d'impegno.

Il buon lettore, però, dovrebbe essere capace di leggere alla velocità con cui comprende; dovrebbe anche capire quando è il caso di andare svelti e quando, invece, occorre maggior riflessione.

La rapidità può essere effetto di una buona padronanza delle tecniche di lettura ed anche di una particolare struttura della personalità (7).

## III. ABILITÀ NEL COGLIERE I CONCETTI ESPRESSI CON PAROLE

Insieme al ragionamento, è l'abilità che sembra influire più notevolmente sulla capacità di comprensione nella lettura ed è anche una delle abilità che più influiscono sul profitto scolastico in tutte le materie.

Ecco alcune abilità particolari in cui essa si manifesta:

### 5. Quantità di vocaboli conosciuti, limitatamente al significato letterale.

Può avere importanza sia il fatto che le parole conosciute si riferiscano ad un settore o ad un altro: ad esempio, che riguardino solo il mondo che immediatamente circonda il ragazzo, come la casa, la scuola, i giochi preferiti, oppure che si estendano anche ad altri settori d'esperienza meno immediata; sia l'estensione con cui è « coperto » un dato settore (si possono conoscere più o meno vocaboli riguardo alla casa, alla scuola, ecc.) e la rarità o notorietà delle parole conosciute.

### 6. La conoscenza delle sfumature di significato costituisce un grado ulteriore di abilità verbale.

Un ragazzo può sapere che « vecchio » e « anziano » significano più o meno la stessa cosa, e cioè conosce il significato di due parole; un altro però può anche saper compiere, tra i due termini, una differenziazione ulteriore, anche espressa con poca esattezza.

Nella misura in cui tali leggere differenze sono colte e utilizzate per una comprensione più profonda del testo, si può parlare di conoscenza delle sfumature di significato.

### 7. Capacità d'interpretare figure retoriche.

Non tutti i termini che s'incontrano in un brano sono usati nel loro significato letterale. Quando si legge « il sole inondò di luce la stanza », « Don Abbondio non era un leone », « Ulisse tornò ai suoi tetti », oltre a conoscere il significato letterale della parola bisogna avere l'abilità di astrarre da quello per ricavarne il senso figurato.

## IV. CAPACITÀ D'INDUZIONE DAL CONTESTO

Possiamo far rientrare in questa le attività che richiedono selezione delle idee ed educazione di relazioni (8).

Attenendoci al campo specifico della lettura, potremo menzionare alcune attività concrete in cui può manifestarsi l'abilità induttiva.

(7) P.E. VERNON, *The structure of human abilities*, London, Methuen, 1961 (2nd edit.), *passim*.

(8) P. OLÉRON, *Les composantes de l'intelligence*, Paris, P.U.F., 1957, pag. 376 segg.

8. La capacità di arguire dal contesto il significato di un vocabolo sconosciuto si può manifestare sotto aspetti molto diversi in diversi « stadi » di progresso nella lettura.

Il bambino che sta appena cominciando ad apprendere la lettura si aiuta con il contesto per riconoscere (o, a volte, indovinare) una parola « nuova » che egli incontra fra altre parole familiari. In questo caso l'abilità induttiva si sostituisce a quella perettiva, o comunque viene in suo aiuto.

Un lettore già abbastanza esperto, invece, può trovarsi di fronte ad una parola di cui non conosce il significato. Ad esempio, un alunno di 11 anni potrebbe aver solo un'idea vaga del significato della parola « barlume »; vedendola isolata, potrebbe anche essere in dubbio se associarne il significato a « bar » o a « lume », o a chissà quale altro termine noto. Se il termine gli si presenta in un contesto, egli potrà giovarsi di un aiuto ulteriore: non tutti però sanno servirsi ugualmente bene del contesto a questo scopo.

9. *Abilità nello scegliere, fra molti significati corretti, l'unico richiesto dal contesto.*

Basterà un esempio a indicare cosa s'intende con tale enunciato. Un verbo come « riflettere » ha due significati fondamentali: « rispecchiare » e « considerare attentamente »; solo il contesto può dirci di quale dei due si deve tener conto.

Con soggetti non molto abili o con termini e contesti di una certa difficoltà, l'abilità ora segnalata si dimostra degna di menzione.

10. *Capacità di utilizzare il contesto per comprendere un uso figurato.*

Limitiamoci ancora ad un esempio. Se ci si trova davanti ad una frase come « Silvestro è un coniglio », si penserà immediatamente ad un coniglio che abbia l'insolito nome di Silvestro. Se però la frase è preceduta da un'altra affermazione: « Ho un gatto che si chiama Silvestro », sarà corretto interpretare il termine « coniglio » in senso figurato e intendere che Silvestro è un gatto poco coraggioso.

Specie nei ragazzi più giovani e nei soggetti meno dotati si osserva un'eccessiva fedeltà al concreto, che può condurre alla scarsa comprensione del testo.

11. *Abilità nel cogliere le relazioni tra le varie idee.*

In particolare, potremmo distinguere i seguenti punti:

- a) capacità di cogliere il tema principale del brano;
- b) capacità di cogliere lo schema generale del brano;
- c) capacità di comprendere il significato di una successione di fatti o di idee.

In quest'ultimo punto si può far rientrare la comprensione del significato delle congiunzioni. Gli psicologi dell'età evolutiva indicano, al riguardo, come particolarmente significativa la comprensione dei nessi spaziali e temporali, causali, aversativi, ipotetico-deduttivi. L'evoluzione mentale dei fanciulli consentirebbe l'acquisizione progressiva di tali nessi nell'ordine ora indicato (9).

## V. CAPACITÀ DI RAGIONAMENTO

Nella categoria generale designata come « ragionamento » potrebbe rientrare a buon diritto la capacità induttiva. Seguendo l'uso di alcuni autori, raggruppiamo sotto questo termine, invece, solo attività di tipo deduttivo e varie forme di giudizio. Si distinguerà, inoltre, fra attività che implicano solo comprensione del brano e capacità, invece, di reazione personale integrante.

### a) COMPrensIONE DEL BRANO

12. *Capacità di riconoscere la natura del brano letto.*

Nella comprensione di un brano rientra la capacità di riconoscere la natura del brano: se è una narrazione realistica o una fiaba, se si tratta di poesia o di prosa, di una narrazione umoristica, di una relazione scientifica, di una novella, ecc.

(9) J. PIAGET, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze, Giunti-Barbera, 1965.

J. PIAGET, *Giudizio e ragionamento del bambino*. Firenze, La Nuova Italia, 1958.

B. INHELDER, J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris, P.U.F., 1965.

Può accadere talvolta di sentirsi addurre come testimonianza storica un film in costume, di chiara impostazione comica: sarà bene tener conto di errori di questo tipo ed indagare sulle cause — cattivi abiti o caratteristiche della personalità — che possono aver indotto il fenomeno.

13. *Capacità di attribuire ad ogni elemento il proprio valore* relativamente alla funzione logica che ha in seno alla frase o in seno al brano.

Rientra in questa categoria l'« analisi logica » della proposizione e del periodo, intesa tanto come capacità di dare un nome ai complementi ed alle proposizioni, quanto di comprendere la funzione (soggetto-complementi, proposizione principale — coordinate — subordinate . . .) degli elementi in rapporto all'economia del brano.

14. *Capacità di arricchire la percezione del senso letterale mediante la rilevazione dei significati impliciti.*

Anche in brani piuttosto elementari può capitare un passo come il seguente:

« Uno dei soldati si rivolse alla giovinetta: — Avete visto una carrozza che portava un giovane in uniforme? — Gilberto trattenne il respiro. Il sudore gli colava lungo il viso ».

È chiaro che la comprensione di questo branetto richiede che si colga il significato implicito — la paura — di quel trattenere il respiro e di quel sudore profuso. Se il passo fosse dato così com'è, isolato dal contesto, un altro significato implicito da cogliere sarebbe l'identificazione di Gilberto col giovane in uniforme.

Letture più complete richiedono in misura ancor maggiore questa abilità.

b) REAZIONE A QUANTO VIENE LETTO

15. *Giudizio di valore su ciò che si è letto.*

Il giudizio implica, oltre l'atteggiamento di recezione o comprensione solitamente inteso, la reazione attiva del soggetto al materiale compreso.

Dopo aver compreso, il lettore dovrebbe cercar di valutare l'esattezza, la qualità, il valore della lettura in rapporto a criteri particolari (es.: che valore ha per me? e per questa particolare situazione?) o generali: qualità e valore estetico, letterario, sociale, morale, ecc.

Ciò richiede:

- atteggiamento critico,
- applicazione di criteri oggettivi e di norme razionali di giudizio.

Quest'ultimo aspetto riveste importanza pratica notevole, dal punto di vista letterario, scientifico, educativo generale, in quanto si suppone che un soggetto abituato a fondare il suo giudizio non su un'impressione generale ma su fatti concreti ed obiettivi scelti alla luce di un criterio definito, estenderà tale abito dalla lettura scolastica alla valutazione di fatti pratici (ad es. di esperienze tecniche o scientifiche) e di situazioni umane, evitando pregiudizi, superficialità, ingiustizie.

Si potrebbe tener conto dei giudizi di valore relativi ai seguenti campi:

- esattezza e verosimiglianza della presentazione
- successione logica delle idee e valore logico delle conclusioni
- esattezza grammaticale
- sincerità d'espressione (né retorica né incomprensibile)
- valore poetico (qualità e armonia delle immagini e della struttura)
- valore letterario
- valore culturale: completezza e criteri di scelta delle informazioni fornite
- valore sociale
- valore morale-religioso.

16. *Capacità di integrare le idee acquisite con l'esperienza.*

L'esperienza già acquisita può entrare in interazione con il materiale letto sia chiarendone o arricchendone la comprensione, sia ricevendo essa stessa arricchimento e chiarificazione da ciò che viene letto.

Potremo distinguere i seguenti aspetti:

a) capacità di emanare ed arricchire la percezione del senso letterale e dei significati impliciti mediante il richiamo di esperienze pertinenti.

Rifacciamoci ad esempi molto semplici. È stato osservato che la descrizione scritta di attività molto semplici — ad es., fare un nodo, lavorare a maglia — è molto complessa. Se però il lettore ha già esperienza di ciò che viene descritto, ed applica la sua esperienza a ciò che sta leggendo, il brano diviene chiaro e facile.

b) adottare un atteggiamento recettivo nei confronti delle idee valide acquisite:

— porle a confronto con le esperienze e le idee che già si possiedono al riguardo e utilizzare le nuove conoscenze per modificare vecchie convinzioni che si ritengono errate o incomplete;

— utilizzare le nuove idee apprese per risolvere problemi;

— utilizzare le nuove idee apprese per modificare la propria condotta.

17. *Capacità di raggiungere conclusioni o indurre generalizzazioni non proposte esplicitamente dall'autore.*

Legger bene può implicare, oltre un impegno di recezione o acquisizione passiva, anche un impegno della creatività. Molte scoperte scientifiche e sistemi filosofici hanno alla loro base una reazione di tipo creativo alla lettura di opere precedenti: Guglielmo Marconi leggendo il resoconto delle esperienze di Hertz pervenne all'ipotesi — alla generalizzazione — che se le onde elettromagnetiche potevano attraversare una stanza avrebbero potuto attraversare anche un prato, ponendosi così sulla via dell'invenzione del telegrafo senza fili; Kant leggendo le opere di Hume elaborò la critica gnoseologica che è alla base del pensiero contemporaneo.

La scuola è accusata da molti di non favorire, tradizionalmente, l'aspetto creativo dello sviluppo dell'intelligenza. In realtà, è avvenuto talvolta che gli educatori si siano ispirati ad un ideale umano di conformismo e d'intelligenza intesa come erudizione o al massimo di sistemazione armonica di idee apprese.

Attualmente la società richiede con sempre maggiore istanza individualità e creatività: l'industria ha bisogno di idee nuove in ogni settore, dalla pubblicità alla ricerca scientifica, la « cultura di massa » tende a spersonalizzare l'individuo e ad opprimere chi non abbia spirito critico, indipendenza, « personalità ». Un obiettivo come quello ora accennato diviene quindi, nelle condizioni attuali, di primaria importanza.

## VI. PARTECIPAZIONE TOTALE DELLA PERSONALITÀ

Con questa voce intendiamo riferirci alla partecipazione al processo di lettura di fattori della personalità diversi dall'intelligenza, soprattutto di quelli cosiddetti « dinamici », perché capaci di provocare modificazioni nella condotta dell'individuo.

Ci limiteremo ad alcuni fattori di maggior interesse nell'ambito della lettura silenziosa.

18. *Partecipazione affettiva a ciò che viene letto*, mediante la comprensione empatica o l'identificazione con i personaggi o con l'autore.

Dal punto di vista educativo tale obiettivo è molto importante per quel che riguarda la maturazione affettiva del ragazzo, che dall'egocentrismo infantile dovrebbe raggiungere un tipo di affettività matura caratterizzata dall'altruismo e da un atteggiamento oblativo.

A tal fine, questo obiettivo dovrebbe integrarsi con quello indicato al punto 16 (capacità di fondere le idee acquistate con l'esperienza).

19. *Acquisizione di nuovi interessi e motivazione alla lettura.*

Ciò che viene letto dovrebbe esser fatto proprio non solo sul piano intellettuale, come acquisizione di nuove idee, ma anche sul piano affettivo e dinamico, come acquisizione di nuove curiosità ed interessi.

Un aspetto particolare di tale obiettivo è l'acquisizione di un interesse più vivo e permanente per la lettura stessa.

20. *Acquisire l'abitudine di leggere secondo uno scopo definito, adattando alle scopo le tecniche necessarie.*

Tale obiettivo ha una sua innegabile importanza pratica. Poniamo il caso di un individuo che intraprenda ogni tipo di lettura con lo stesso atteggiamento e le stesse tecniche: leggere per lui è sempre « leggere », cioè un'attività indifferenziata. Ci si può chiedere che cosa potrà ricordare e cogliere costui da un volume d'impegno (un trattato scientifico, un'opera di valore letterario . . .) letto con la rapidità e la superficialità con cui si sfoglia una rivista; d'altro canto, se egli leggesse la rivista o un volumetto di piacevole divulgazione con la stessa cura necessaria per un volume « impegnato » perderebbe tempo ed accumulerebbe una quantità di particolari o nozioni probabilmente imprecise e certo inutili.

All'esame accurato di casi individuali di alunni di vario livello scolastico, sembra che tali buoni abiti di lettura siano assai meno diffusi di quanto si possa desiderare.

21. *Capacità di trovare e ben utilizzare le fonti d'informazione.*

a) conoscere le fonti d'informazione che si possono consultare: libri, articoli, enciclopedie . . .

b) saper usare le biblioteche

c) capacità di utilizzare le fonti d'informazione

- per trovare rapidamente dei riferimenti
- per localizzare gli elementi che interessano
- per valutare il materiale trovato
- per organizzare i fatti provenienti da fonti diverse

d) capacità di valutare l'importanza di un testo stampato in base ad alcuni elementi:

- data di pubblicazione
- reputazione dell'autore
- tipo d'interpretazione dato dall'autore (scientifica, divulgativa, ecc.)
- casa editrice e luogo di edizione.

## 2. *I fattori del profitto in lettura.*

La ricerca sul profitto nella lettura silenziosa implica ricerche esplorative sui fattori da cui dipende il grado di apprendimento di questa capacità. Questo tipo d'informazione, evidentemente di primaria importanza ai fini dell'insegnamento della lettura, andava tenuto presente anche nella costruzione degli strumenti di rilevazione e valutazione e nella pianificazione della ricerca, per potersi assicurare una raccolta di dati esaurienti, adeguata al problema anche nella sua dimensione educativa.

Una « panoramica » dei fattori implicati nel profitto in lettura venne compiuta quindi, preliminarmente alla ricerca, esaminando a questo scopo la letteratura psicologica e didattica internazionale. I risultati di queste ricerche bibliografiche vennero resi noti oralmente agli insegnanti e pubblicati su riviste, in forma di schema riassuntivo (10) o come approfondimento di aspetti di particolare rilievo, di cui daremo un brevissimo resoconto.

Nella tab. I abbiamo riprodotto un prospetto riassuntivo già pubblicato in un articolo di *Scuola di Base* in cui ci occupavamo prevalentemente delle connessioni fra capacità in lettura silenziosa e intelligenza (11): lo diamo qui come una specie

(continua a pag. 67)

(10) L. BONCORI, *Diagnosi degli insuccessi e sistemazione degli argomenti*. In « Scuola Viva SM », 1968, IV, n. 13.

(11) L. CALONGHI, *Letture e intelligenza*. In « Scuola di Base », 1968, XV, n. 2, pp. 59-78.

**FATTORI FISICO-PSICHICI**

*Età cronologica:* in genere come mese di nascita  
*Maturazione biopsichica generale*  
*Sesso*  
*Salute e vigore generale*  
*Disfunzioni ghiandolari*  
*Disfunzioni cerebrali:* in genere dislessia evolutiva specifica  
 Difetti nell'apprendimento associativo  
 Lateralità  
 Condizioni percettivo-motrici  
 Strutturazione dello spazio  
 Efficienza e discriminazione visiva  
 Movimenti oculari  
 Efficienza e discriminazione uditiva

**INTELLIGENZA**

Livello intellettuale generale (\*)  
 Livello intellettuale verbale  
 Aspetti qualitativi  
 Immaginazione

**ESPERIENZA PRECEDENTE**

*In genere:* cognizioni, atteggiamenti  
 Familiarità con oggetti scolastici comuni  
 Familiarità con libri e riviste  
*Esperienza linguistica:* in genere  
 Patrimonio lessicale: parlato  
 Patrimonio lessicale: compreso  
 Capacità di discriminare tra vocaboli pronunciati  
 Accuratezza di pronuncia  
 Chiarezza d'espressione  
 Bilinguismo  
 (Caratteristiche della lingua)

**FATTORI AMBIENTALI FAMILIARI**

*Condizioni economiche e familiari*  
*Condizioni educativo-affettive:*  
 Motivazioni culturali dell'ambiente  
 Equilibrio affettivo e morale dei genitori  
 Incoraggiamento dei genitori  
 Dimensioni della famiglia  
 Atteggiamento non ansioso dei genitori  
 Accettazione del bambino

*Condizioni intellettuali-culturali:*

Intelligenza dei genitori  
 Cultura dei genitori  
 Appartenenza ad un gruppo di livello socio-culturale elevato

**ADATTAMENTO SOCIALE E AFFETTIVO**

*Motivazioni culturali e intellettuali dell'allievo*  
 Interesse per la lettura  
 Interesse per il significato dei simboli  
 Interesse per i disegni  
*Caratteristiche della personalità* (ad esempio: ansietà)  
 Stabilità affettiva e nervosa  
 Adattamento affettivo  
 Adattamento sociale  
 e senso di sicurezza  
 Adattamento alla lettura

**AMBIENTE SCOLASTICO**

*Attrezzatura*  
*Dimensioni degli edifici e delle aule*  
 Biblioteche di scuola, di classe, di quartiere  
*Organizzazione scolastica*  
*Raggruppamento degli alunni per abilità*  
 Numero degli alunni per classe  
 Cicli elementari separati  
 Obbiettivi dell'insegnamento  
 Durata dell'insegnamento  
 Frequenza ad una scuola materna  
 Assenze

*Metodi*

Insegnamento sistematico o episodico  
 Metodo iniziale globale o fonetico  
 Metodo iniziale eclettico  
 Procedimenti particolari  
 Individualizzazione  
 Preparazione preliminare alla lettura  
 Acquisizione accurata delle tecniche fondamentali

*Insegnante*

Preparazione professionale  
 Età ed esperienza  
 Stabilità  
 Rapporti con gli alunni  
 Atteggiamento verso l'impostazione organizzativa e didattica della scuola

(\*) F.J. Schonell, nella sua *Reading Readiness Chart*, oltre ad una voce iniziale «abilità mentale generale» presenta un elenco di varie abilità mentali che, in pratica, possono costituire degli indici d'intelligenza generale. Per es.: abito di osservare i particolari e di stabilire associazioni con cose viste o udite; abilità nel percepire somiglianze e differenze; abilità nel riconoscere rapporti; abilità nel tenere in mente serie di eventi e altri elementi; abilità nel pensare chiaramente ed in sequenza; abilità nel seguire istruzioni.

di pro-memoria, senza commentarlo analiticamente e senza citare gli autori che menzionano i singoli fattori come rilevanti.

Tra i molti fattori elencati nella tab. I non tutti, a quel che risultava dagli studi a noi noti, avevano lo stesso peso. La nostra attenzione si è soffermata quindi su quelli comunemente ritenuti di maggior rilievo o più studiati.

a) Gli studi concordano nel dire che c'è una stretta connessione tra grado di comprensione di quel che si legge ed un fenomeno psicofisiologico apparentemente di scarsa importanza: i *movimenti degli occhi*. In questo settore erano stati compiuti molti studi già dalla fine dell'Ottocento, ma erano poi stati abbandonati anche per difficoltà tecniche inerenti alla rilevazione dei fenomeni e alla loro registrazione. All'epoca della nostra ricerca il problema era stato accantonato dai dati, ma mostrava qualche segno di ripresa d'interesse in campo strettamente psicologico (attualmente è tornato ad essere un problema di grande attualità, anche per le possibilità di applicazione in campo cibernetico). Un'accurata panoramica di questi studi ci ha consentito di cogliere elementi utili anche per l'insegnante, quali:

— la « buona lettura » è abitualmente associata con un movimento « a salti » dell'occhio, che percepisce piccole unità di pensiero istantaneamente: questo può essere un abito educabile, anche con opportuni accorgimenti, quali la variazione di spaziatura nello scritto (p. es., alla lavagna), in modo da metter più vicine tra loro le parole che « stanno insieme » per significato (p. es.: « C'era una volta . . . un re e una regina . . . »);

— gli schemi dei movimenti oculari migliorano con l'età e la scolarità, e variano a seconda del metodo che viene usato per l'insegnamento della lettura: sono quindi « educabili » da parte dell'insegnante (12).

Le unità percepite istantaneamente di solito sono unità di contenuto. Questo può voler dire che i movimenti oculari sono governati non tanto da fattori marcatamente fisio-neurologici, quanto da fattori cognitivi: possono quindi essere posti in rapporto con quel che si dirà a proposito del rapporto tra lettura e intelligenza.

b) Gli studi concordano nel dire che esistono certamente dei rapporti, anche se complessi, fra capacità in lettura e condizioni socio-economiche-culturali della famiglia (13).

In particolare, sono stati distinti in questo ambito tre aspetti, ciascuno dei quali sembra connesso con risultati qualitativamente diversi:

— condizioni propriamente economiche, materiali, della famiglia: queste sembrano non avere un influsso importante (anche quando sono decisamente negative) nell'ambito del ceto medio (impiegati, ecc.), mentre invece hanno un influsso certamente negativo, quando sono scadenti, nell'ambito della classe operaia: sembra quindi si tratti di un fattore che influisce solo negativamente e solo se si combina con altri fattori;

— condizioni educativo-affettive: cure materne, ambiente familiare sereno, atteggiamento positivo dei genitori verso la cultura e incoraggiamento allo studio: è un fattore segnalato soprattutto dagli specialisti del recupero, e quindi si suppone che la carenza sotto questi aspetti caratterizzi con particolare frequenza i ragazzi che « non riescono » in lettura;

— condizioni intellettuali-culturali dei genitori: uno dei fattori apparsi decisamente importanti, soprattutto nell'ambito operaio, ma anche nell'ambito del ceto medio, è il livello di scolarità della madre: questo fa pensare all'importanza di un « sostegno » domestico all'alunno, soprattutto nei primi anni di scuola.

(12) L. CALONGHI, *Lettura e movimenti oculari*. In « Orientamenti Pedagogici », 1968, XV, pp. 974-996.

(13) L. CALONGHI, *Lettura ed ambiente familiare*. In « Orientamenti Pedagogici », 1968, XV, pp. 459-471.

In genere, fra i fattori di questo tipo e la riuscita in lettura non c'è una vera e propria « correlazione lineare », nel senso che quanto migliori sono le condizioni socio-economiche tanto migliore è il profitto in lettura e viceversa, ma piuttosto, come afferma F. Warburton a conclusione dei suoi studi (14), « l'importanza delle famiglie socialmente « migliori » sembra consistere nell'evitare una cattiva lettura piuttosto che nell'acquisire un'eccellente abilità di lettura ».

L'influsso delle condizioni socioeconomiche sul profitto in lettura, comunque, non sembra immediato e diretto, ma piuttosto sembra il frutto di un influsso delle condizioni socioeconomiche sullo sviluppo intellettuale generale, con ripercussioni sul profitto scolastico in genere e sulla capacità di lettura in particolare. A questa conclusione sembra ragionevole arrivare se si compiono appropriate elaborazioni statistiche: se si « esclude », con un procedimento statistico, il ruolo dell'intelligenza, la correlazione tra condizioni socioeconomiche e profitto in lettura diviene praticamente trascurabile (soprattutto se si tiene conto anche dell'ambiente scolastico, che non sempre è ugualmente arricchente in ambienti socioeconomici diversi).

c) Gli studi concordano nel sottolineare la correlazione tra riuscita in lettura e livello intellettuale, misurato mediante test d'intelligenza (15).

In particolare, se ci si limita a prendere in considerazione le prove di « comprensione » nella lettura, che sono quelle di maggior interesse didattico, una volta superate le difficoltà iniziali connesse con la « decifrazione », si vede che:

— se si confrontano i risultati di prove di lettura che richiedono un lavoro intelligente di comprensione con i risultati di test d'intelligenza che richiedono da parte degli alunni molta lettura, i risultati concordano moltissimo fra loro (i coefficienti di correlazione si aggirano intorno ad  $r = 0,80$ ), come avviene in genere fra test che misurino la stessa capacità;

— se si confrontano i risultati di prove di lettura che richiedono comprensione con i risultati di test d'intelligenza che richiedono comprensione di istruzioni date oralmente, la concordanza è ancora buona, ma inferiore a quel che si aveva nel caso precedente (i coefficienti di correlazione vanno da  $r = 0,36$  a  $r = 0,73$ , a seconda dei test confrontati);

— se, infine, come termine di confronto ai risultati di un test di comprensione di lettura si prendono prove d'intelligenza basate su materiale percettivo o astratto (p. es. disegni geometrici, serie di simboli da riordinare, ecc.), la correlazione permane positiva e significativa, ma più modesta (abbiamo trovato coefficienti di correlazione da  $r = 0,50$  a  $r = 0,65$ , secondo i test confrontati): in ogni caso, la « parentela » fra questi test d'intelligenza e quelli di lettura non appare di molto inferiore a quella osservata tra test di lettura e prove d'intelligenza verbale le cui istruzioni siano date oralmente.

Da queste indicazioni si possono trarre conclusioni anche di utilità didattica.

Anzitutto, data la « parentela » fra test di lettura e test d'intelligenza, ne consegue che se all'insegnante è utile avere un'informazione sulle capacità intellettive dei suoi alunni è anche utile avere un'informazione precisa sulle loro capacità di lettura.

In secondo luogo, se misurando le capacità di lettura si misura, in qualche modo, anche l'intelligenza, ne consegue che educando la capacità di comprensione nella lettura si può in qualche modo educare negli alunni l'intelligenza.

In questo, l'insegnante potrà trovare ostacoli soprattutto quando le famiglie danno poca importanza alla cultura e versano in condizioni economiche e culturali estremamente carenti. In genere non potrà far nulla per gli ultimi due aspetti, ma

(14) F. WARBURTON, *Attainment and the school environment*. In S. WISEMAN, *Education and environment*. Manchester, Manchester University Press, 1964.

(15) L. CALONGHI, *Letture e intelligenza*, già cit.

qualcosa potrà fare per quel che riguarda la motivazione dell'alunno verso la cultura, almeno fino a fargli sentire come importante l'acquisizione di uno strumento come la lettura che gli consente di uscire da una segregazione culturale.

Abbiamo infine preso in considerazione quel che dagli studi emergeva riguardo all'importanza dell'*ambiente scolastico* ai fini dell'apprendimento della lettura (16).

Quanto alle condizioni materiali e all'organizzazione della scuola, sembra che:

— dove ci sono bibliotechine di classe o di scuola, gl'insegnanti che mediamente ottengono i risultati migliori dalle loro classi sono quelli che non solo incoraggiano gli alunni a servirsene, ma che quando riportano i libri fanno loro qualche domanda, orale o scritta, sul contenuto del libro letto;

— sono in genere più bravi, almeno nei primi anni, i ragazzi che provengono dalla scuola materna; il rapporto però non è molto chiaro: la riuscita migliore infatti non solo dipende dal modo in cui viene organizzata la scuola materna, ma potrebbe anche essere connessa con certe caratteristiche familiari prevalenti nei bambini che frequentano questo tipo di scuola, come per esempio il livello culturale della madre, l'appartenenza al ceto medio, ecc.;

— sono in genere più bravi gli alunni che frequentano regolarmente: anche in questo caso, non si sa in quale proporzione l'effetto positivo sia dovuto al maggior tempo dedicato all'apprendimento ed in quale proporzione sia dovuto invece alle ragioni, molto spesso familiari, che sono alle basi di una frequenza discontinua.

Altri aspetti dell'organizzazione scolastica hanno un rapporto ancor più indiretto con il profitto in lettura: tra questi, le strutture e lo stato di manutenzione dell'edificio (il rapporto con il profitto scompare se si pongono a confronto edifici in zone simili sotto l'aspetto socioeconomico); il numero degli alunni per classe, che sembrerebbe essere in un rapporto paradossale con il profitto (quanti più alunni, tanto migliore il profitto) se non si tenesse conto dei criteri usati in certe scuole per la formazione delle classi (più alunni agli insegnanti stimati più bravi) e del fatto che le classi composte di pochi alunni si trovano in genere in zone molto svantaggiate sotto l'aspetto socio-economico-culturale (p. es.: montagna).

Anche i *metodi d'insegnamento* e le *caratteristiche personali e professionali dell'insegnante*, ovviamente, appaiono in rapporto significativo con i risultati dell'insegnamento.

I risultati di questi studi però non sono di semplice interpretazione, e comunque sono tali da dare soltanto spunti per una verifica in ambiente italiano.

I diversi metodi, intanto, non danno risultati « migliori » o « peggiori » in assoluto: alcuni si prestano meglio al conseguimento di certi obiettivi a preferenza di altri. Il metodo, quindi, va scelto in funzione degli obiettivi.

Tra le caratteristiche personali dell'insegnante, risultano in rapporto con la riuscita degli alunni alcuni tratti che favoriscono lo stabilirsi di un buon rapporto con i ragazzi (per esempio l'obiettività, l'imparzialità), il suscitarsi di motivazioni positive verso la cultura (quindi l'insegnante che trasmette entusiasmo per quel che si fa a scuola), la sistematicità nel lavoro (regolarità nella presenza, buona salute).

Le caratteristiche professionali, purtroppo descritte in modo troppo generico nelle ricerche, riguardano la « capacità d'istruire », la conoscenza e la scelta adeguata di metodi e tecniche d'insegnamento, l'interesse e l'impegno nel lavoro, oltre quel che si è detto sul rapporto con gli alunni.

La panoramica sui fattori del profitto, qui così brevemente riassunta, comportava delle conseguenze pratiche sia nell'impostazione delle prove di valutazione, sia nell'impostazione dell'ipotesi didattica.

---

(16) L. CALONGHI, *Lettura e ambiente*. In « Scuola di Base », 1968, XV, n. 3, pp. 105-124.

Per quel che riguarda gli aspetti connessi con la valutazione, abbiamo chiesto agl'insegnanti:

a) di raccogliere informazioni sull'ambiente familiare dei loro alunni e di dare una stima della facilità o difficoltà nell'apprendimento scolastico di ogni ragazzo (badando all'insieme delle sue condotte);

b) di fare dei confronti tra capacità nel comprendere un brano letto ad alta voce dall'insegnante oppure un brano letto in silenzio dall'alunno stesso: un ragazzo senza particolari difficoltà di comprensione verbale e senza particolari carenze nell'apprendimento scolastico dovrebbe riuscire ugualmente bene in ambedue i tipi di prova; un ragazzo con difficoltà sia intellettive sia scolastiche dovrebbe aver difficoltà in ogni caso; un ragazzo senza particolari problemi nella comprensione generale ma con scarsa padronanza delle tecniche di lettura dovrebbe riuscire meglio nella prova d'ascolto che in quella di lettura; un ragazzo che ha problemi o ritardi nello sviluppo intellettuale generale, probabilmente, avrà avuto anche difficoltà di apprendimento e quindi avrà difficoltà in ambedue le prove; (è intuibile l'importanza di informazioni di questo tipo ai fini dell'individualizzazione dell'insegnamento);

c) chiedere agl'insegnanti che interrogassero individualmente, con il metodo della « riflessione parlata », tre dei loro alunni: uno di livello medio, uno con difficoltà di apprendimento, uno particolarmente brillante. Il confronto tra le dinamiche poste in atto dai tre ragazzi avrebbe potuto dare spunti utili per suggerire gli approcci più adatti allo sviluppo delle capacità di ciascuno dei tre ragazzi.

### 3. Le prove di lettura silenziosa.

#### a) La scelta dei brani per la costruzione delle prove.

Una volta fissati gli obiettivi e delineati i fattori del profitto, si è potuto procedere alla scelta di brani che, mediante adeguate domande, consentissero di sondare il grado di raggiungimento degli obiettivi prescelti ai vari livelli di scolarità ed in presenza dei diversi fattori d'influsso.

I brani dovevano essere poco noti, in modo da non avvantaggiare indebitamente certi alunni o certe scolaresche. Si decise perciò di trarli da vaste enciclopedie per ragazzi o da antologie per la scuola media, evitando i libri di lettura per la scuola elementare. Data la rilevanza di fattori come gli interessi, l'esperienza precedente, le conoscenze di vocabolario, si decise di scegliere brani diversi per argomento e « genere letterario » (cosa del resto importante anche ai fini educativi). In particolare, sono state tenute presenti quattro aree, ciascuna delle quali verrà d'ora in poi simboleggiata con la lettera indicata fra parentesi:

— brani di *prosa tecnica e informativa* (I), ossia brevi relazioni sui mestieri, sul folclore, sullo sport, ecc.;

— brani di *prosa narrativa*, dialogata e non dialogata (N), ossia favolette, leggende, racconti brevi, ecc.;

— brani di *prosa scientifica* (S), cioè spiegazioni elementari di fenomeni astronomici, geologici, fisici, zoologici, ecc.;

— brani di *poesia* (P), preferibilmente molto brevi e scritti in italiano contemporaneo.

La scelta dei brani venne iniziata nei lavori di gruppo durante il convegno e completata dalla direzione della ricerca. I brani (numerosi) ottenuti con questa selezione vennero sottoposti al giudizio dei colleghi partecipanti alla ricerca, a cui venne chiesto di compilare per ogni brano il questionario che qui appresso produciamo.

**SCelta DI BRANI PER LA LETTURA SILENZIOSA PER LA CLASSE ...  
ELEMENTARE**

Argomento generale .....

Insegnante ..... Luogo di provenienza .....

Classe in cui insegna attualmente: a) I, II, III, IV, V, b) M. F. Mista c) ambiente  
socioculturale .....

| BRANI:  | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| <b>I. NOTORIETÀ</b>   |   |   |   |
| 1. Lo ha mai visto in libri di scuola? .....  |   |   |   |
| 2. Ne ha trovati, forse, altri analoghi per contenuto e diversi per forma? .....  |   |   |   |
| <b>II. DIFFICOLTÀ FORMALI</b>   |   |   |   |
| 3. Quanto è lungo? (N° parole) .....  |   |   |   |
| 4. Quante e quali parole sconosciute vi sono, relativamente alla classe? .....  |   |   |   |
| 5. Quanti e quali concetti astratti? .....  |   |   |   |
| 6. Quante e quali considerazioni astratte? .....  |   |   |   |
| 7. Quante proposizioni subordinate? (specie causali, avversative, ipotetiche) .....                                       |   |   |   |
| 8. Per le sole caratteristiche formali, può essere adatto alla sua classe? .....  |   |   |   |
| 9. Se no, a quale classe? .....   |   |   |   |
| <b>III. DIFFICOLTÀ DELL'ARGOMENTO</b>   |   |   |   |
| 10. L'argomento riguarda una situazione che un ragazzo di ... classe potrebbe   |   |   |   |
| a) aver vissuto .....   |   |   |   |
| b) aver immaginato .....  |   |   |   |
| c) comprendere? .....   |   |   |   |
| 11. L'argomento riguarda una situazione che un ragazzo che vive in un ambiente socioculturale come quello dei Suoi alunni |   |   |   |
| a) potrebbe aver vissuto .....  |   |   |   |
| b) potrebbe aver immaginato .....   |   |   |   |
| c) potrebbe comprendere? .....  |   |   |   |
| 12. Per le sole difficoltà dell'argomento può essere adatto alla Sua classe? .....  |   |   |   |
| 13. Se no, a quale classe? .....  |   |   |   |
| <b>IV. INTERESSE</b>  |   |   |   |
| 14. Per quale delle seguenti categorie il brano può essere più interessante?  |   |   |   |
| a) M./F. ....   |   |   |   |
| b) Classe .....   |   |   |   |
| c) Alunni: molto intelligenti .....   |   |   |   |
| mediamente intelligenti .....   |   |   |   |
| poco intelligenti .....   |   |   |   |
| d) Alunni: molto affettivi .....  |   |   |   |
| mediamente affettivi .....  |   |   |   |
| poco affettivi .....  |   |   |   |
| e) Di quale ambiente socio-culturale? .....   |   |   |   |

Segue: SCELTA DI BRANI PER LA LETTURA SILENZIOSA PER LA  
CLASSE... ELEMENTARE

| BRANI:   | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
| <b>V. VALORE EDUCATIVO</b>   |   |   |   |
| 15. Per quali dei seguenti motivi proporrebbe agli alunni la lettura del brano? . . . . .  |   |   |   |
| a) esercitazione linguistica (acquisizione di vocaboli, strutture...) . . . . .  |   |   |   |
| b) valore estetico . . . . .   |   |   |   |
| c) valore culturale (specificare) . . . . .  |   |   |   |
| d) valore sociale (specificare) . . . . .  |   |   |   |
| e) valore morale-religioso (specificare) . . . . .   |   |   |   |
| f) altri motivi (specificare) . . . . .  |   |   |   |
| 16. Per i soli valori educativi, può essere adatto alla Sua classe? . . . . .  |   |   |   |
| 17. Se no, a quale classe? . . . . .   |   |   |   |
| <b>VI. GIUDIZIO CONCLUSIVO</b>   |   |   |   |
| 18. Tenendo conto di: difficoltà formali e dell'argomento, dell'interesse e del valore educativo, può essere adatto alla Sua classe? . . . . . |   |   |   |
| 19. Se no, a quale classe? . . . . .   |   |   |   |

| BRANI ESAMINATI |           |           |           |           |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| N°              | AUTORE    | TITOLO    | VOL.      | PAG.      |
| 1               | . . . . . | . . . . . | . . . . . | . . . . . |
| 2               | . . . . . | . . . . . | . . . . . | . . . . . |
| 3               | . . . . . | . . . . . | . . . . . | . . . . . |

Le domande ora riferite, che dovevano servire per la scelta dei brani da usare nelle prove di valutazione della ricerca, sono anche le domande che, più o meno, un insegnante dovrebbe porsi quando sceglie dei brani da far leggere nella vita ordinaria della scuola, cioè anche al di fuori degli interessi di una ricerca specifica.

Raccolti i giudizi degli insegnanti, è stata compiuta un'ulteriore selezione dei brani, che ha implicato anche degli spostamenti di certi brani da un livello scolastico all'altro. Per ognuna delle quattro « aree » di argomenti sono stati lasciati almeno due brani per ogni classe, lasciando agli insegnanti una certa libertà di scelta (si vedano, appresso, le norme date per la somministrazione).

Ai fini della formulazione delle domande, i brani vennero ripartiti in cinque tipi:

A. un brano destinato a servire come « prova di ascolto »: l'insegnante lo legge ad alta voce e chiede poi agli alunni di riprodurlo per iscritto quanto più integralmente possibile, senza aver più presente il testo;

B. un brano destinato a servire come termine di confronto per la prova di cui sopra: gli alunni lo leggono in silenzio e poi cercano di riprodurlo per iscritto quanto più integralmente possibile, senza aver più il testo davanti;

C. un brano che tutti gli alunni devono leggere in silenzio, seguito da domande scritte, formulate dalla direzione della ricerca, a cui gli alunni devono rispondere pure per iscritto;

D. alcuni brani che tutti gli alunni devono leggere in silenzio, seguiti da domande scritte, in parte formulate dalla direzione della ricerca e in parte da formularsi a cura dell'insegnante di classe, secondo apposite norme;

E. un brano che dev'essere fatto leggere in silenzio ad un alunno per volta, scegliendone in tutto tre per classe (uno di livello medio, uno con problemi di comprensione-apprendimento, uno molto brillante); dopo la lettura, ciascun alunno dev'essere interrogato oralmente, con il metodo della « riflessione parlata », per sondare la sua effettiva comprensione del brano.

Per comodità di consultazione da parte dei lettori, riporteremo le indicazioni per la formulazione delle domande raggruppandole e presentandole insieme alle prove a cui si riferiscono.

#### b) *Le prove distribuite per la sperimentazione.*

Per ognuna delle cinque classi, sono state costituite una dozzina di prove, ciascuna contrassegnata da una sigla per identificare rapidamente la classe (numero romano iniziale), il modo di formulazione delle domande (lettere A, B, C, D nel significato detto prima; non è stata usata la lettera E, in quanto agl'insegnanti era data facoltà di scegliere, per questo tipo di utilizzazione, una delle numerose prove D fornite dalla direzione della ricerca), il tipo di argomento (lettere I = Informazione; N = Narrativa; P = Poesia; S = Scienze) ed un numero progressivo all'interno di ogni argomento.

Nell'insieme, sono state distribuite agl'insegnanti 61 prove diverse, di cui:

- 19 basate su brani a contenuto informativo (sigla I);
- 13 basate su brani a contenuto narrativo (sigla N);
- 16 basate su brani di poesia (sigla P);
- 13 basate su brani di divulgazione scientifica (sigla S).

Per i brani di ascolto (A) e per quelli seguiti da domande già formulate dalla direzione della ricerca (C) è stata fornita una sola prova per ogni classe, in quanto interessava fare il maggior numero di confronti possibile. Per i brani destinati ad essere riprodotti dopo una lettura in silenzio (B) è stata data, a tre livelli scolastici (II, IV, V) la possibilità di scegliere fra due diverse prove. Infine, per i brani « D » è stato lasciato un massimo di libertà di scelta, raccomandando però che sulle cinque prove D da somministrare fossero rappresentati tutti e quattro i tipi di argomento offerti (informazione, narrativa, poesia, scienza).

Le prove per la I classe sono state complessivamente 11, di cui due di ascolto (I A/N1; I B/N2): a differenza delle classi successive, cioè, qui abbiamo realizzato anche la prova B, e non solo la A, come prova di ascolto. Le cinque prove D potevano essere scelte fra otto date.

Anche le prove per la II erano in tutto 11. Gl'insegnanti avevano la possibilità di scegliere la prova B tra due testi diversi, tutti e due in poesia, e le cinque prove D nell'ambito di una serie di sette.

Le prove di III erano invece 12, con una maggiore scelta fra quelle di tipo D (nove in tutto) ed una sola prova di tipo B.

Per la IV, ancora la possibilità di scegliere fra due diverse prove B, una di tipo « scientifico », l'altra di tipo narrativo, e fra sette prove D: un totale di 11 prove.

Il maggior numero di prove è stato allestito per la classe V, considerando anche la particolare importanza della valutazione ad un livello « conclusivo » o « di transi-

zione » come questo. In tutto, abbiamo predisposto 16 prove, fra cui due di tipo *B* (ambedue di tipo narrativo) e 12 di tipo *D*.

Accettarono di somministrare le prove nelle loro classi una decina di maestri per ogni livello scolastico. Ad ognuno di essi vennero inviate tutte le prove disponibili per la sua classe in un numero di copie adeguato ai suoi alunni, nonché le istruzioni per la somministrazione ed un calendario di applicazione.

Riproduciamo qui di seguito, per utilità degli insegnanti, le istruzioni inviate e un certo numero di prove, insieme ad osservazioni desunte dalle somministrazioni compiute.

*c) Somministrazione delle prove: indicazioni generali.*

A ciascuno degli insegnanti che accettarono di partecipare alla ricerca, nel mese di marzo vennero inviati:

- (1) istruzioni per la somministrazione delle prove di lettura silenziosa (che ora riprodurremo);
- (2) un modulo per redigere un verbale di somministrazione delle prove (17);
- (3) un modulo per fare la pianta della classe;
- (4) il fascicolo « Riflessi della maturazione psichica su un'abilità fondamentale: la lettura silenziosa », sostanzialmente riprodotto nelle pagine precedenti per descrivere gli obiettivi;
- (5) il fascicolo « Norme generali per le riflessioni parlate » (18);
- (6) copie di prove sufficienti per le somministrazioni;
- (7) un calendario per la somministrazione delle prove (circa due per settimana, dal 31 marzo al 2 maggio), in modo che le prove somministrate nelle diverse scolaresche fossero confrontabili quanto a periodo dell'anno scolastico ed a giorno della settimana;
- (8) indicazioni per la formulazione delle domande da far seguire alle prove di tipo *D*, da prendere in considerazione a titolo indicativo.

Riguardo alla prova *E*, si precisava che doveva essere applicata individualmente in giorni scelti dall'insegnante, e che qualora l'insegnante avesse trovato difficoltà, anziché interrogare tre alunni (di diverso livello, come detto prima), poteva limitarsi ad interrogarne uno solo prima del convegno, per interrogare poi gli altri due dopo aver ricevuto chiarimenti supplementari in occasione del convegno stesso.

Le indicazioni generali per la somministrazione delle prove furono le seguenti.

*Cautele per evitare la divulgazione delle prove.*

Le prove oggettive non devono andare in mano di chi non è preparato ad usarle e a valutarle e di chi può essere interessato ad abusarne.

Per questo possono essere utili le seguenti indicazioni:

— non si lascino copie delle prove compilate o ancora in bianco a persone estranee alla scuola, o ai genitori degli alunni, né tanto meno si consenta agli alunni di portare fuori della scuola il proprio elaborato;

— non si lascino copie della prova a scuola in luoghi accessibili ad alunni, parenti, estranei;

---

(17) Il modulo per il verbale e per la pianta della classe, così come altri sussidi utilizzabili in vari tipi di ricerche scolastiche, sono stati riprodotti in: L. CALONGHI, *Sperimentazione nella scuola*. Roma, Armando, 1977.

(18) L. CALONGHI, *Le riflessioni degli alunni*. In « Scuola di Base », 1967, XIV, n. 2-3, pp. 93-102.

... non si autorizzino né gli alunni né i docenti presenti alla prova a scrivere su fogli diversi da quelli distribuiti dall'esaminatore (neanche fogli di carta per la « brutta copia »).

Queste precauzioni vanno prese soprattutto perchè gli alunni che ancora non hanno affrontato la prova non possano preparare in anticipo le risposte, modificando il risultato.

#### *Come presentare le prove.*

Nel somministrare le prove agli alunni, si *seguano con fedeltà* le indicazioni seguenti, tenendo presente che uno dei notevoli vantaggi provenienti dall'uso delle prove è la possibilità di confrontarne i risultati con quelli di altre classi. Questo confronto sarebbe impossibile, o comunque compromesso, se le condizioni in cui si svolgono le prove non fossero identiche per tutti.

Si è visto che il modo di presentare la prova ha un effetto non indifferente sui risultati.

Lo scopo dell'applicatore dev'essere *motivare gli alunni*, cioè fornire loro dei motivi affinché diano il massimo rendimento, allontanando tutto ciò che li potrebbe intralciare, deprimere, intimidire.

Per contribuire a promuovere un'atmosfera di serenità, è utile assicurare fin dall'inizio gli alunni sul tempo a disposizione, dicendo che si prevede già che non tutti finiranno la prova, ma l'importante è far bene la parte che si esegue. Per lo stesso motivo non converrà invece dire, di tanto in tanto, quanto tempo è passato, perchè questo, come è stato dimostrato, aumenta la tensione ed il numero degli errori non dovuti ad ignoranza della materia.

Bisognerà avere la massima cura di non cambiare l'atmosfera di impegno sereno creata, sorvegliando a questo fine anche i minimi dettagli, quali, ad esempio, non mostrare il cronometro, non fermarsi alle spalle di un soggetto, non lasciarsi sfuggire parole di critica o di incitamento.

Sulla motivazione possono influire anche una serie di circostanze come *l'ambiente* e *l'ora* della prova. Si dovrà quindi evitare di trattenere i ragazzi in classe per la prova quando sentono gli altri giocare, prendendo per questo le debite precauzioni prima; non converrà portarli in un ambiente tetro, o gelido, o troppo caldo, o pieno di cianfrusaglie distraenti.

#### *Somministrazione della prova.*

La prova deve essere preparata in modo che non vi siano sorprese durante l'esecuzione della medesima, da nessun punto di vista. Per questo converrà rivedere se tutto è in ordine, provvedere perchè nessuno entri durante l'esame (un cartello o un semplice avviso orale possono essere utili a questo scopo), preparare il materiale, intendersi con eventuali collaboratori.

Chi somministra la prova deve ottenere ordine senza turbare l'atmosfera di comprensione che deve aver saputo creare; deve conoscere le istruzioni in modo da saperle dire con fedeltà e naturalezza (è meglio riferirsi con l'occhio alla prova senza però lasciarsi assorbire dalla lettura).

Al momento dell'applicazione (al mattino dopo la prima mezz'ora di scuola o dopo un intervallo) si faccia riporre quanto di inutile si trova sui banchi. Ogni alunno conservi soltanto una matita o una penna a sfera e non la gomma, affinché qualcuno non perda tempo nel cancellare trovandosi poi in svantaggio nei confronti dei compagni; l'applicatore spiegherà che per cancellare basta tirare una riga sulla risposta errata e scrivere accanto quella esatta. Si tenga qualche matita di riserva. Se ci fossero bambini sordastri o che non vedono bene, siano spostati o avvicinati debitamente.

Fatto questo, l'insegnante dovrebbe cominciare col giustificare le prove e col « motivare » gli alunni.

Motivazione e istruzioni possono essere diverse a seconda del tipo di prova presentata. Riteniamo perciò più opportuno riportare tali norme separatamente per ogni tipo di prova.

Per comodità di utilizzazione, le istruzioni specifiche per i vari tipi di prova verranno riprodotte qui appresso insieme alla prova a cui si riferiscono.

#### 4. Le prove per la prima classe.

La classe per cui era più difficile costruire delle prove di lettura era la I, per ragioni intuibili. Per questo abbiamo ritenuto opportuno prendere, come primo esempio, proprio le prove costruite per questo livello, scegliendone quattro che rappresentano un po' tutta la tipologia offerta.

##### a) *La prova di ascolto per la prima classe (prova « A »).*

La prova di ascolto per la prima classe consisteva in un brano narrativo. Dopo la lettura da parte dell'insegnante, i bambini dovevano fare un disegno ispirato alla storia. A questo livello infatti abbiamo supposto che, alla fine di marzo, ci fosse ancora una proporzione non trascurabile di alunni con serie difficoltà nello scrivere.

Lo scopo di questa prova, come veniva detto agl'insegnanti nelle istruzioni, era « soprattutto familiarizzare i ragazzi con il compito che verrà richiesto nelle prove di lettura silenziosa: cercar di comprendere il più possibile la lettura, cercar di fare la massima attenzione al testo ».

La motivazione da dare era: « Oggi faremo un bel gioco. Adesso vi leggerò una storia. State attenti ».

Non riproduciamo il brano, consistente in una piccola fiaba, sostituibile da chi voglia ripetere l'esperimento con un qualsiasi altro brano narrativo lungo una pagina e con tre personaggi.

Dopo aver letto la storia l'insegnante dice: « Fate il disegno di questa storia ». Sul verbale di somministrazione annota se qualche bambino non comincia subito a disegnare (eventualmente registrando quanto tempo trascorre nell'attesa), ed altre eventuali difficoltà. Via via che i bambini finiscono il loro disegno e lo consegnano, annota sul foglio il nome dell'alunno ed il tempo impiegato a partire da quando è stato detto di fare il disegno della storia.

Un'insegnante ha segnalato un certo disagio dei suoi alunni nell'esecuzione della prova, facendo l'ipotesi che fosse dovuto al fatto che « di solito in attività simili a quella prevista dalla prova le alunne chiedono ed ottengono spiegazioni prima di applicarsi al disegno ».

I tipi di difficoltà più diffusi emergono anche ad un esame rapido delle prove:

a) i ragazzi che, secondo le istruzioni, hanno solo illustrato la storia con il disegno, hanno nella grande maggioranza prodotto disegni articolati in più scene e non sufficientemente caratterizzati (in altri termini: si vedono una serie di vignette che si succedono senza che sia possibile capire di che si tratta); soltanto pochi alunni hanno prodotto qualcosa di evidentemente attinente alla storia letta, ed una minoranza ancor più ristretta ha prodotto un disegno unitario e « significativo »;

b) una proporzione non trascurabile di ragazzi ha chiesto di aggiungere commenti scritti, ritenendo i disegni insoddisfacenti; in genere questi commenti scritti descrivono l'antefatto della storia, mentre resta affidato al disegno l'episodio centrale. Questo avviene anche in classi i cui risultati non sono attendibili in quanto una parte dei bambini aveva sentito già raccontare la storia al doposcuola.

Le difficoltà salienti riguardano quindi la capacità di riproduzione grafica di dettagli da un lato, e la capacità di scegliere l'episodio significativo o di sintetizzare dall'altro.

Dato l'obiettivo « motivazionale » della prova non abbiamo ritenuto di procedere ad un'analisi più approfondita.

##### b) *La seconda prova di ascolto per la prima classe (« B »).*

Per la prima classe era prevista, in aggiunta alla precedente, una seconda prova di ascolto, i cui risultati fossero confrontabili con quelli della prova di lettura C.

La prova si compone di una prima pagina che contiene, oltre agli spazi per annotare dati anagrafici e sulla somministrazione della prova,

tre vignette per l'esecuzione collettiva di due esempi, e di una seconda pagina contenente 5 serie di tre vignette, cioè le alternative di risposta ai cinque quesiti che costituiscono la prova vera e propria. In aggiunta al quadernetto, è stato distribuito un ciclostilato agli insegnanti, su cui sono riprodotte istruzioni (da leggere) e testo della prova. Per ragioni indipendenti dalla direzione della ricerca, il ciclostilato pervenne in ritardo ad un certo numero d'insegnanti, che inventarono un loro modo di utilizzare i quadernetti, dando origine a prove non confrontabili con le altre.

Riproduciamo qui il testo sia della prova sia del ciclostilato, insieme alle osservazioni desunte dalle applicazioni che, in base ai verbali di somministrazione inviati, si dovrebbero considerare valide.

(PRIMA PAGINA DELLA PROVA)

Prova: I B/N2

Cognome e nome .....

Luogo e data di nascita .....

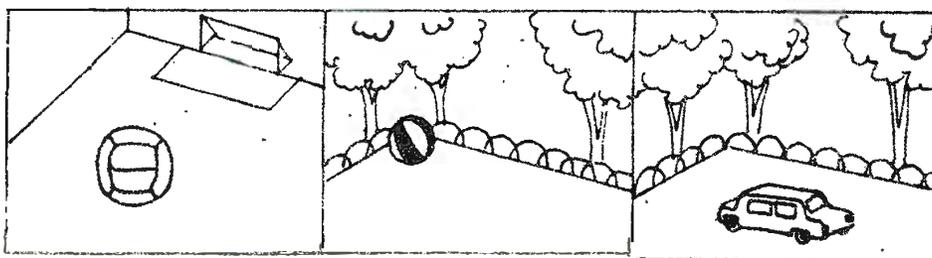
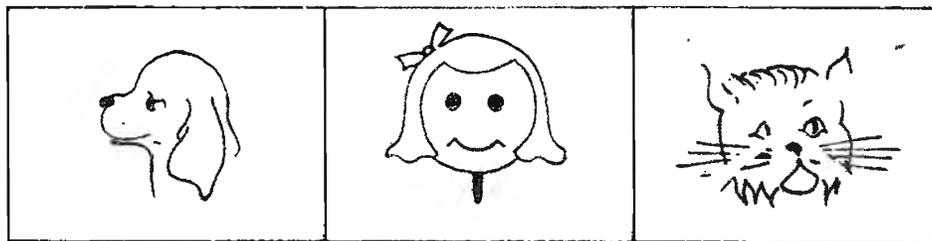
Classe .....

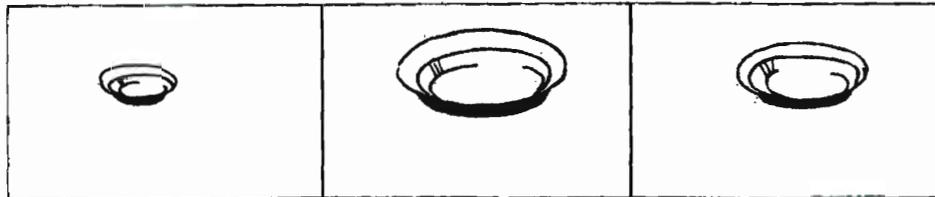
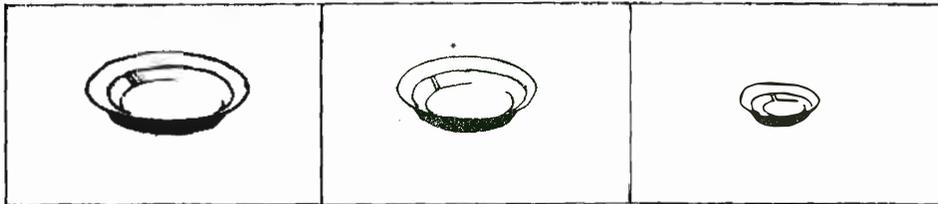
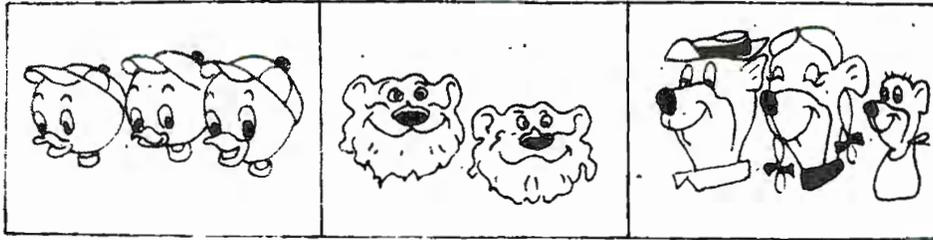
Scuola .....

Luogo e data della prova .....

Tempo Impiegato (Lettura) .....

(Risposte) .....





Oggi faremo insieme un bel gioco.  
In questo gioco ci saranno un po' di domande: voi dovete stare attenti per fare quello che si chiede.

Adesso darò a tutti un foglio con delle figure.  
Poi vi dirò che cosa ci dobbiamo fare.

*Distribuire i quadernetti.*

Adesso prendete una matita.

*Controllare che tutti i bambini abbiano la matita appuntita.*

Sul foglio che avete ricevuto ci sono le figure della storia che ora vi leggerò.

*Controllare che tutti tacciano e prestino attenzione.*

Ecco la prima storia: « Il gatto di Pierino dorme sulla sedia ». Guardate la prima riga di disegni e trovate il disegno di qualche cosa che è in questa storia. Vedete? Il gatto è nella nostra storia, e perciò gli hanno segnato sopra un grosso X (« per »).

*Far vedere alla lavagna il disegno e il segno tracciato sopra.*

Ascoltate adesso quest'altra storia: « Barbara gioca a palla in giardino ». Trovate un disegno di qualche cosa che è in questa storia. Indicatelo con il dito.

*Controllare che i bambini indichino la palla e il giardino.*

Mettete un grosso X sulla palla e il giardino.  
Adesso faremo altri giochetti come questi. Voi state attenti a mettere i segni nel posto giusto.

Adesso i bambini bravi guardano il loro foglio e stanno attenti per non sbagliare.  
Voltate il foglio.

Queste sono le figure di una storia più lunga. Io vi leggerò prima tutta la storia. Poi rileggerò la storia un pezzetto per volta e vi farò delle domande.

*Pausa 1 o 2 minuti se l'insegnante osserva che i bambini sono stanchi. Segnalare sul verbale se è stata fatta la pausa e quanto è durata.*

Ecco la storia:

« C'erano una volta tre orsi, che vivevano in una casina nel bosco. C'era Babbo Orso grosso grosso, che mangiava in una scodella grossa grossa; c'era Mamma Orsa grossa la metà, che mangiava in una scodella grossa la metà; e c'era un Orsetto piccolo piccolo, che mangiava in una scodella piccola piccola ».

Adesso vi rileggerò la storia, un po' per volta, e vi farò delle domande.  
Ascoltate bene.

« C'erano una volta tre orsi, che vivevano in una casina nel bosco ».

Ecco le prime domande:

1. Di chi si parla nella storia?

Mettete un X sul disegno giusto.

(N.B. Nessun bambino ha scelto la prima alternativa; una minoranza — circa il 30% — ha scelto la seconda. Fa difficoltà, quindi, identificare il *tre*, non gli *orsi*).

2. Dove vivevano i tre orsi?

Mettete un X sul disegno giusto.

(N.B. La domanda è risolta esattamente dal 95% circa degli alunni. Le due alternative errate hanno lo stesso grado di attrazione).

Adesso vi leggerò un altro pezzetto di storia.

(Un'insegnante ha proposto di modificare in: « Posate ora le matite ed ascoltate un altro pezzetto di storia », per evitare che qualcuno proceda segnando risposte per proprio conto).

« C'era Babbo Orso grosso grosso, che mangiava in una scodella grossa grossa; c'era Mamma Orsa grossa la metà che mangiava in una scodella grossa la metà e c'era un Orsetto piccolo piccolo che mangiava in una scodella piccola piccola ».

Ecco le domande.

(Se si accetta la modifica di cui sopra, qui conviene dire: « Attenti: riprendete la matita e rispondete alle domande che vi faccio »).

3. Qual è Mamma Orsa?

Mettete un X sul disegno giusto.

(N.B. La domanda è risolta esattamente dal 90 % circa dei bambini. La seconda alternativa è più attraente della terza).

4. Qual è la scodella dell'orsetto piccolo?

Mettete un X sul disegno giusto.

5. Qual è la scodella di Babbo Orso?

Mettete un X sul disegno giusto.

(N.B. Le ultime due domande sono risultate facilissime — risolte da oltre il 95 % degli alunni — e soltanto in una scolaresca il quesito ha presentato un po' più di difficoltà).

Come risulta dalle osservazioni tra parentesi, la prova *I B/N2* appare tanto facile da essere del tutto inutile come termine di confronto (se quasi tutti gli alunni rispondono bene a quasi tutte le domande, non serve a predire chi risponderà bene e chi risponderà male a prove successive, tanto per fare un esempio). Questa affermazione andrebbe però verificata con ulteriori somministrazioni, in condizioni di maggior controllo sperimentale.

Se fosse confermata l'estrema facilità della prova, si dovrebbe cercar di renderla più difficile, utilizzando a questo scopo gl'indizi emersi dalla prova *A*: ad esempio, si potrebbe cercar d'includere una domanda di « sintesi », anziché limitarsi a chiedere ricordo di particolari. Le domande poste dagli'insegnanti che non avevano ricevuto in tempo le istruzioni richiedono anch'esse memoria di particolari e risultano altrettanto o più facili di quelle « standard » riportate qui sopra.

Si potrebbe anche provare a vedere cosa avviene se la si somministra leggendola una volta sola e passando poi direttamente alle domande.

Abbiamo dedicato abbastanza spazio al testo di questa prova, alle istruzioni da impartire agli scolaretti, ai difetti delle domande poste ed alle conclusioni da trarne per migliorarla perchè abbiamo visto con il nostro gruppo che si tratta di un compito piuttosto insolito per gl'insegnanti.

### c) *La prova di lettura I C/I1.*

Con la sigla *C*, come si è detto, viene indicata una prova già completamente predisposta dalla direzione della ricerca, sia pure in edizione sperimentale.

La prova per la *I* elementare si compone di tre sole frasi, e comporta alternative di risposta costituite da disegni. Come la prova *I B/N2*, si compone di un « quadernetto » per gli alunni (una pagina per le generalità e gli esempi, una per la prova vera e propria) e di un foglio di istruzioni ciclostilate per gl'insegnanti.

Riproduciamo qui il testo di ambedue, avvertendo una volta per tutte che nel riprodurre le prove useremo sempre il carattere di stampa piccolo per ragioni di spazio, mentre nelle prove originali erano usati caratteri grandi, come quelli impiegati di solito nei libri di testo per la classe a cui le prove si riferivano.

Gli obiettivi che si volevano sondare con questa prova erano, per tutti e tre i quesiti, gli obiettivi indicati ai primi tre numeri nell'elenco definitivo, e cioè:

- 1) riconoscimento esatto di parole;
- 2) percezione istantanea di piccole unità di pensiero;
- 3) abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali).

Con il quesito 1 si voleva anche sondare l'obiettivo:

9. Abilità nello scegliere, fra molti significati corretti, l'unico richiesto del contesto.

*Istruzioni:* Si preparino gli alunni come per la prova precedente (IB/N2). Poi si dica:

« Guardate il foglio che vi ho dato.  
Leggete insieme a me la frase scritta grossa:

« Maria porta il cane a passeggio ».

Guardate le figure sopra questa frase.

C'è il disegno di qualche cosa che è nella nostra frase.

Vedete? Il cane è nella nostra frase e perciò gli hanno segnato sopra un grosso « per ».  
Adesso leggiamo la seconda frase:

La mia giacca è senza tasche.

Trovate il disegno di qualche cosa che è in questa frase.

*Controllare che tutti i bambini indichino la giacca senza tasche.*

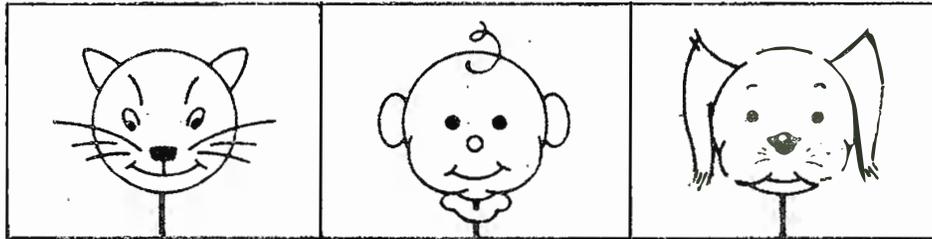
Mettete un grosso « X » (per) sulla giacca senza tasche.

Adesso faremo altri giochetti come questi. Voi state attenti a mettere i segni nel posto giusto.

La prova è in genere risultata piuttosto facile, tanto da rendere difficile la valutazione sul raggiungimento degli obiettivi (con frasi così facili, è difficile distinguere i bambini che hanno bisogno di un aiuto supplementare o di un'individuazione da quelli che non ne hanno bisogno). Le indicazioni raccolte con questa prima somministrazione indurrebbero a sostituire alcune alternative errate rivelatesi troppo poco attraenti (alternativa C nel primo quesito: tutti i bambini sembrano padroneggiare pienamente l'obiettivo 9; alternativa A nel terzo) ed a verificare mediante riflessione parlata il processo che conduce alla scelta dell'alternativa C nel secondo.

(PRIMA PAGINA DELLA PROVA)

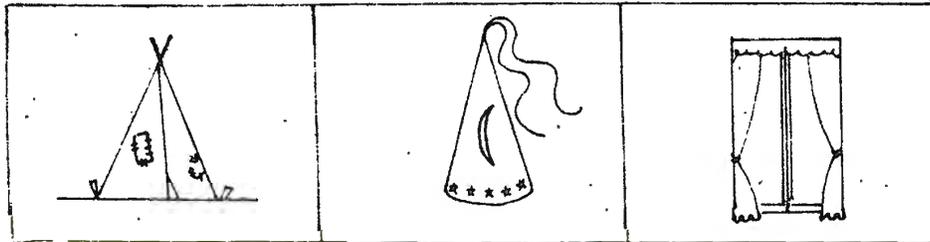
Prova: I C/II



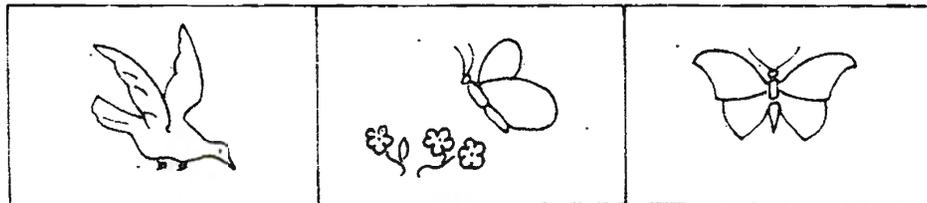
Maria porta il cane a passeggio.



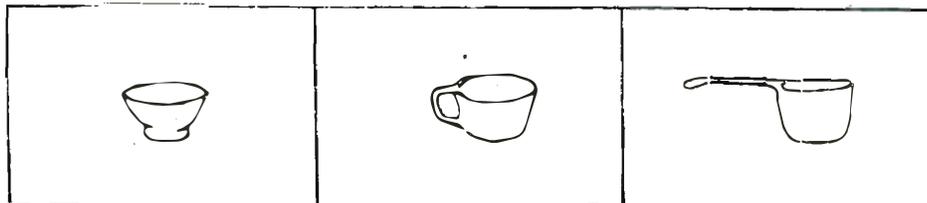
La mia giacca è senza tasche.



La A sembra una tenda d'Indiani con una sbarra nel mezzo.



La B può sembrare una farfalla che vola.



La C può assomigliare al manico di una tazza.

d) *Una prova di lettura « D ».*

Tra le numerose prove *D* inviate dalla direzione della ricerca, tutti gl'insegnanti hanno somministrato ai loro alunni le tre prove della serie *S* (divulgazione scientifica). Fra queste, ne abbiamo scelta una a titolo d'esempio: si tratta della prova *ID/S1*, l'unica alla quale i maestri abbiano aggiunto qualche quesito rispetto a quelli dati a titolo orientativo nel ciclostilato apposito.

Il testo della prova, stampato nella seconda pagina di un « quadernetto » costituito da un foglio ripiegato in due (la stampa era a caratteri grandi, come quelli dei libri di I), era il seguente.

#### LA LUNA

Talvolta quando osservi  
la luna,  
vedi  
una grossa palla bianca.  
A volte invece vedi  
solo metà luna.  
Altre volte vedi  
solo uno spicchio di luna.  
Altre volte addirittura  
la luna sembra scomparsa.

Nel ciclostilato di accompagnamento si consigliava di porre quesiti che sondassero il raggiungimento degli obiettivi:

1. riconoscimento esatto di parole;

5. conoscenza del significato letterale di parole (esempi di quesiti dati: Hai capito tutte le parole? Copia le parole difficili);

11. abilità nel cogliere le relazioni tra varie idee: comprendere il significato di una successione di idee o fatti, cogliere il tema principale del brano, ecc. (esempio dato: « Di chi parla il brano? »)

19. Acquisizione d'interesse all'argomento specifico ed a leggere altro sull'argomento.

Le domande date come esempio sono state poste da tutti gl'insegnanti. Un paio di quesiti, inoltre, sono stati aggiunti da tre insegnanti. Li riportiamo, raggruppati per obiettivo:

3. Abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali): « A che cosa assomiglia la luna? »

5. Conoscenza del senso letterale di parole:

« Che cosa è uno spicchio? »; « In quale frutto trovi lo spicchio? »

« Che vuol dire scomparsa? »

14. Capacità di chiarire e arricchire la percezione del senso letterale e dei significati impliciti mediante il richiamo di esperienze pertinenti e la loro connessione col contenuto letto: « Guardi spesso la luna? Dove? »

19. Acquisizione d'interesse all'argomento specifico: « Leggeresti volentieri un racconto sulla luna? »

Alcuni insegnanti hanno consegnato le domande già scritte sulla prova o in foglietti aggiuntivi, a mano o dattiloscritte, altri le hanno dettate. Ovviamente, questo ha posto gli alunni in condizioni diverse, non confrontabili tra loro.

Delle domande poste, alcune si sono rivelate molto facili (« Di chi parla il brano? ») o del tutto ridondanti e inutili (« Hai capito tutte le parole? »: tutti rispondono sì, anche se poi le risposte successive dimostrano che non è vero), altre invece sono apparse utili.

Ad esempio, tra le parole « difficili » ricopiate dai ragazzi appaiono in proporzione insospettabilmente alta gli avverbi (*talvolta*, *addirittura* sono quelli più frequentemente segnalati come difficili). Non sempre appaiono, tra le parole « difficili », parole il cui significato non è padroneggiato dal ragazzo, come risulta dalle

Fra le varie domande poste per sondare la conoscenza del significato di certe parole, la migliore è risultata quella, aggiunta da un'insegnante, con cui invece di chiedere una definizione astratta si chiedeva di far riferimento ad un termine di paragone concreto e noto: « In quale frutto trovi lo spicchio? » Qui le risposte hanno consentito di distinguere abbastanza chiaramente la non comprensione del testo della domanda (risposte completamente sballate, come: « sembra »), la non conoscenza del significato del termine (« nell'uva »), l'imprecisa conoscenza del termine (« nella mela »), la buona conoscenza del termine (« nel mandarino », « nella arancia » . . .).

L'altra domanda aggiunta dalla stessa insegnante (« A cosa somiglia la luna? ») ha invece prodotto risultati meno buoni, in quanto non tutti i ragazzi hanno sottinteso quel che era ovvio per l'insegnante, e quindi hanno trovato per la luna analogie diverse da quella suggerita nel testo. Il quesito, così com'è, potrebbe essere riferito all'obiettivo 14. Se invece lo si volesse modificare per sondare l'obiettivo 3, secondo le intenzioni originarie, si potrebbe chiedere: « Nel brano letto si dice che la luna certe volte somiglia a un oggetto. A che cosa? »

Le domande « Guardi spesso la luna? » « Dove? » « Leggeresti volentieri un racconto sulla luna? » hanno suscitato solo scarse risposte affermative, il che scoraggia dal continuare a porle.

Come abbiamo già detto, gl'insegnanti non troveranno qui risultanze sperimentali sulla lettura e neppure prove già pronte per l'uso, ma spunti sul come realizzarle e sul come porre domande valide, sul come raccogliere elementi per maturare le prove.

#### 5. Le prove per la quarta classe.

Per completare l'esemplificazione del lavoro svolto (lavoro che non appena integrato con l'apporto di altri insegnanti verrà fatto oggetto di una pubblicazione specifica) riproduciamo qui alcune prove di una classe del secondo ciclo. Abbiamo scelto la quarta elementare, che essendo la classe intermedia rende più facili estensioni ai due livelli limitrofi.

Dalle undici prove, riprodurremo la *A* e la *C*, eseguite in tutte le scolaresche, e, inoltre, una delle due prove *B* ed una delle prove *D*, scelte fra quelle che hanno più incontrato il favore degli insegnanti.

##### a) La prova di ascolto (« *A* »).

La prova di ascolto *A*, in quarta come in tutte le classi eccetto la prima, consisteva in un brano piuttosto breve che l'insegnante doveva leggere a voce alta e che gli alunni dovevano, messo via il testo originale, cercar di riscrivere (non di riassumere) il più fedelmente possibile.

Le istruzioni per gl'insegnanti, uguali per le classi dalla II alla V, erano le seguenti.

L'insegnante presenti le prove agli alunni con le seguenti motivazioni e istruzioni, che devono essere ripetute quanto più possibile alla lettera, per garantire l'uniformità di applicazione. (È molto desiderabile tuttavia che ogni insegnante osservi e noti le reazioni dei suoi alunni che possono consigliare delle modifiche).

*Motivazione:* « Oggi faremo un esercizio un po' diverso dai soliti. Però, se state attenti alle spiegazioni della prova, certamente riuscirete bene.

Non vi darò voto e vi darò tutto il tempo che vi occorre: perciò potete stare tranquilli.

Però dovete cercare proprio di mettercela tutta.

Sarei proprio contento se v'impegnate, perchè devo mandare delle osservazioni sulle cose che non si capiscono sui libri dei ragazzi: è una cosa importante ».

L'insegnante può adattare la forma della motivazione (e delle istruzioni che seguono) al livello ed alle caratteristiche particolari della sua classe.

È importante però che non si modifichi il contenuto:

— i ragazzi devono essere tranquilli riguardo all'assenza di voto, né si deve dir loro che i compiti saranno visti da una qualche autorità o simili;

— i ragazzi devono essere tranquilli sul tempo concesso: non si faccia alcuna sollecitazione in questo senso, tranne una generica esortazione iniziale a non perder tempo;

— bisogna cercare di ottenere la collaborazione dei ragazzi: quindi non si usino minacce o castighi, né si promettono premi che nulla hanno a che vedere con l'esercizio (né un buon voto, né un po' di ricreazione extra, né la lettura di un racconto, od altro); si cerchi invece di proporre l'esercizio come una cosa importante, in cui vale la pena impegnarsi.

*Istruzioni:* « Adesso vi leggerò un brano. Voi cercate di stare attenti e di capire bene tutto quel che vi dico. Però non si possono far domande ».

Si legge il brano, alla velocità con cui normalmente l'insegnante legge in classe brani di contenuto analogo.

Sul verbale si annota il tempo impiegato per leggere il brano.

Per le pause, si prega di attenersi a quelle indicate dalla punteggiatura.

*Finita la lettura*, si dice qualche frase per sollevare un po' l'atmosfera, tipo: « Vi è piaciuto? Non è mica durato molto... Era difficile? », senza fare però allusioni al contenuto del brano.

Si annoti sul verbale se gli alunni sembrano attenti e interessati oppure no.

Poi si dica:

« Prendete un foglio di quaderno. Cercate di scrivere tutto quello che ricordate. Cercate di ricordare più che potete. Appena avete finito alzate la mano ».

Man mano che gli alunni finiscono, si va accanto a loro (senza farli alzare dal banco, per evitare che si agitano coloro che ancora non hanno finito) e si segna sul foglio il tempo impiegato a scrivere il brano.

(Probabilmente gli alunni chiederanno perchè si segna il tempo impiegato. Anche se non lo chiedessero, dopo la prima prova è bene precisare che non è detto che il più svelto sia il più bravo. Il tempo si segna per vedere se capisce di più il brano chi va svelto oppure chi va lento).

Quando tutti hanno finito, si fa scrivere sul foglio, come firma, cognome e nome.

Il testo da leggere, per la classe IV, era il seguente.

#### IV A/11

Gli scoiattoli non hanno ali  
ma c'è un tipo di scoiattoli che sembrano proprio volare.

Tra le zampe posteriori e quelle anteriori  
hanno membrane di pelle che usano come ali.

Certo questi scoiattoli non volano come gli uccelli  
ma si limitano a planare.

Quando uno scoiattolo volante salta da un ramo,  
allarga le zampe per aprire le membrane di pelle,  
più o meno come noi potremmo aprire un ombrello.

Dapprima plana giù giù giù per acquistare velocità,  
poi si raddrizza e spicca un volo

in su su su fino a raggiungere un altro ramo.

Quando vuole rallentare o cambiare rotta  
usa la coda come il timone di un aeroplano,  
muovendola da una parte o dall'altra.

Per valutare i risultati delle prove di tipo A sono stati preparati dei « fogli di spoglio », o schemi per l'analisi delle risposte.

Innanzitutto, c'era uno schema di base, che qui riproduciamo, in cui si faceva riferimento ad alcuni obiettivi che si prestavano ad essere sondati mediante la prova (la numerazione degli obiettivi fa riferimento, sempre, alla numerazione che ciascun obiettivo ha nell'elenco che abbiamo chiamato « definitivo » nelle pagine precedenti). Nello Schema-base ogni voce da valutare è seguita da righe in bianco, su cui annotare le particolarità del singolo brano a cui ci si riferisce in concreto. Per esempio, nella riga sotto al punto 1 si deve an-

una traccia di controllo. Per esempio, al punto 1 si può chiedere di notare qual è, secondo l'insegnante, l'«idea principale»; al punto 2 ci sono tre righe per annotare altrettanti «particolari significativi» e registrare, in linea con ciascuno, se ogni singolo ragazzo l'ha riprodotto oppure no.

BRANO « A »  
Schema-base

Alunni

|  | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
| 1. Idea principale (Ob. 11a) . . . . .   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 2. Particolari significativi (Ob. 3) . . . . .   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 3. Sequenza delle idee: fedele al brano; coerente (Ob. 11) . . . . .   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 4. Vocaboli (Ob. 8, 9, 10) . . . . .   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 5. Comprende che cosa si sta cercando di dire (Ob. 13) . . . . .   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 6. Comprende come i particolari siano pertinenti alla finalità della narrazione (Ob. 13) . . . . .           |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| 7. Comprende lo schema generale del brano abbastanza bene da prevederne la continuazione (Ob. 11b) . . . . . |   |   |   |
| .....  |   |   |   |
| .....  |   |   |   |

Dovendo utilizzare lo schema per classificare le prove, si tenga presente che nelle righe tratteggiate poste sotto ognuna delle sette categorie vanno scritti, in concreto, i contenuti da ricercare nelle riscritture dei brani. P. es., al punto 2, con riferimento ad un brano come il IV A/11 si può annotare nella prima riga « membrane di pelle fra le zampe », nella seconda « confronto con ombrello », in righe successive « uso della coda come timone », ecc. Sui puntini allineati ad un dato contenuto si registra, alunno per alunno, se quel particolare è stato riferito oppure no. La sigla « Ob . . . » fa riferimento all'elenco degli obiettivi dato in precedenza. Per praticità, richiamiamo qui brevemente quelli citati nello schema: Ob. 3 = Abilità nel notare i particolari; Ob. 8 = Arguire dal contesto il significato di un vocabolo sconosciuto; Ob. 9 = Scegliere, fra molti significati corretti, l'unico richiesto dal contesto; Ob. 10 = Utilizzare il contesto per comprendere un uso figurato; Ob. 11 = Cogliere le relazioni tra idee; Ob. 11a = Cogliere il tema principale del brano; Ob. 11b = Cogliere lo schema generale del brano; Ob. 13 = Attribuire ad ogni elemento il suo valore.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| I. Particolari da cui si ricava l'idea centrale: A (N. ) . . . . .      |  |  |  |
| B (N. ) . . . . .   |  |  |  |
| II. Particolari accessori rispetto all'idea centrale: A (N. ) . . . . . |  |  |  |
| B (N. ) . . . . .   |  |  |  |
| III. Nessi logici riprodotti con fedeltà concettuale (N. ) . . . . .    |  |  |  |
| IV. Esattezza e proprietà dei vocaboli . . . . .                        |  |  |  |
| V. Sequenza delle idee: a) fedele . . . . .                             |  |  |  |
| b) originale: coerente . . . . .  |  |  |  |
| incoerente . . . . .  |  |  |  |
| <hr/>   |  |  |  |
| * Idea centrale A   |  |  |  |
| B   |  |  |  |
| ** Coerenza   |  |  |  |
| *** Fedeltà e completezza di riproduzione                               |  |  |  |

I dati dello schema-base potevano poi essere raccolti in una tavola riassuntiva, di cui diamo il fac-simile.

Gli insegnanti non erano tenuti a correggere questa prova né le altre. Tuttavia, alcuni hanno ritenuto utile un esame delle risposte dei loro alunni, anche su basi intuitive.

Operando in questo modo, hanno ricavato indicazioni utili. In modo particolare, è emersa l'importanza di certi « vocaboli difficili » ai fini della comprensione dell'insieme del brano. Per fare qualche esempio concreto, nel brano sopra riportato la parola « membrana » è stata riprodotta esattamente da alcuni, sostituita da altri con una perifrasi appropriata (p. es.: « Gli scoiattoli volanti tra le zampe posteriori hanno come delle ali di pelle »), ma da altri ancora fraintesa (è diventata « palpebre », « alette », « penne », « ali in mezzo alle gambe ») od omessa, trasferendone il compito ad altri organi (« muovono velocemente le gambette per volare ») o tralasciando ogni spiegazione. Chi non ha compreso questa parola, conseguentemente ha frainteso il brano, almeno in parte.

Un altro tipo d'errore, commesso più che altro da ragazzi di livello medio o mediocre, consiste nel tralasciare dati o particolari essenziali riproducendo invece esattamente delle particolarità di rilievo secondario.

#### b) La prima prova di lettura silenziosa (« B »).

La prova di tipo B, per tutte le classi dalla II alla V, consisteva di un brano di una certa lunghezza che ogni alunno doveva leggersi in silenzio e poi, tolto il testo scritto, cercar di riprodurre il più fedelmente possibile. La « risposta » era data cioè in forma direttamente confrontabile con quella della prova A, perchè si potessero fare dei confronti tra « ascolto » e « lettura ».

In alcune classi, fra cui la IV, sono stati sottoposti agl'insegnanti due diversi brani per compiere questo tipo di esercizio: la scelta del brano era lasciata a considerazioni di opportunità nei singoli contesti scolastici.

Le preferenze degli insegnanti sono andate in ugual proporzione ai due brani. Qui ci limitiamo a riprodurne uno, quello di argomento zoologico, perchè consente un più diretto confronto con i risultati del brano *A*.

Le istruzioni date agli insegnanti per l'esecuzione della prova erano molto simili a quelle date per il brano *A*. Le riproduciamo, comunque, per utilità di chi volesse ripetere esattamente il nostro esperimento.

*Motivazione:* « Oggi faremo un esercizio un po' come quello che abbiamo fatto qualche giorno fa, quando vi ho letto un brano e voi poi l'avete riscritto.

Quel giorno avete fatto proprio bene, tutti quanti. Cercate però anche oggi di mettercela tutta. Ve l'ho detto: è una cosa molto importante. E poi dovete stare tranquilli, perchè non c'è voto ».

*Istruzioni:* « Preparate un foglio di quaderno. Scriveteci il vostro cognome e nome, la data di oggi, il nome della nostra scuola, la classe e la sezione ».

Intanto si distribuiscono *capovolti* i fogli con il testo del brano che gli alunni devono leggere.

Poi si dica:

« Nel foglio che vi ho dato c'è un brano da leggere. Leggetelo con calma (il tempo non conta), però basta che lo leggiate una volta sola. La cosa più importante è che dovete cercare di *capir bene* quello che dice il brano.

Chi vuole chiedere qualche spiegazione, la chieda adesso, perchè dopo non dirò più nulla ».

Se qualcuno fa delle domande (naturalmente non concernenti l'argomento del brano) si risponda, a voce alta, in modo che i chiarimenti dati servano a tutti. Subito dopo si dice:

« Cominciate quando vi do il via. Ricordate: appena avete finito di leggere il brano, girate di nuovo il foglio dall'altra parte.

Adesso voltate il foglio e leggete. Via! »

Si passi a ritirare agli alunni il foglio con il brano, man mano che finiscono, e si segni sul loro foglio di quaderno il tempo impiegato.

Si seguano, per il restante svolgimento della prova, le *Istruzioni* date per la prova « *A* ».

## PROVA IV B/S1

### UCCELLI RAPACI

Hai mai provato a raccogliere da terra un sasso o una palla mentre vai di corsa? È difficile riuscirci; gli uccelli rapaci invece lo fanno facilmente quando cacciano il cibo.

Un falco può piombare su animali più piccoli e ghermirli senza fermarsi o toccare terra. Ha una vista acutissima, forti ali, zampe potenti e lunghi artigli aguzzi. Durante il giorno, volteggia nell'aria cercando un topo o altri animalletti da mangiare. Quando ne avvista uno, piomba giù e lo ghermisce; poi vola di nuovo alto nel cielo e va ad appollaiarsi su un albero dove sbrana a pezzi col becco adunco la preda e poi la inghiottisce.

Anche i gufi e le civette sono uccelli predatori, ma per la maggior parte vanno a caccia soltanto di notte.

L'uccello fregata adunghia il cibo dagli altri uccelli mentre è in volo. Se vede un gabbiano con un pesce nel becco, si butta in picchiata, lo morsica, lo becca fino a che il gabbiano non lo molla: la fregata, allora, che vola velocissima, acchiappa il pesce prima che ricada in acqua.

I risultati delle prove, analizzati secondo gli schemi riprodotti a proposito del brano *A*, misero in evidenza una sostanziale analogia dei tipi d'errore fra le due prove, ma una difficoltà nettamente superiore della prova *B* per certi obiettivi (in specie per l'ob. 3, « abilità nel notare i particolari »), inferiore per altri (obiettivi afferenti alla comprensione del significato dei vocaboli).

Ad esempio, all'interno di una stessa classe di 29 ragazzi, abbiamo avuto:

- riproduzioni sostanzialmente esatte: 14 per il brano *A*, 4 per il brano *B*;
- omissioni o fraintendimenti di particolari essenziali: 5 per il brano *A* e 15 per il brano *B*;
- errori od omissioni riguardanti vocaboli « difficili »: 19 per il brano *A*, 14 per il brano *B*;
- uso esatto di vocaboli difficili o perifrasi accettabili: 8 per il brano *A*, 22 per il brano *B*.

La maggior parte dei ragazzi poi tende ad avere lo stesso livello di riuscita nelle due prove, relativamente alla classe, tranne qualche eccezione.

Visti i risultati, nel successivo convegno ci si chiese se certe differenze potevano essere imputabili solo alla differenza ascolto/lettura o non piuttosto anche alla diversa lunghezza del brano, unita o no alla diversità di argomento.

Conseguentemente, un certo numero di insegnanti accettò di riproporre nella sua classe la prova *B* come prova di ascolto (mese di maggio). I risultati del « re-test » della prova *B* hanno consentito di evidenziare, per la maggioranza degli alunni, risultati simili nelle due prove. Hanno però anche messo in evidenza difficoltà di singoli nell'uno o nell'altro tipo di prova, difficoltà che per l'insegnante era utile conoscere e che possono essere inquadrare in quelle differenze di « stile cognitivo » segnalate e studiate da autori recenti, come J.S. Bruner e R. Gagné.

### c) *La seconda prova di lettura silenziosa (« C »).*

La seconda prova di lettura silenziosa era costituita da un brano seguito da una serie di domande, inviate già stampate di seguito al brano dalla direzione della ricerca. I ragazzi dovevano leggere il brano in silenzio e poi rispondere alle domande.

Agl'insegnanti, nel ciclostilato di accompagnamento, venivano dati i seguenti chiarimenti.

La prova non è in edizione definitiva: si è cercato di porre molte domande, che verranno poi modificate e, in parte, eliminate, a seconda di quel che si osserverà nella esperienza pratica.

Insieme ad ogni pacchetto delle prove per i ragazzi, verrà dato all'insegnante un foglio in cui si indica quali obiettivi vorrebbe sondare, secondo l'intenzione degli insegnanti che lo hanno proposto, ciascun quesito. Ciascuno degli sperimentatori così, pur applicando la prova data senza apportarvi modifiche, potrà suggerire, se lo ritiene opportuno, un modo migliore per formulare qualche quesito che non gli sembra troppo felice (19).

La somministrazione delle prove avviene nel modo seguente:

*Motivazione:* « Oggi faremo ancora un esercizio di lettura come abbiamo già fatto altre volte, per vedere le cose che non si capiscono nei libri. Questa volta sarà un po' diverso: vedrete però che non è più difficile degli altri ».

*Istruzioni:* « Qui ci sono delle domande a cui bisogna rispondere. Per rispondere bene basta aver letto con attenzione il brano: non c'è bisogno di saperne di più.

Può darsi però che qualche domanda vi sembri un po' difficile. Non vi ci fermate troppo: certo troverete domande più facili ».

Riproduciamo integralmente il testo della prova (*IV C/II*), scrivendo gli

obiettivi di riferimento in parentesi accanto a ciascun quesito, per ragioni di spazio.

Quando un cow-boy doma un cavallo selvaggio, usa una corda per mostrare chi comanda dei due.

(19) Riguardo alla forma da dare alle domande, si prega di tener presente quanto è detto in: L. CALONGHI, *Test e sperimenti*. Torino, P.A.S., 1956, pp. 183-191.

Preso al laccio il cavallo e legato a un robusto paletto, lo lascia poi libero di impennarsi, correre e dare strattoni. L'animale cerca di fuggire, ma non ci riesce.

Dopo essere stato un po' di volte al palo, il cavallo impara a stare tranquillo, non appena una corda gli cade sul collo. Allora il cow-boy può cominciare ad abituarlo alla briglia e alla sella.

1. Scrivi vicino a ciascuna parola il suo significato: (Ob. 5 )  
cow boy .....  
doma .....  
impennarsi .....  
strattoni .....  
tranquillo .....  
briglia .....  
sella .....  
non appena .....
  2. Che titolo daresti al brano che hai letto? (Ob.11b)
  3. Come puoi fare per vedere se l'autore ha detto cose vere? (Ob.15 )
- (PAG. 3)
4. Come fai per sapere se la gente usa anche altri sistemi per domare i cavalli? (Ob.21 )
  5. In questo brano chi ti è più simpatico? (Ob.18 )
  6. Ti sembra che si potrebbe educare un ragazzo con lo stesso sistema con cui si doma un cavallo? (Ob.17 )  
Perchè? (Ob.17 )
  7. Nel brano si dice che il cow boy *lascia libero* il cavallo d'impennarsi. Cosa vuol dire qui «lo lascia libero»? (Ob. 9 )
  8. Nel brano si dice che «un cow boy... usa una corda per mostrare chi comanda dei due». Prova a dire la stessa cosa in un altro modo con parole tue. (Ob. 7 )
  9. Perché il cavallo dopo un po' impara a stare tranquillo? (Ob.17 )
- (PAG. 4)
10. A che cosa viene legato il cavallo? (Ob. 3 )
  11. Si vuole abituare il cavallo a portare che cosa? (Ob. 3 )
  12. Vorresti leggere un altro brano di questo tipo? (Ob.19 )  
Perchè? .....
  13. Hai mai visto domare un cavallo (magari al cinema o alla TV)? (Ob.16 )

Nel successivo convegno, questa prova venne fatta oggetto di un esame particolareggiato sulla « validità » dei quesiti, intesa come adeguatezza a sondare gli obiettivi che con ciascuno di essi ci si era proposti di sondare.

Venne distribuita a questo proposito un'apposita griglia, in cui erano elencati nelle righe i quesiti e nelle colonne tutti gli alunni della classe. Gli insegnanti, esaminando le risposte di ogni ragazzo a ciascun quesito, dovevano chiedersi:

(a) le istruzioni sono state comprese?

(es. di istruzione fraintesa, domanda 4: « Come fai per sapere se la gente usa anche altri sistemi per domare i cavalli? »; risposta: « Perché me lo dice il brano »)

(b) il ragazzo ha dato una vera e propria risposta?

(esempio di « non risposta » alla dom. 7: « Cosa vuol dire qui «lo lascia libero»? »; risposta: « Il cow boy lascia libero il cavallo »).

(c) la risposta del ragazzo può essere considerata ragionevolmente un indizio positivo del raggiungimento di quale obiettivo? (segnare il numero nella casella).

(d) la risposta del ragazzo può esser considerata ragionevolmente un indizio del non raggiungimento di un obiettivo? quale? (segnare il numero nella casella).

Questo tipo di lavoro aveva lo scopo di far acquisire agl'insegnanti, a livello pratico, una maggior capacità di formulare quesiti « validi », cioè tali da sondare il raggiungimento degli obiettivi rispetto ai quali si era deciso di condurre la valutazione. Si è preferito condurre l'esame sui quesiti delle prove C, anziché su quelli delle prove D formulati in parte dagli'insegnanti stessi, per non scoraggiare con critiche pubbliche i pochi insegnanti che avevano « osato » aggiungere dei quesiti loro a quelli già forniti dagli esempi.

d) *Una prova di lettura silenziosa con quesiti composti o adattati dagli'insegnanti.*

Come si è detto, dopo la prova C, riportata nel paragrafo precedente, g'insegnanti dovevano somministrare altre cinque prove di lettura, da scegliere nell'ambito di un gruppo più ampio fornito dalla direzione della ricerca. Per queste prove (contraddistinte dalla lettera D) l'insegnante riceveva:

— per ogni alunno, un « quadernetto » stampato contenente la pagina per le generalità e il testo da leggere;

— per ogni prova, oltre alle istruzioni generali (identiche a quelle per la prova C), indicazioni particolareggiate sugli obiettivi che, in linea d'ipotesi, appariva possibile sondare con quella prova, e obiettivo per obiettivo suggerimenti per le domande o riferimenti alla parte del brano su cui era sembrato opportuno formulare il quesito.

Abbiamo già dato un esempio di prove di questo tipo per la prima classe. Qui ne offriamo uno un po' diverso, costituito da una prova per cui erano stati dati spunti di tipo abbastanza generale, lasciando l'insegnante abbastanza libero di formulare i quesiti come meglio credeva.

Ecco il brano dato da leggere nella prova siglata *IV D/P1*.

#### LA LAMPADA DI ALADINO

Nella sera di giugno  
un bimbo gli occhi sgrana:  
c'è una piccola lampada  
che risplende lontana,  
e che si muove rapida  
seguendo il suo cammino:  
forse sul prato passa  
il principe Aladino?

« Fanciullo d'Oriente  
ancor cerchi un tesoro  
tra i ciuffi dei ranuncoli  
dai bei calici d'oro? »

Ed il bambino trepido  
verso il prato s'avanza:  
ma soltanto una lucciola  
sui ranuncoli danza.

## INDICAZIONI PER LA FORMULAZIONE DELLE DOMANDE

Per tutti i brani si devono preparare domande riguardanti l'obiettivo 19: acquisizione di interesse all'argomento specifico e a leggere altro sull'argomento.

| PROVA   | Obbiettivi da raggiungere | Parte del brano su cui va formulata la domanda; elementi per formulare domande; ogni insegnante può introdurre sostituzioni e varianti |
|---------|---------------------------|--|
| IV D/P1 | 3.                        | « calici d'oro » dei ranuncoli; Aladino; giugno.   |
|         | 5.                        | Sgrana, trepido, ranuncoli.  |
|         | 6.                        | Sgrana gli occhi — guarda;   |
|         | 7.                        | Apostrofe ad Aladino.  |
|         | 9.                        | Ciuffi (dei ranuncoli)   |
|         | 10.                       | Calici d'oro   |
|         | 11.16.                    | Lampada — lucciola; Aladino — lampada.   |
|         | 12.                       | Distinzione realtà (l'episodio può essere realmente avvenuto?) — fantasia (personaggio di Aladino).                                    |
|         | 11.13.                    | Perché il bimbo sgrana gli occhi? (rapporto causale, non espresso, fra l'apparizione della luce e la reazione del soggetto).           |
|         | 14.                       | Di che cosa è indice lo sgranare gli occhi?  |
|         | 15.                       | Valore estetico.   |
|         | 17.                       | Quale sarà la <u>reazione</u> del bambino quando vede la lucciola?   |

Come si vede, soltanto per pochi obiettivi è dato un quesito già formulato. Nella maggior parte dei casi invece è indicato soltanto il numero che simboleggia l'obiettivo e il « contenuto » del brano che, presumibilmente, si presta a formulare quesiti che sondino il raggiungimento di quell'obiettivo.

Di fatto, quest'ultimo tipo di indicazione è apparso insufficiente in più di un caso. Si prenda ad esempio l'indicazione riguardante l'obiettivo 3, che nel fascicolo sugli obiettivi era descritto come « Abilità nel notare i particolari (contenutistici e formali) ». Alla direzione della ricerca era sembrato che, ai fini della comprensione del brano specifico, potesse essere di qualche utilità per i ragazzi notare (e ricordare) particolari quali l'attributo « dai bei calici d'oro » dato ai ranuncoli, il riferimento al personaggio fiabesco di Aladino, il riferimento alla stagione dell'anno.

Per sondare validamente il grado di raggiungimento di un obiettivo come questo, c'è un ovvio requisito preliminare: bisogna che il lettore non abbia più davanti a sé il testo, se no il particolare se lo va a ricercare, anche se prima non lo aveva notato, e il quesito non si riferisce più all'obiettivo 3, ma ad un ipotetico e aggiuntivo obiettivo: « Abilità nel capire e scovare ciò che viene richiesto nei quesiti ». A quel che risulta dai verbali di somministrazione, che una gran parte degli insegnanti hanno compilato, non sempre si è tenuta presente questa necessaria precauzione, che pure era stata segnalata nei convegni e di cui era stato dato un esempio in ciascuna delle prove C. Conseguentemente, molti quesiti afferenti all'obiettivo 3 sono risultati « non validi ».

Altre volte, la mancanza di validità è dipesa non dalla disponibilità del testo, ma dal modo in cui è stata formulata la domanda. Per rimanere allo stesso obiettivo: alcuni insegnanti hanno chiesto « Sai chi era Aladino? ». Una domanda come questa che pure può stimolare la produzione di risposte utili per rendersi conto del grado

in cui il brano è stato compreso), non mette certo in evidenza se il particolare costituito dal riferimento ad Aladino è stato colto, dal momento che il particolare viene fornito dall'insegnante stesso nel rivolgere la domanda. Potrebbe, piuttosto, servire a sondare obiettivi come il 14 (« Capacità di arricchire la percezione del senso letterale mediante la rilevazione dei significati impliciti ») e il 16 (« Capacità di integrare le idee acquisite con l'esperienza »).

Nonostante la schematicità delle indicazioni, non sono mancati però insegnanti che ne hanno tratto quesiti accettabili e afferenti all'obiettivo indicato. Ad esempio, per restare all'obiettivo 3, abbiamo avuto domande come:

- « A che cosa sono paragonati i ranuncoli? »
- « Come si chiama il principe della poesia? »
- « Quale mese viene nominato nella poesia? »  
(Ins. Pedretti — Borghetto Varo, fraz. L'Ago).
- « Quando si svolge l'azione? »
- « Quale personaggio fantastico ci ricorda la lampada? »  
(Ins. Buscaglia — Alessandria).
- « In quale mese si svolge il brano? »
- « Che forma hanno i fiori di cui si parla? »  
(Ins. Simonelli — Busana, R.E.).

Analisi di questo tipo sono state oggetto di discussione, di lavoro di gruppo, di ulteriori chiarimenti nelle « lezioni » dei convegni, proprio perchè lo scopo della sperimentazione era formare e affinare certe capacità degli insegnanti, e non standardizzare prove o compiere rilevazioni su campioni probabilistici.

#### 6. Le prove « C » per le classi II, III, V.

Per dare una certa completezza alla nostra esemplificazione, riproduciamo qui appresso una prova per ciascuna delle rimanenti tre classi. La prova prescelta è il brano « C », cioè quello uguale per tutte le scolaresche, seguito da domande uguali per tutti, inviate già stampate dalla direzione della ricerca. Ci limiteremo a dare il testo delle prove, a indicare l'obiettivo in vista del quale era stato formulato ogni quesito, e a dare un minimo di commento.

PROVA IIC/S1

#### ANIMALI GIGANTI

Vi sono animali grossi ed altri ancora più grossi.  
La giraffa è così alta  
che può brucare anche le foglie della cima degli alberi.  
L'elefante è così mastodontico  
che le sue zampe sono grosse come tronchi d'albero.  
C'è un animale così grosso e voluminoso  
da riempire sei vasche da bagno.  
È grosso ed imponente come il suo nome: è l'ippopotamo.

(Seconda pagina della prova)

- (Ob. 11a) 1. Di chi parla questo racconto? .....
- (Ob. 15 ) 2. Il titolo dato a questo racconto è « Animali giganti ». Va bene?
- (Ob. 17 ) 3. Vuoi mettere un altro titolo tu? Scrivilo in questa riga:  
(Ob. 11a) .....
- (Ob. 5 ) 4. Scrivi sui puntini le parole che mancano:  
(Ob. 13 ) L'elefante è così ..... le sue zampe sono come tronchi d'albero

(Ob. 5 ) 5. Sottolinea le parole che vanno bene con l'ippopotamo:

l'ippopotamo è **grosso**  
**magro**  
voluminoso  
imponente

Le risposte alla prima domanda si sono rivelate utili per individuare bambini che tendono a generalizzare troppo (risposta: « il brano parla di animali ») o troppo poco (c'è chi elenca il nome di tutti gli animali menzionati).

Il secondo quesito, così com'è, cioè senza che si chiedano le ragioni dei « sì » o dei « no », non sembra adeguato a valutare l'obiettivo che ci si era proposti. Va quindi considerato soltanto come premessa alla domanda seguente, oppure dovrebbe essere integrato da un « Perché? »

La richiesta di un titolo dà luogo a risposte che possono essere interpretate sotto due aspetti, congruentemente a quanto era previsto. Per quel che riguarda l'obiettivo comprensione (11a), può essere utile confrontare questa risposta con quella data dagli stessi alunni alla prima domanda.

La domanda 4 voleva sondare due obiettivi: uno di tipo lessicale (si sarebbe detto che l'obiettivo era raggiunto se l'alunno scriveva sui puntini « mastodontico » o un suo sinonimo) ed uno di tipo sintattico (se l'alunno scriveva il « che » consecutivo, la risposta doveva ritenersi come un elemento positivo ai fini dell'obiettivo 13). Di fatto, i bambini si sono molto impegnati sull'aggettivo, ma hanno dimenticato il « che », perché non pensavano di dover scrivere *due* parole, anche se le istruzioni dicevano chiaramente « le parole che mancano » e non « la parola che manca ». I due obiettivi andrebbero quindi sondati con quesiti distinti.

Tra le risposte alla domanda 5 bisogna considerare esatte anche quelle degli alunni che aggiungono dei sinonimi appropriati agli aggettivi dell'elenco.

### PROVA III C/11

Leggi con attenzione questo brano.

Scrivi sui puntini il significato delle parole sottolineate

|  | Significato<br>delle parole<br>sottolineate |
|--|---|
| Le guide conducono <i>gli scalatori</i> lungo                    | ..... 1.(Ob. 5)                             |
| <i>i fianchi scoscesi</i> delle montagne. A volte li guidano     | ..... 2.(Ob. 5)                             |
| tra i ghiacci, a volte su <i>neve compatta e sdruciolevole</i> . | ..... 3.(Ob. 5)                             |
| Se i loro piedi scivolano, <i>gli escursionisti</i> potrebbero   | ..... 4.(Ob. 5)                             |
| cadere giù, e nessuno desidera <i>precipitare da una</i>         | ..... 5.(Ob. 5)                             |
| <i>montagna</i> .  | ..... 6.(Ob. 5,9)                           |
| È questo il motivo per cui <i>le guide</i> e gli scalatori por-  | ..... 7.(Ob. 9)                             |
| tano chiodi di acciaio, <i>assicurati</i> con cinghie agli       | .....                                       |
| scarponi.  | .....                                       |
| Essi li chiamano <i>ramponi</i> .                                | ..... 8.(Ob. 5)                             |
| Durante la scalata, per non <i>precipitare</i> ,                 | ..... 9.(Ob. 5)                             |
| <i>configgono</i> i ramponi nella neve gelata e nel ghiaccio     | ..... 10.(Ob. 5)                            |
| e <i>si inerpicano</i> sulla montagna, un passo dopo l'altro.    | ..... 11.(Ob. 5)                            |

(Seconda pagina della prova)

Ora rispondi a queste domande:

12. Va bene il titolo dato a questo brano? ..... (Ob.15)  
Che titolo metteresti tu? ..... (Ob.17,11a)
13. Hai mai visto delle guide scalare le montagne?  
(Magari al cinema o alla televisione) ..... (Ob.16)

14. Come fai tu per essere sicuro che le cose dette nel brano sono vere? ..... (Ob.15)
15. Secondo te è possibile salire sulle alte montagne con altri mezzi? ..... (Ob.17)
16. Perché? ..... (Ob.15)
17. Perché gli scalatori usano i chiodi d'acciaio? ..... (Ob. 3)
18. Dove li portano legati questi ramponi? ..... (Ob. 3)
19. Ti possono essere utili questi ramponi per una passeggiata in montagna? ..... (Ob.16)
20. Perché? ..... (Ob.16)

Nella prova di III elementare abbondano, come si vede, i quesiti di vocabolario, congruentemente con l'importanza assegnata a questo obiettivo nel quadro generale degli obiettivi per questa classe. L'esame qualitativo delle risposte date dagli alunni e l'uso della riflessione parlata può consentir di verificare, attraverso quelle domande, non solo il raggiungimento dell'obiettivo 5 (« conoscenza del significato letterale di vocaboli »), come abbiamo indicato nel testo della prova, ma anche di obiettivi riguardanti l'uso del contesto ai fini della comprensione dei vocaboli.

Si osserverà pure che il brano non si presta molto alla verifica dell'obiettivo segnalato come il più importante per questa classe (11. abilità nel cogliere le relazioni tra varie idee). Si tenga presente però che questa prova è soltanto una fra le otto di cui era prevista la somministrazione alla stessa scolaresca. Ciò vale pure per quel che riguarda la settorialità del lessico esaminato.

#### PROVA: V C/S1

Leggete con attenzione questo brano.

Scrivete sui puntini il significato delle parole sottolineate.

#### Significato delle parole sottolineate

L'elefante *usa* il suo naso per prendere il *cibo*, perchè la proboscide non è nient'altro che un naso. Con essa l'elefante *strappa* le foglie degli alberi più alti; poi, arrotolandole, *introduce* il cibo in bocca.

..... adopera .....

.....

.....

.....

Facciamo un *esempio*.

Nel brano è scritto « L'elefante usa il suo naso », ma si potrebbe dire anche « L'elefante adopera il suo naso ». Perciò è stata scritta la parola « adopera » nella riga accanto.

Andiamo avanti: come si può dire invece di « cibo »? Per esempio, si può dire « mangiare », oppure « mangime ». Perciò scrivete sui puntini una di queste parole. Adesso rileggete il brano e scrivete sui puntini il significato delle altre parole sottolineate.

Avete finito? Ora provate a rispondere a queste domande.

Per rispondere basta sottolineare la risposta giusta.

1. Che titolo daresti al brano?

- a) giungla b) la proboscide dell'elefante c) avventura  
d) come mangia l'elefante e) uno strano naso

2. Che cos'è la proboscide?

a) Il brano non lo dice b) cibo c) una bocca d) un naso'

Le risposte esatte alla Dom. 1 erano la b, la d, la e; la risposta esatta alla Dom. 2 era « un naso » (d).

Anche nel resto della prova troverete delle domande così.

Attenzione! Per rispondere bene alle domande basta leggere attentamente il brano. Non è necessario ricordare altre cose studiate o sentite dire.

Ora posate la penna sul banco.

Quando vi dirò di cominciare, voltate la pagina e cominciate subito a leggere e a rispondere alle domande. Non vi fermate finché non avete finito tutta la prova. Il brano si deve leggere una volta sola.

Se vi servono altre spiegazioni, alzate la mano: verrò io senza che voi vi alziate. Non voltate la pagina prima che vi diano il segnale di cominciare.

(PAG. 2)

Leggi con attenzione questo brano.

Scrivi sui puntini il significato delle parole sottolineate.

|  | ~ Significato<br>delle parole<br>sottolineate |            |
|--|---|------------|
| Le insegne del barbiere sono a strisce.  | .....   | 1.(Ob. 5)  |
| Le cannuce di zucchero candito sono a strisce.   | .....   | 2.(Ob. 5)  |
| E anche molte formazioni rocciose sono a strisce.  | .....   | 3.(Ob. 5)  |
| Le strisce possono essere rosse, gialle, bianche, azzurre, nere o grigie. Qualche volta ti possono sembrare una pila di millesfoglie colorate.               | .....   | 4.(Ob. 5)  |
| .....  | .....   | 5.(Ob. 5)  |
| Molto tempo fa il mare ammucciò strati di argilla rossa, di sabbia gialla, di gesso bianco, e di fanghiglia azzurra, grigia e nera, gli uni sopra gli altri. | .....   | 6.(Ob. 5)  |
| .....  | .....   | 7.(Ob. 5)  |
| Gli strati furono pressati e schiacciati insieme in strati di roccia, dopo   | .....   | 8.(Ob. 5)  |
| milioni e milioni di anni.   | .....   | 9.(Ob. 5)  |
| .....  | .....   | 10.(Ob. 7) |
| A volte spostamenti del suolo o terremoti spingono in su parti del terreno: queste diventano rupi. È appunto lì che puoi vedere le rocce a strisce.          | .....   | 11.(Ob. 5) |

Ora rispondi a queste domande:

12. Nel brano che hai letto c'è qualche cosa che ti sembra un po' fantastica? ..... (Ob.15)
13. Sapresti mettere una conclusione più bella a questo brano? (Ob.17)
14. Di quali materiali è formata la roccia? ..... (Ob. 3)
15. Come hanno fatto questi materiali per diventare roccia, secondo il brano? ..... (Ob. 3 Ob.13)
16. Ti piacerebbe leggere un altro brano di questo genere? SI NO (Ob.19)
17. Di che cosa vorresti che parlasse un altro brano da leggere? (Ob.19)
18. Perché? (Ob.19)

Sottolinea la risposta più adatta per te:

- a) perchè mi è utile per la scuola
- b) perchè vorrei sapere altre cose riguardo alle rocce
- c) perchè non m'importa di sapere altre cose riguardo alle rocce
- d) perchè adesso non mi viene in mente altro
- e) per nessun motivo particolare.

(PAG. 3)

19. Ti sembra che si possa credere a quello che dice l'Autore? (Ob.15)

Qui sotto ci sono alcune risposte. Sottolinea tutte quelle che ti sembrano giuste.

A

Si può credere all'Autore perchè:

- a) Ho visto anch'io delle rocce così.
- b) È scritto su un libro.
- c) Le strisce stanno sull'insegna del barbiere e sullo zucchero filato, e perciò possono stare anche sulle rocce
- d) I materiali di cui sono formate le rocce sono di vari colori.
- e) Le rocce quando sono schiacciate diventano più dure.
- f) Il terremoto ha spaccato gli strati e ce li ha fatti vedere.

B

Non si può credere all'Autore perchè:

- a) Non ho mai visto rocce così.
- b) Le strisce sullo zucchero o sull'insegna del barbiere sono state fatte a mano, quelle sulle rocce no.
- c) La terra è tutta dello stesso colore.
- d) La sabbia, la fanghiglia e le altre cose di cui parla il brano sono molli, invece la roccia è dura.
- e) Il terremoto distrugge tutto, e perciò farebbe crollare anche le rocce.

20. Dove hai visto delle rocce come quelle di cui parla il brano? (Ob.16)

- a) Vicino a casa mia    b) In un altro paese    c) In un film western
- d) Alla televisione    e) In un giornale    f) In un libro

21. Fa' un esempio di altre cose che tu hai visto e che somigliano a queste rocce ..... (Ob.16)

22. Da dove pensi che sia stato preso il brano che hai letto? (Ob.12)

- a) da un'enciclopedia per adulti
- b) da un'enciclopedia per ragazzi
- c) da un libro per le scuole superiori
- d) da un giornale
- e) dagli scritti di uno scienziato.

23. Che titolo daresti al brano che hai letto? ..... (Ob.11a)

24. Di quali colori sono le rocce di cui si parla nel brano? (Ob. 3)

25. Nel brano si parla di argilla, sabbia, gesso, fanghiglia. (Ob. 3)  
Ricordi di che colore sono?

Colore

argilla .....  
sabbia .....  
gesso .....  
fanghiglia .....

26. I terremoti che cosa fanno succedere? (Ob. 3)  
(Secondo quello che dice il brano)

27. C'è qualche cos'altro che, secondo il brano, può avere lo stesso effetto del terremoto? Ricordi che cos'è? (Ob. 3)

28. Che tipo di brano è quello che hai letto? (Ob.12)

Per rispondere, sottolinea la risposta esatta e *completala*.

- a) una poesia, perchè.....
- b) un brano di una favola, perchè.....

- c) un brano di un racconto, perchè .....
- d) un brano di un libro d'avventure, perchè .....
- e) un brano scientifico, perchè .....

La prova per la V elementare è la più lunga, com'era prevedibile. Nonostante questo, appare tutt'altro che completa rispetto al quadro di obiettivi che gl'insegnanti si erano prefissi: i risultati di questa prova vanno ovviamente integrati con quelli delle altre previste per la stessa classe.

Si osserverà pure che i quesiti di vocabolario sono più « difficili » di quelli delle altre classi e che riguardano anche usi figurati e termini astratti.

Ancora una volta, comunque, teniamo a sottolineare che le prove qui presentate sono ancora in edizione sperimentale, e non vanno considerate come un prodotto definitivo.

### 7. *Riflessione parlata e lettura.*

Presentando i brani per le prove di lettura silenziosa, abbiamo visto che le domande non riescono a informarci sulle reali difficoltà che il ragazzo incontra nella comprensione, ed abbiamo auspicato l'uso della riflessione parlata. Abbiamo già presentato questa tecnica riferendo sulle ricerche nell'ambito della matematica. Qui ci limiteremo ad addurre un esempio della sua applicazione ai problemi dell'apprendimento della lettura nel secondo ciclo. Come per la matematica, l'esempio non riporterà l'uso della tecnica fatto da specialisti, ma da semplici insegnanti che si sono appropriati del metodo utilizzando le istruzioni prima riportate e qualche esempio dimostrativo dato loro.

Si rammenterà che in ogni classe uno dei brani *D*, a scelta dell'insegnante, doveva essere utilizzato per interrogazioni individuali che consentissero di individuare non solo il « risultato » del lavoro di lettura silenziosa (per questo sarebbero state sufficienti, e più economiche, le prove scritte collettive), ma i processi attraverso i quali i ragazzi arrivano (o non arrivano) alla comprensione del brano.

Per ragioni di spazio, riporteremo qui soltanto una parte di riflessione parlata, condotta dall'ins. Maria Buscaglia di Alessandria. L'abbiamo scelta perchè consente di vedere non solo certe dinamiche dell'alunno, ma anche il modo in cui un insegnante possa giovare dell'uso di questa tecnica per affinare il suo modo di far domande ai ragazzi.

La prova utilizzata era la *IV D/S1* di cui riproduciamo il testo.

#### I COLORI DEL MARE

A riva la spuma del mare non ha alcun colore.  
 È solo una vorticosa massa di limpide bolle.  
 Ma se guardi oltre i frangenti,  
 dove l'acqua diviene profonda,  
 il mare appare azzurro,  
 o verde,  
 o grigio,  
 o addirittura nero striato d'argento.  
 Dove l'acqua è troppo profonda  
 per lasciar trasparire il fondo del mare,  
 essa fa da specchio  
 e riflette il cielo.  
 Riflette lo smagliante azzurro di un cielo d'estate,  
 il grigio o il verde di un cielo tempestoso,  
 e persino il nero e il chiarore lunare d'un cielo notturno.

L'alunno interrogato, L.S., era considerato dall'insegnante di livello medio. Riportiamo la trascrizione della conversazione; la durata delle pause è stata misurata in minuti secondi dall'insegnante, sulla base della registrazione magnetica, ed è stata da noi riportata fra parentesi. I nostri commenti sono scritti in carattere più grande, il testo effettivo della conversazione (in cui « M. » designa la maestra ed « A. » l'alunno) e i commenti dell'insegnante sono in carattere più piccolo, come sempre abbiamo fatto in questa relazione per distinguere la documentazione dall'esposizione.

M. Fra poco ti presenterò un brano che dovrai leggere in silenzio e con attenzione. Quando avrai terminato, ti rivolgerò alcune domande per rispondere alle quali basterà ricordare ciò che hai letto. Inizia pure a leggere.

A. Ho finito. (tempo di lettura 80").

M. Benissimo. Ora prova a dirmi di che parla il brano che hai letto.

A. Il brano parla dei colori del mare . . . (5") a riva non ha nessun colore, in mezzo e lontano è azzurro o verde o grigio o argentato.

La domanda, fatta per vedere se era raggiunto l'obiettivo « comprensione dell'argomento », ha evidenziato che la comprensione c'è stata. L'insegnante quindi passa a sondare un altro obiettivo: la comprensione del significato di alcuni vocaboli.

M. Bene. Poco fa hai usato la parola « riva »; sapresti spiegarne il significato?

A. Ehm . . . è la sponda o la spiaggia.

M. E la parola « spuma » quale significato ha?

A. . . . (10") tante bolle . . . (15") tante bolle tutte bianche.

Vista l'esitazione dell'alunno, la maestra fa un'altra domanda sullo stesso vocabolo, per rendersi conto del grado di conoscenza effettivo.

M. Va bene. Sapresti sostituire la parola « spuma » con un'altra di uguale significato?

(L'alunno tace; la sua espressione smarrita mi induce a formulare la domanda in modo diverso).

M. Hai già visto la spuma?

A. Sì!

M. Che cos'è?

A. È la schiuma.

La maestra ha trovato un'altra maniera, più comprensibile, per chiedere il sinonimo di un vocabolo. Se si fosse fermata al primo silenzio, avrebbe potuto trarre la conclusione errata che il ragazzo non conosceva un sinonimo del termine « spuma ».

M. Ora ascolta. Nel brano è contenuta l'espressione « vorticosa massa ». Ricordi? Prova a spiegarne il significato.

(L'alunno dimostra chiaramente di non essere in grado di rispondere. Formulo quindi un'altra domanda).

L'espressione « massa di limpide bolle » che cosa significa?

Si noti che l'insegnante esperta, davanti al silenzio del ragazzo non abbandona l'argomento; riformula il quesito tralasciandone la parte più difficile e sostituendola con un elemento che il ragazzo ha già dimostrato di aver capito, cioè le « bolle ».

A. . . . (10") È tanta acqua.

M. Esatto. Dicendo allora « vorticosa massa », l'autore che cosa vorrà precisare?

A. . . . (12") Che c'è tanta acqua che va forte, che gira forte.

L'ultima espressione, evidentemente, non era stata compresa dal ragazzo, che però al termine degli interventi dell'insegnante sembra averla capita. In altri termini, l'obiettivo non era ancora stato raggiunto dall'alunno « effettivamente », ma rientrava nelle sue potenzialità immediate. L'insegnante, sul piano « educativo », dovrebbe in seguito proporre all'alunno adeguati esercizi per consolidare la conquista appena iniziata sotto la sua guida.

La « riflessione parlata » continua, ma non presenta altri spunti interessanti in quanto il ragazzo risponde quasi sempre esattamente alla prima domanda.

La costituzione delle prove di lettura era, nelle nostre intenzioni, soltanto una premessa alla sperimentazione su metodi d'insegnamento innovativi. Di fatto, subito dopo la sperimentazione sulle prove di lettura si passò a proporre agli insegnanti un piano di ricerca sulla didattica della lingua italiana (20).

Questo piano si basava sia sugli elementi raccolti riguardo ai fattori della lettura, sia su una panoramica riguardante i metodi d'insegnamento della lettura da noi realizzata (21).

La panoramica sui metodi mise in evidenza alcuni aspetti importanti da tener presenti. Li riassumiamo brevemente.

(a) È importante descrivere accuratamente i metodi, nelle loro fasi, nelle loro tecniche e nelle realizzazioni concrete. La semplice denominazione di un metodo come « fonico », « globale » o simili può corrispondere a tipi d'insegnamento in pratica molto diversi. Se di questo non si tien conto nell'impostazione dell'esperimento si rischia di giungere a conclusioni non valide o a conclusioni che, quand'an-che fossero valide per una causale omogeneità delle pratiche d'insegnamento riunite sotto la stessa denominazione, non sarebbero utilizzabili sul piano didattico ordinario.

(b) Nel compiere ricerche sui « metodi », vanno tenuti chiari e distinti gli obiettivi o i gruppi di obiettivi che con quei metodi si vogliono raggiungere, e confrontare poi i risultati utilizzando le prove appropriate agli obiettivi prescelti.

(c) È necessario tener conto anche dei molteplici fattori che possono verificare in vario modo gli effetti di un metodo. Fra questi, è stata osservata la particolare

importanza di alcuni elementi relativi all'ambiente scolastico, quali la figura dell'insegnante, l'impostazione generale della scuola, il libro di testo; di caratteristiche personali dell'alunno, quali l'età, il livello intellettuale, l'ambiente socio-culturale da cui proviene, le condizioni psicofisiche in genere, dell'intervallo di tempo lungo il quale l'insegnamento viene impartito.

(d) È anche molto importante, ai fini dei buoni risultati di un metodo, la possibilità di disporre di sussidi appropriati (libri di testo adatti, esercizi congruenti con l'ipotesi e gli obiettivi, ecc.) e un'interazione positiva fra insegnante e metodo.

(e) Lo stato delle ricerche sull'insegnamento della lettura in particolare, all'epoca, era alquanto insoddisfacente. Riguardo all'insegnamento iniziale della lettura c'era qualche « sperimentazione », ma condotta per lo più all'estero e in condizioni tali da lasciar perplessi sull'attendibilità dei risultati e sulla loro replicabilità (ricerche condotte senza un campione di controllo, senza una descrizione del metodo in termini concreti e « ripetibili », con una documentazione dei risultati limitata a pochissimi alunni « bravi », selezionati dall'insegnante, ecc.). Riguardo all'insegnamento della lettura dopo il primo ciclo, le ricerche erano ad uno stadio ancor più embrionale, anche perché dopo lo stadio iniziale non si trovano più « metodi » forniti di una certa organicità, ma singole « tecniche », combinate in vario modo fra loro.

Tenendo conto di tutto questo, e anche di quel che si era raccolto riguardo ai fattori della riuscita in lettura, si pensò di realizzare la ricerca secondo le linee che ora brevemente diremo.

Visto che la panoramica sui fattori del profitto in lettura aveva posto in primo piano l'affinità fra lettura e sviluppo intellettuale, pensammo d'impostare l'ipotesi didattica in vista dell'*educazione al ragionamento*.

Pensando agli esercizi da proporre, non appariva però ragionevole limitarsi a curare soltanto la dimensione recettiva della comunicazione, in quanto molte volte gli interventi didattici per stimolare la comprensione di un testo coincidevano con interventi tipici della stimolazione del ragionamento verbale e si andava quindi verso una educazione al ragionamento *attraverso l'insegnamento della lingua*.

(20) L. CALONGHI, *Piano di ricerca sulla didattica della lingua italiana*. In « Scuola di Base », 1971, XVIII, n. 4, pp. 67-83.

(21) L. CALONGHI, *Ricerche sui metodi per l'insegnamento della lettura*. In « Orientamenti Pedagogici », 1968, XV, pp. 1191-1226.

In base all'esperienza compiuta con le prove di lettura, definimmo poi tre gruppi di obiettivi, in vista di ciascuno dei quali si sarebbero dovuti ricercare i «metodi» e le «tecniche» più adatti: *grammatica, lessico e comprensione*.

Per ciascuna di queste aree bisognava preparare esercizi e lezioni tipo, e verificarne poi l'efficacia in rapporto alle caratteristiche degli alunni, dell'insegnante, ecc.

Sul piano della metodologia didattica venne valorizzato il processo dell'induzione e dell'integrazione fra aspetti espressivi e recettivi, fra lingua parlata e lingua scritta. In proposito vennero date agli insegnanti indicazioni non solo nelle «lezioni» dei convegni, ma anche mediante abbondanti esemplificazioni di esercizi e di sequenze didattiche messe a punto precedentemente da insegnanti della scuola media dell'obbligo sotto la direzione di L. Calonghi.

Sul piano linguistico, vennero date agli insegnanti alcune informazioni di base sulla linguistica contemporanea, selezionando nell'ambito dello strutturalismo e del funzionalismo concetti sufficientemente chiarificati sul piano scientifico e che avessero, a giudizio della direzione della ricerca, una potenziale fecondità sul piano didattico.

Seguendo queste linee e le esemplificazioni date, ognuno degli insegnanti che partecipavano alla ricerca attuò nella propria classe almeno un'esperienza che s'impegnava a documentare in modo sufficientemente concreto da renderla riproducibile da parte di altri, se si fosse verificata positiva. Di fatto, solo una minoranza delle esperienze vennero documentate in modo soddisfacente: nella maggior parte dei casi le relazioni che accompagnavano i lavori dei ragazzi non consentivano di comprendere attraverso quale processo, quale sequenza di azioni didattiche, si fosse giunti ai risultati allegati.

Le esperienze in qualche modo riproducibili sono state comunque riferite a suo tempo su questa stessa rivista, insieme alle linee d'inquadramento offerte dalla direzione della ricerca. Si troveranno così indicazioni sulla lettura e lo sviluppo linguistico-concettuale (23), sull'arricchimento del lessico (24), sulla comprensione (25), sulle reazioni alla lettura (26), oltre che, come citeremo più oltre, sull'arricchimento della composizione mediante la lettura.

*N.d.A. La parte che segue riferisce le ricerche iniziali che hanno portato agli sviluppi descritti in altre pubblicazioni, di cui la più recente è il volume: L. Calonghi e L. Boncori (2006), Guida per la correzione dei temi. Roma, LAS. Si rinvia quindi a questo volume, che include i risultati delle ricerche successive a quelle del 1967.*

## II. I SAGGI

La sperimentazione sulla lettura si era conclusa con una serie di lavori di «educazione» alla lettura (cfr. pubblicazioni citate) che avevano messo in evidenza l'importanza di un coordinamento fra l'insegnamento degli aspetti «recettivi» del linguaggio (cioè quelli afferenti, nel nostro caso, alla lettura) e gli aspetti «espressivi». L'educazione all'espressione nella lingua materna ha molti importanti aspetti: quello fondamentale, l'educazione all'espressione orale, è oggetto di continue cure fin dalla scuola materna. Nella nostra sperimentazione abbiamo ritenuto utile mettere a fuoco prioritariamente uno appunto dei grandi «settori» dell'educazione alla comunicazione in lingua materna: lo «scritto» in forma di «saggio lungo» (cioè un esercizio in cui si diano agli alunni due o più ore di tempo per scrivere un loro testo, in risposta ad uno «stimolo» di tipo generale, come può esserlo il titolo di un tema, un'immagine, ecc.).

---

(23) L. CALONGHI, *Letture e sviluppo linguistico-concettuale*. In «Scuola di Base» 1969, XVI, n. 2-3, pp. 109-123. Ibid., n. 4, pp. 81-106.

(24) L. CALONGHI, *L'arricchimento del lessico per mezzo della lettura*. In «Scuola di Base», 1969, XVI, n. 6, pp. 55-75.

(25) L. CALONGHI, *Cenni metodologici per favorire la comprensione del brano letto*. In «Scuola di Base», 1968, XV, n. 5, pp. 91-106.

(26) L. CALONGHI, *Reazione alla lettura*. In «Scuola di Base», 1968, XV, n. 6, pp. 51-71.

## INDICE

|   | Pag. |
|---|------|
| RICERCHE SULL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA MATERNA                                    | 54   |
| 1. LA LETTURA   | 56   |
| 1. Gli obiettivi dell'insegnamento della lettura                                    | 56   |
| a) Gli obiettivi designati dai maestri partecipanti alla ricerca                    | 57   |
| b) L'elenco definitivo degli obiettivi  | 59   |
| 2. I fattori del profitto in lettura  | 65   |
| TAB. I. Fattori del profitto in lettura elencati da vari studiosi                   | 66   |
| 3. Le prove di lettura silenziosa   | 70   |
| a) La scelta dei brani per la costruzione delle prove                               | 70   |
| b) Le prove distribuite per la sperimentazione                                      | 73   |
| c) Somministrazione delle prove: indicazioni generali                               | 74   |
| 4. Le prove per la prima classe   | 76   |
| a) La prova di ascolto per la prima classe (prova "A")                              | 76   |
| b) La seconda prova di ascolto per la prima classe ("B")                            | 76   |
| c) La prova di lettura I C/11   | 80   |
| d) Una prova di lettura "D"   | 82   |
| 5. Le prove per la quarta classe  | 84   |
| a) La prova di ascolto ("A")  | 84   |
| b) La prima prova di lettura silenziosa ("B")                                       | 87   |
| c) La seconda prova di lettura silenziosa ("C")                                     | 89   |
| d) Una prova di lettura silenziosa con quesiti composti o adattati dagli insegnanti | 91   |
| 6. Le prove "C" per le classi II, III, V  | 93   |
| 7. Riflessione parlata e lettura  | 98   |
| 8. Ipotesi metodologica sulla lettura   | 100  |