



24
December 2021

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Apprendimento scolastico, «denutrizione scientifica»
e atteggiamenti no-vax

11

(School Learning, «Scientific Malnutrition» and No-vax Attitudes)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Antonio Calvani - Paola Damiani - Luciana Ventriglia

Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento
della lettura nella scuola italiana

27

*(Evidence, Myths and Teaching Practices: The Case of Teaching Reading
in Italian Schools)*

Andrea Ciani - Elia Pasolini - Ira Vannini

Il *formative assessment* nelle convinzioni e nelle pratiche
degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti
di scuola media di due regioni italiane

45

*(Formative Assessment in Teachers' Beliefs and Practices. Secondary Analysis
of a Survey on Middle School Teachers from Two Italian Regions)*

Antonella Poce

Virtual Museum Experience for Critical Thinking Development: 67
First Results from the National Gallery of Art (MOOC, US)

(Esperienza museale virtuale per lo sviluppo del pensiero critico: primi risultati della National Gallery of Art – MOOC, US)

Choi Hyo-Jung - Lee Kyung-Hwa

The Mediating Effect of Creative Personality in the Relationship 85
between Childcare Teacher's Efficacy and Creative Teaching
Behaviour

(L'effetto di mediazione della personalità creativa nella relazione tra l'efficacia degli insegnanti di scuola dell'infanzia e il comportamento didattico creativo)

Kathryn Rai - Rajinder Singh

Conflicts in Schools: Causative Factors and Resolution Strategies 109

(Conflitti nelle scuole: fattori causali e strategie di risoluzione)

Italo Testa - Giovanni Costanzo - Alessio Parlato - Francesca Tricò

Validazione di uno strumento per valutare la partecipazione 129
alle attività extracurricolari in area STEM. Il questionario
Science Activities Evaluation Engagement (SAEE)

(Design and Development of an Instrument to Measure Students' Engagement in Extra-curricular STEM Activities. The Science Activities Evaluation Engagement – SAEE)

Paola Ricchiardi - Cristina Coggi

L'affidamento familiare: le strategie educative elaborate 147
dagli affidatari

(Family Foster Care: Educational Strategies Developed by Caregivers)

Amalia Lavinia Rizzo - Marta Pellegrini

L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze 173

(Music Effectiveness in School: A Review of the Evidence)

<i>Stefano Scippo - Émiliane Rubat du Mérac</i> Criterion Validation of the Scales of Autonomy, Collaboration, Empathy, Problem-solving and Self-confidence of the 3SQ. Soft Skills Self-evaluation Questionnaire Adapted for Lower Secondary School	193
--	-----

*(Convalida per criterio delle scale di Autonomia, Collaborazione,
Empatia, Problems-solving e Fiducia in sé del 3SQ. Soft Skills
Self-evaluation Questionnaire adattato per la scuola secondaria
di primo grado)*

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Irene Dora Maria Scierri</i> Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche	213
--	-----

*(Formative Assessment Strategies and Tools to Promote Self-regulated
Learning: A Reasoned Review of Empirical Studies)*

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Gaetano Domenici - Giuseppe Spadafora - Valeria Biasci</i> Presentazione dei Seminari Internazionali Itineranti <i>(Presentation of Itinerant International Seminars)</i>	231
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	237
--	-----

Author Guidelines	241
-------------------	-----

Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana

Antonio Calvani¹ - Paola Damiani²

Luciana Ventriglia³

¹ *Direttore Scientifico S.Ap.I.E.*

² *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - Department of Department of Education and Humanities (Italy)*

³ *Formatrice AID*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-calv>

antonio.calvani@unifi.it

paola.damiani@unimore.it

lucianaventriglia@hotmail.com

EVIDENCE, MYTHS AND TEACHING PRACTICES: THE CASE OF TEACHING READING IN ITALIAN SCHOOLS

ABSTRACT

This paper aims to take stock of the acquisitions achieved by evidence-based research on teaching to read, to compare them with the teaching practices, as they emerge from the school textbooks proposed by the publishing houses in Italy. Moving from the importance recently assumed by scientific research on effective teaching and the need to avoid risks and misunderstandings that can be generated for its use in practice, the evidence acquired about the teaching of reading and writing is presented, recalling the need to focus on the grapheme-phoneme correspondence to be acquired by children in a progressive, systematic and explicit way. It is then pointed out that the textbooks in use propose approaches in clear contrast with this finding. The second part focuses on the experimental researches conducted in Italy in recent years, congruent with the framework previously indicated, which achieve better effectiveness and high motivation in all pupils. Particular attention is paid to the national research conducted recently by the Association S.Ap.I.E.

Keywords: Evidence-based Education; Methods of teaching reading; Phonological awareness; Primary school; Textbooks.

1. CONOSCENZA EVIDENCE-BASED E PRASSI TRADIZIONALI: COME STABILIRE UN RAPPORTO PROFICUO?

Negli ultimi due decenni le conoscenze scientifiche sulla didattica efficace hanno visto una considerevole crescita, anche se questo fenomeno rimane ancora sottostimato dalla maggioranza delle persone che si occupano di educazione e perfino negli ambienti accademici ancora aderenti a modelli della pedagogia tradizionale. Senza ritornare qui in dettaglio in una problematica ricca di risvolti metodologici e critici¹, possiamo in breve affermare che nella tradizionale collocazione dell'insegnamento tra arte e scienza, oggi si assiste a uno spostamento nella seconda direzione, con la verosimile differenza, rispetto ad analoghe oscillazioni già viste in passato, che sembra più difficile immaginare una successiva rilevante inversione di tendenza. La giustificazione di tale affermazione trova il suo fondamento in due elementi: da un lato, l'accelerazione delle ricerche sperimentali concernenti l'efficacia delle azioni didattiche e la possibilità di triangolarle e compararle su larga scala (proprie di quell'orientamento che va sotto il termine di *Evidence-based Education*), dall'altro – ed è questo l'aspetto più interessante – il fatto che le risultanze provenienti da questo versante convergano con altri filoni di indagine, come quelli sugli insegnanti efficaci (Rosenshine, 2010), dell'Instructional Design (Gagné & Briggs, 1974; Merrill, 2002), delle scienze cognitive, in particolare della teoria del carico cognitivo (Chandler & Sweller, 1991; Clark, Nguyen, & Sweller, 2006; Calvani, 2009) e più recentemente anche delle neuroscienze, in particolare coi contributi di Dehaene (2009, 2019). Anche all'interno della conoscenza educativa si può così rendere possibile quel processo di falsificazione delle ipotesi, proprio della ricerca scientifica (Popper), aspetto che anche in Italia gli antesignani o attuali propugnatori della ricerca sperimentale come Visalberghi, Laeng, Domenici, Zanniello hanno da tempo auspicato; ciò comporta anche che man mano che le conoscenze scientifiche avanzano la ricerca abbia il compito di mostrare come convinzioni e atteggiamenti a cui

¹ Per tutte le affermazioni qui riportate per necessità in modo sintetico e assertivo si suggerisce al lettore interessato di consultare il sito dell'Associazione S.Ap.I.E. (<https://www.sapie.it>) e le pubblicazioni da esso accessibile, in particolare il Manifesto dell'Associazione (Calvani, Trincherò, & Vivanet, 2018).

si è rimasti per lungo tempo affezionati, possano essere risultati poveri o del tutto privi di riscontri e dunque bisognosi di essere sottoposti a revisione (Calvani & Trincherò, 2019).

In questo lavoro ci soffermiamo appunto su un ambito che si configura come un'interessante area di convergenza tra didattica evidence-based e neuroscienze, con importanti implicazioni applicative.

2. IL PROBLEMA DELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA

Questa premessa si rivela necessaria in un campo delicato come quello che qui ci accingiamo a trattare, di grande importanza per ogni bambino, ma che coinvolge profondamente anche insegnanti e genitori con emozioni, abitudini, pratiche ed ideologie sottese: quello relativo al primo apprendimento della lettura e scrittura e alle relative modalità di insegnamento. Come noto, questo tema ha alle spalle una pluridecennale storia di controversie: sono stati contrapposti i metodi *sintetici* ai quali appartiene il metodo alfabetico, con le versioni foniche o fono-sillabiche e i metodi *analitici*, detti anche *ideovisivi* o *globali*, che prendono come punto di partenza la parola, la frase o il racconto (oltre alle possibili mescolanze); si tratta di approcci che si basano su assunzioni contrastanti: il metodo globale parte dalla premessa che apprendere a parlare e a leggere siano due situazioni della stessa tipologia, collocabili nell'unico *continuum* di uno sviluppo linguistico naturale; il metodo alfabetico, invece, asserisce che mentre il linguaggio orale è un'abilità completamente naturale, all'opposto, un sistema di scrittura è un artefatto, un codice secondario che implica una rappresentazione di livello più alto del linguaggio naturale a cui si può arrivare solo attraverso un processo cognitivo consapevole e finalizzato.

Per la ricerca scientifica questo è un problema risolto: è definitivamente acquisito che il metodo globale, nelle sue diverse versioni, mai corredato del resto da prove affidabili di efficacia, non ha fondamento accettabile, è solo il prodotto di una complessa costruzione ideologica (Dehaene, 2009). È importante che tutti gli insegnanti sappiano che, nonostante il suo appeal esteriore il metodo globale produce, nel migliore dei casi, solo perdita di tempo quando non danni ancora maggiori, in particolare su alunni con difficoltà iniziali nello spettro della dislessia; il loro impiego rimane dunque del tutto ingiustificato, a maggior ragione in una lingua ad alta trasparenza come l'italiano.

L'infondatezza del metodo globale, nato come espressione dell'attivismo, è stata già dimostrata sulla base di semplici riflessioni filogenetiche avanzate nel 1990 da Liberman e Liberman: basta osservare che il linguaggio orale esiste da quando si può parlare di esseri umani, ma la scrittura è presente solo da 4-5.000 anni e non tutte le culture l'hanno sviluppata, in quanto essa è prodotto della evoluzione culturale, non di quella biologica. È dunque erroneo supporre che apprendere a leggere sia molto simile ad imparare a camminare o a percepire visivamente la distanza e la profondità; imparare a leggere e scrivere è molto più simile all'apprendere la matematica o il gioco degli scacchi, perché occorre acquisire una serie di simboli e di regole specifiche che la cultura di appartenenza ha sviluppato.

Gli ultimi trent'anni hanno visto il sopraggiungere di una considerevole mole di ricerche concentrate sulla rilevanza dell'aspetto fonologico e metafonologico².

La consapevolezza fonologica rappresenta una forma sofisticata di conoscenza metalinguistica che ha alla base un processo di esplicitazione di rappresentazioni linguistiche non consapevoli (Kamirloff-Smith, 1986), la cui acquisizione mostra un'evoluzione di tipo gerarchico, a partire dall'età di due anni (Pinto & Bigozzi, 2002). Morais (1989) identifica due forme: globale e analitica. La prima, tipica dell'età prescolare, si riferisce alle operazioni di riflessione fonologica sulla lingua da effettuare soprattutto sulla struttura sillabica delle parole; la seconda si acquisisce con la scolarizzazione e riguarda la struttura segmentale profonda del linguaggio, i fonemi, consentendo di operare su di essi manipolazioni e classificazioni.

L'apprendimento della lettura si fonda pertanto su tale capacità, complessa e graduale, che deve attraversare diversi livelli (da implicito a esplicito) e processi cognitivi e culturali (esposizione a stimoli linguistici) e che, conseguentemente, richiede un approccio educativo e didattico, coerente e sistematico.

Tra i lavori più significativi, Ehri *et al.* (2001) hanno pubblicato una meta-analisi, condotta in contesti anglofoni per la valutazione degli effetti sulla lettura (*reading outcomes*) di programmi di *Phonics Instruction*. I risultati mostrano che i maggiori effetti si ottengono quando «l'istruzione fonologica» è iniziata precocemente ($d = 0,55$ ³) rispetto a quando è avviata dopo la prima primaria ($d = 0,27$). I programmi basati sull'istruzione fo-

² Per una rassegna descrittiva delle ricerche più importanti si veda Neri & Pellegrini, 2017.

³ Il valore «d» indica un particolare tipo di ES (ampiezza dell'effetto). Valori come 0,55 sono molto alti.

nologica sistematica hanno aiutato i bambini a imparare a leggere meglio rispetto a tutte le altre forme di istruzione effettuate nei gruppi di controllo, pertanto, secondo gli autori, dovrebbe essere implementata come parte dei programmi di alfabetizzazione per insegnare a iniziare a leggere e per prevenire e riabilitare le difficoltà di lettura.

Complessivamente, studi e ricerche in ambito transnazionale hanno confermato che la consapevolezza fonologica costituisce la competenza che maggiormente influenza l'apprendimento della lettura, anche se con qualche differenza in base al sistema ortografico di riferimento (Goswami, Gombert, & Barrera, 1998; Carretti & Zamperlin, 2010).

Oggi, alle evidenze basate su ricerche empirico-sperimentali se ne sono aggiunte altre dalle neuroscienze, acquisite con le tecniche di neuroimaging, che mettono in risalto l'importanza fondamentale dei circuiti neuronali coinvolti nella corrispondenza grafema-fonema. Sintetizzando lo stato dell'arte sull'insegnamento della lettura, Stanislav Dehaene (2009) usa toni molto duri verso il disconoscimento di queste acquisizioni e si rivolge direttamente al nostro contesto per mettere in risalto la condizione fortunata offerta dalla lingua italiana per la sua eccezionale trasparenza: «I vantaggi sono notevoli: i bambini italiani non solo hanno punteggi (score) di lettura con qualche anno di anticipo rispetto ai bambini francesi [...] soffrono più raramente di dislessia» (*ibid.*, p. 37).

La posizione di Dehaene rappresenta un riferimento importante nella vicenda peculiare francese degli ultimi due decenni⁴, in cui è incessante la ricerca in ottica evidence-based dei percorsi migliori per far apprendere le relazioni grafema-fonema, che tutti riconoscono debba avvenire in una modalità «strutturata ed esplicita» sin dall'inizio della scuola elementare. In questo quadro si colloca anche una delle più note indagini, quella coordinata da Goigoux (2015), basata su un approccio osservativo condotto su vasta scala sulle pratiche di 130 insegnanti.

Sottolineando che è importante che le corrispondenze grafo-fonemiche in una direzione o nell'altra siano comunque garantite, questa ricerca aggiunge osservazioni interessanti anche per il nostro contesto:

- gli allievi si impegnano di più nei compiti di natura collettiva sotto la guida dell'insegnante che nel lavoro autonomo (in congruenza con i principi della istruzione diretta di Rosenshine);
- sono importanti pratiche come la lettura ad alta voce e la scrittura degli alunni sia sotto dettatura che autonoma;
- non si deve lasciare tempo di attesa all'inizio pensando che i bambini debbano aspettare per una sorta di prima familiarizzazione naturale con

⁴ Per un esame più dettagliato della vicenda francese, cfr. Dutto, 2018.

il linguaggio; ciò comporta danni soprattutto nei riguardi dei soggetti più deboli⁵.

Alcuni di questi concetti sono anche ripresi nella recente Guida del Ministero francese per la lettura e scrittura (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019) che esordisce con un taglio più prescrittivo su quelle che, sulla base delle evidenze, dovrebbero essere riconosciute come credenze erranee. È sbagliato pensare che:

- l'apprendimento della lettura avvenga in modo naturale come l'apprendimento della lingua orale;
- all'inizio della prima primaria sia necessario aspettare prima di iniziare ad apprendere a leggere allo scopo di permettere agli allievi di adattarsi;
- con il passare del tempo tutti gli allievi arrivino comunque a padroneggiare la lettura;
- la lettura e la scrittura siano due attività da lasciare indipendenti;
- in prima la priorità vada accordata solo alla lettura e alla scrittura e che l'apprendimento dell'ortografia vada rimandato alla seconda;
- il manuale di lettura scelto abbia poca importanza;
- se un allievo confonde b e d sia dislessico.

3. COME SI INSEGNA A LEGGERE AI BAMBINI NELLA SCUOLA ITALIANA?

È una domanda che tutti, insegnanti, genitori e decisori istituzionali, dovrebbero porsi. Ha implicazioni rilevanti per tutti i bambini, non solo per l'apprendere a leggere e scrivere in sé, ma anche per il fatto che questo primo apprendimento fornisce un imprinting trasferibile ai successivi percorsi che la scuola offrirà per avvicinare il bambino agli altri domini strutturati del sapere.

Nei documenti istituzionali ci si preoccupa di garantire che l'adozione dei libri di testo risulti «coerente con il Piano triennale dell'offerta formativa» (cfr. D.P.R. n. 275/1999, art. 4, comma 5) e di assicurare che le scelte siano espressione della «libertà di insegnamento e dell'autonomia professionale dei docenti» (cfr. C.M. n. 3503 del 30.03.2016). L'unico vincolo riguarda le esigenze degli alunni che sembrano andare incontro ai problemi tipici della dislessia per i quali si propende a sconsigliare il metodo globale (MIUR, 2011).

Se guardiamo i testi in adozione per la prima primaria, all'interno di una pluralità di volumi, ce n'è uno che in modo specifico si occupa del

⁵ «La scelta di un tempo rapido è benefico poiché accresce la chiarezza cognitiva degli allievi e la loro capacità di autoapprendimento, evitando scoraggiamento e un azzardoso procedere a tentativi» (Goigoux, 2015, p. 46).

Metodo. In un'analisi di questi volumi (Calvani & Ventriglia, 2017) risulta immediatamente palese il gap tra quanto in essi asserito e i suggerimenti che vengono dalle evidenze scientifiche, oltre al disconoscimento di istanze di chiarezza e razionalità d'impianto che il semplice buon senso stesso imporrebbe di rispettare; in primo luogo si trascura infatti quel principio fondamentale dell'istruzione che richiede che si metta sempre al centro l'elemento fondamentale dell'apprendimento evitando fattori distrattivi; un semplice sguardo ai testi porta a constatare la sovrabbondanza grafica di dettagli superflui ed un contestualismo dispersivo che aggiunge alimento a pratiche attesistiche già molto diffuse nella scuola.

Entrando negli aspetti più specifici del metodo si scopre la quasi totale insensibilità per la consapevolezza fonologica. Ma anche quando sono suggerite attività metafonologiche non si pone attenzione alla gradualità e progressività di presentazione; non viene rispettato il passaggio dalla metafonologia globale a quella analitica e nella stessa pagina possiamo poi trovare richieste di esercizi di identificazione del suono iniziale, finale e intermedio delle parole, azioni che presentano livelli di difficoltà diversi.

Sul piano della progressione fonologica gli autori ignorano che la composizione delle sillabe non può essere trattata secondo una logica puramente combinatoria: si pensa erroneamente che la sillaba aperta CV (es. LA) possa essere trattata anche come la sillaba VC (AL), per semplice inversione di suoni; la seconda è invece più complessa e deve essere affrontata in un ordine cronologico successivo rispetto alla prima.

All'opposto, in circa la metà dei libri esaminati le lettere che compongono i gruppi ortografici vengono presentate in modo separato (C + H + I ; G + H + E). Queste stringhe di grafemi rappresentano le eccezioni al principio della trasparenza, e in questo caso si dovrebbero leggere in maniera olistica: il nostro sistema visivo deve imparare ad elaborarle come unità sillabiche, senza snaturare la loro unitarietà (Trenta & Zoccolotti, 2013).

Tutti i libri spingono il bambino a cercare di leggere anche quando non conosce ancora la meccanica della lettura; si inizia con una frase, in cui parole bucate si integrano con immagini con l'invito esplicito di «avvalersene per comprendere». Alcuni autori giustificano questa scelta con l'obiettivo di voler perseguire una sorta di strategia di lettura per anticipazione. Ma cosa dovrebbero «anticipare» nella mente del bambino questi bizzarri rebus pittografici, che non hanno alcuna congruenza con la lettura vera e propria e che veicolano al bambino che questa sia una sorta di gioco «azzecca parole»⁶?

⁶ Non possiamo non ricordare il monito di Dehaene: «Non rendiamo un servizio al bambino facendogli scintillare il piacere della lettura senza donargli prima le chiavi» (Dehaene, 2009, p. 254).

4. LE ACQUISIZIONI SPERIMENTALI RELATIVE AI PROGRAMMI EFFICACI NEL CONTESTO ITALIANO

L'ottica evidence-based richiede di affrontare il problema della scelta dei metodi attraverso indagini sperimentali, con programmi in cui la variabile indipendente sia chiaramente definita, con gruppi di controllo in cui si usino approcci chiaramente diversi e l'efficacia dei risultati sia dimostrata attraverso strumenti quanto più liberi da *bias* soggettivi.

In Italia, le ricerche sperimentali sono rare; tuttavia negli ultimi cinque anni ne sono state condotte tre che confermano ulteriormente i vantaggi dei metodi fono-sillabici o sillabico-fonici condotti secondo criteri di progressività e sistematicità.

4.1. *Il programma Midoro*

La prima ricerca, atipica nel suo genere, in quanto nasce in un contesto esterno alla didattica scolastica, mossa dal bisogno di dimostrare come anche bambini di tre anni possano apprendere a leggere, ci viene da un esperimento guidato da Vittorio Midoro, ricercatore dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova (Midoro *et al.*, 2017).

Il metodo rientra nel quadro degli approcci sintetici (o alfabetici) e si basa su attività ludiche con letterine da raccogliere e sistemare volte a far scoprire gradualmente la corrispondenza con il suono. I principi in sostanza sono semplici: si parte dalle lettere, inizialmente dalle vocali e dalla loro combinazione, procedendo poi dal semplice al complesso, giocando a raccogliere, pronunciarle e comporre; si tiene separata la lettura dalla scrittura (un bambino di tre anni non sarebbe in grado di scrivere alla stessa stregua di come invece può leggere); non si espongono parole né si danno indicazioni sulla loro comprensione se il bambino non è in condizione di arrivarci da sé. Le sedute sono anche di pochi minuti, in un contesto caldo ed accogliente di attività condivise tra bambino e genitori. I risultati documentati scientificamente sono di grande rilievo: tutti i bambini, compresi alcuni con difficoltà linguistiche, nel giro di un anno e mezzo hanno imparato a leggere. Gli autori sottolineano l'importanza che l'avvio precoce alla lettura può avere sia come metodo di prevenzione dei disturbi della lettura che di potenziamento della personalità del bambino.

È un lavoro che dovrebbe sollecitare i decisori istituzionali ad inserire, con le necessarie avvertenze metodologiche, un approccio ludico, ma anche sistematico, alla lettura (e non solo alla «prelettura») sin dalla scuola

dell'infanzia, particolarmente importante se si vuol affrontare alla radice il problema della dislessia.

4.2. *La ricerca emiliana*

La seconda è una ricerca sperimentale (Padovani *et al.*, 2018), condotta per verificare l'efficacia di un approccio sillabico, sulla base del programma ideato da Bertelli (Bertelli *et al.*, 2013). L'uso della sillaba nell'alfabetizzazione, in particolare di bambini con fragilità o deficit linguistici si avvale di una solida teoria dello sviluppo del linguaggio; essa garantisce una base di appoggio facilitante per la prima alfabetizzazione: a differenza dei fonemi che sono costruzioni mentali discrete effettuate sul *continuum* del parlato, le sillabe tendono a coincidere con la realtà dei singoli atti articolatorie sono quindi più facilmente identificabili (Emiliani & Partesana, 2009).

L'esperimento ha messo a confronto 93 bambini del gruppo sperimentale (GS) dove è stato applicato il metodo sillabico e 84 bambini del gruppo di controllo (GC) con metodologia tradizionale di avviamento alla letto-scrittura.

Per quanto riguarda la lettura, il gruppo sperimentale evidenzia in uscita prestazioni significativamente migliori del gruppo di controllo in tutti i parametri di rapidità e correttezza, sia per il brano MT di Cornoldi e Colpo, che per la lista di parole. Per quanto riguarda la rapidità si tratta di differenze piuttosto consistenti dell'ordine di 0,3 sill./sec. alla lettura del brano e di 0,5 sill./sec. alla lettura di parole. Per quanto riguarda la scrittura, invece, le differenze tra gruppi appaiono meno sistematiche ma comunque, quando presenti, parlano sempre nella direzione di migliori prestazioni per il gruppo di bambini stimolati con il metodo sillabico.

Particolare interesse ha la differenza tra GS e GC nella riduzione dei bambini a rischio di dislessia (in uscita, i soggetti a rischio del GS si riducono all'8,6%; nel GC, al 25,0%).

4.3. *Il Programma ALFABETO₁₄₀ (Associazione S.Ap.I.E.)*

Un esperimento di dimensione più estesa è stato attuato nell'anno scolastico 2020-21 sotto il coordinamento dell'Associazione S.Ap.I.E. con la collaborazione di sette sedi universitarie ed un campione nazionale costituito da oltre 50 classi (tot. 513 alunni del GS e 329 del gruppo di GC, appartenenti a sette regioni italiane).

Il programma è denominato (ALFABETO₁₄₀) e 140 sono le ore di durata complessiva. Qui ci limitiamo ad un breve riassunto dei risultati principali (per la documentazione dettagliata della ricerca si rimanda a Calvani *et al.*, in corso di stampa).

Le attività proposte trovano fondamento nelle esperienze condotte da Luciana Ventriglia che da diversi anni applica una metodologia fonosillabica centrata sulla consapevolezza fonologica e su una progressività sistematica nell'apprendimento della corrispondenza grafema-fonema; il programma ha già accumulato nel tempo dati significativi confrontando le risultanze tra i bambini che lo hanno seguito con i punteggi medi conseguiti da altre scuole (Ventriglia, 2016) ed è stato poi integrato con suggerimenti derivati dai principi dell'istruzione efficace: centralità delle attività di modellamento guidato (esercizi frequenti a base fonologica, attività di dettatura), attività dei bambini in coppie, attenzione alla tempistica e scansione degli obiettivi conseguibili in precisi step, metacognizione.

Più in dettaglio il programma si può definire:

- Fonologico, per la centralità alle dimensioni fonologica e meta-fonologica rispetto alle pratiche correnti che tendono a privilegiare l'aspetto visivo.
- Sillabico: non va confuso con l'approccio fonico tradizionale che presenta singolarmente tutti i fonemi considerandoli alla stessa stregua. Acquisite le vocali, le consonanti vengono presentate in associazione con le differenti vocali. In accordo con la ricerca emiliana si riconosce come riferimento base la sillaba aperta (CV ad esempio, BA, BE, BI, BO, BU) prima che si concentri l'attenzione sul fonema specifico b).
- Generativo: al determinato livello di difficoltà fonologica le attività di lettura vengono quanto più espanse. Così, acquisita la capacità di leggere CV, la lettura si allarga a tutte le tipologie di forme composte (CVCVCV ...).
- Strutturato: prevede un avanzamento secondo un preciso ordine di difficoltà. La progressione si attua nel rispetto della complessità della struttura fonotattica dei suoni nella lingua italiana. La progressione, in accordo con Emiliani e Partesana (2008) è la seguente: dopo la presentazione delle vocali, si passa alla sillaba aperta CV (C sta per consonante e V sta per vocale), poi ai gruppi consonantici, prima in sillabe aperte (prato; strada) e poi in sillabe chiuse (mondo). Infine si presentano i gruppi ortografici. Nella sillaba aperta si pone attenzione dapprima alle consonanti continue, cioè a quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili (MIUR, 2011, p. 15). Al bambino non si presentano mai parti di parole, parole o frasi scritte prima che abbia già imparato a decodificarle analiticamente. Il bambino

procede dunque gradatamente padroneggiando via via la meccanica della lettura; egli è sempre messo in condizione di saper rispondere alle richieste di lettura che gli vengono presentate.

- **Esplicito:** il programma è suddiviso in 6 unità consecutive. Ogni unità è a sua volta suddivisa in sessioni di lavoro la cui durata media è di circa due ore. Tale strutturazione serve per controllare obiettivi, esercizi e giochi tipici delle diverse fasi. L'insegnante deve avere subito chiaro cosa gli alunni devono saper fare alla fine dell'unità, quali sono i tipi di sillabe o parole che dovranno leggere e scrivere. Anche ai bambini si fa comprendere cosa apprenderanno nell'unità specifica spiegando la metafora dell'icona che caratterizza l'unità e adducendo qualche esempio delle sillabe o parole obiettivo dell'unità.
- **Ludico:** il programma richiede senso del gioco, humor e passione da parte dell'insegnante. Egli deve sapere che l'apprendimento fono-sillabico può essere molto divertente. Deve trasmettere all'alunno il proprio divertimento nella pronuncia dei suoni, accompagnata da enfasi, gestualità accentuata a bella posta; nella classe si accetta poi l'errore senza problemi, l'insegnante stesso (o il suo alias, la fata Smemorina) si mette in gioco sbagliando, facendo pasticcini e chiedendo ai bambini di correggere i suoi errori. Una metafora molto semplice guida l'intero tragitto, la storia del Mago che ha scoperto come ogni suono abbia il suo «vestitino» e vuole spiegarlo agli esseri umani.

Il gruppo di controllo è costituito da docenti che, alla richiesta di quale metodo fosse stato seguito, hanno affermato, per metà, di privilegiare il metodo fono-sillabico; l'altra metà si è divisa tra metodo globale e metodi misti. L'analisi approfondita dei testi adottati indicati dagli insegnanti ha messo però in evidenza che tutti, anche quelli di coloro che dichiarano di seguire il metodo fono-sillabico, presentano contaminazioni di tipo globale e percorsi che non possiedono le caratteristiche di un approccio fono-sillabico strutturato ed esplicito.

Come valutazione dei risultati in uscita sono state usate tre prove; una di consapevolezza fonologica messa a punto dall'équipe stessa, una prova di decisione lessicale (DLC) o riconoscimento di non parole, di Caldarola *et al.* (2012), e una prova di dettato (Stella & Apolito, 2004). Il GS evidenzia prestazioni migliori in tutte le tre prove rispetto al GC, con differenze statisticamente significative nella prima e nella terza (consapevolezza fonologica: 10.52 vs. 10.13, $p = .025$; ES (Effect Size) $d = 0.18$; decisione lessicale: 3.12 vs. 12.40, $p = .077$; ES = 0,13; prova di dettato 17.22 vs. 15.17, $p = .000$, ES = 0,43).

Adottando i parametri in uso nelle convenzioni internazionali (Higgins *et al.*, 2016), per una traduzione temporale dell'indice dell'ES il van-

taggio nelle prime due prove è stimabile in 2 mesi mentre nella prova di dettato in ben 5 mesi.

Considerando i bambini a rischio individuati in fase iniziale attraverso tre criteri, uno soggettivo (segnalazioni degli insegnanti) e due oggettivi (punteggi nel quartile inferiore nella prova di riconoscimento caratteri e di consapevolezza fonologica, e in uscita usando bassi punteggi nella prova di dettato ($\leq 10^\circ$ percentile), i bambini che rimangono a rischio dislessia alla fine dell'anno si riducono di 4/5 nel GS, mentre solo della metà nel GC.

I dati sono congruenti con la sperimentazione condotta in Italia già citata (Padovani *et al.*, 2018) e con altri interventi didattici in cui le prassi correnti siano state integrate nel corso dell'anno da laboratori fonologici (Franceschi, Savelli, & Stella, 2011).

L'accoglienza assai favorevole da parte degli insegnanti che hanno sperimentato il programma, con valutazioni quasi sempre superiori a 4,5 (in una scala da 1 a 5) sulla qualità metodologica, sulla motivazione riscontrata negli alunni, sulla chiarezza e sostenibilità del metodo, confermano anche la piena sostenibilità, trasferibilità e l'alto livello di interesse suscitato nei bambini: metodi di questo tipo possono essere facilmente applicati e risultare di forte attrazione anche per i bambini.

Un aspetto problematico è emerso come conseguenza dell'interferenza che ha esercitato la pandemia sulla sperimentazione; cercando di trarre profitto da questa situazione anomala che ha generato periodi differenziati di lockdown e di DAD, abbiamo provato a considerare solo i due sottocampioni che hanno avuto una minore interruzione della frequenza in aula (meno di 1 mese di chiusura) imbattendoci in un dato inaspettato: le differenze tra GS e GC si accentuano ulteriormente rispetto al divario esistente comparando i gruppi nazionali; mentre i dati del GS rimangono sostanzialmente simili a quelli dell'intero GS nazionale, si assiste ad consistente abbassamento dei punteggi del GC rispetto al suo analogo riferimento nazionale. Anche se questo aspetto richiede ulteriori verifiche, l'ipotesi che si può al momento avanzare è che l'apporto tecnologico e domiciliare delle famiglie, tirato in gioco dalla DAD, possa aver addirittura agito come fattore migliorativo, con un'azione mitigante del gap che penalizza il GC e che trova la sua radice proprio nel contesto scolastico e nelle pratiche che lo caratterizzano: in breve, lavorando a casa, in un contesto di DAD e di supporto individualizzato da parte delle famiglie, gli alunni del GC recuperano in parte il ritardo rispetto al GS.

A nostro giudizio, dato anche l'ampio campione, questa sperimentazione fornisce una definitiva conferma a quanto la ricerca evidence-based internazionale ha già acquisito e il lavoro di Dehaene ha sintetizzato: un insegnamento progressivo, esplicito e sistematico basato sulla corrispondenza

tra lettere e sillabe coi rispettivi suoni è la strada decisamente più efficace e motivante per tutti i bambini, non solo per quelli a rischio dislessia, con vantaggi aggiuntivi con paesi che dispongono di una lingua trasparente.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

È un vezzo della cultura pedagogica sottolineare che i problemi educativi sono sempre complessi e rimangono sempre aperti. Queste asserzioni possono tradursi in sagge raccomandazioni, per evitare di incorrere in precipitose conclusioni e banali riduzionismi, ma non dovrebbero diventare un alibi per indirizzare poi la ricerca verso atteggiamenti rinunciatari. Situazioni o problemi che possono apparire «complessi» possono essere in realtà solo «complicati» e affrontabili con modelli e ipotesi verificabili; possono essere talora anche «chiusi», quando si riesce a trovare più evidenze convergenti, pur all'interno di una accezione culturalmente e storicamente prudente in cui ha senso usare questa attribuzione nel campo delle scienze educative.

Come abbiamo visto, secondo Dehaene, una delle questioni scientificamente chiusa riguarda proprio l'apprendimento e l'insegnamento della lettura: «tutti i bambini usufruiscono degli stessi circuiti neurologici e tutti possono beneficiare di un apprendimento rigoroso delle corrispondenze grafema-fonema» (2009, p. 382).

In questo lavoro abbiamo riportato le evidenze reperibili nel contesto italiano che confermano le conoscenze già acquisite nella letteratura internazionale e in particolare la posizione di Dehaene.

Anche le argomentazioni relative al fatto che approcci fono-sillabici o sillabico-fonici risulterebbero meno motivanti sono inconsistenti: i bambini vengono a scuola con una forte motivazione di imparare a leggere, che si accresce man mano che constatano che fanno passi concreti, padroneggiando gradualmente la meccanica della lettura; bambini che vengono indotti a «indovinare» le parole credono di saper leggere ma mantengono nel tempo difficoltà nella lettura, in particolare di parole nuove.

Ciò che conserva un margine maggiore di discrezionalità sono i problemi della tempistica più opportuna per attivare pratiche con le diverse forme di linguaggio (gli allografi) e l'uso sistematico della scrittura in corsivo, aspetti sui quali possono essere accolti i suggerimenti ministeriali di basarsi inizialmente solo sullo stampato maiuscolo.

Occorre adesso favorire una svolta nell'editoria scolastica e una maggiore consapevolezza sull'importanza della scelta del testo da parte degli insegnanti.

Se chiediamo agli autori dei libri scolastici e agli insegnanti quale è l'approccio preferito, la risposta della soluzione fono-sillabica è la più frequente; si tratta però solo di una dichiarazione formale perché nei testi e nelle pratiche si ritrovano aspetti che sconfessano tale affermazione ed eludono i necessari corredati di centralità (meta)fonologica, progressività, sistematicità ed esplicitezza che la dovrebbero accompagnare.

La ricerca basata su evidenze impatta su un mondo in cui convergono pratiche e credenze radicate da un lato, interessi commerciali da un altro, incapacità decisionale-istituzionale, da un altro ancora. Educatori, genitori, editori e decisori ai diversi livelli devono però sapere che non esistono argomentazioni razionalmente sostenibili, sul piano etico e scientifico, che giustifichino, al di là di pure finalità commerciali, l'impiego di prodotti editoriali e di metodologie che eludono in modo così eclatante raccomandazioni fondamentali su cui converge la ricerca.

Occorre favorire una presa di consapevolezza ed assunzione di responsabilità collettiva che portino ad un cambiamento nelle policy educative e nella formazione degli insegnanti: metodi fono-sillabici o sillabico-fonici attuati in modo progressivo, strutturato, esplicito e didatticamente motivante, sostenuti da libri completamente coerenti con questi principi devono diventare pratiche didattiche applicate in tutte le scuole, per tutti i bambini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertelli, B., Belli, P. R., Castagna, M. G., & Cremonesi, P. (2013). *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*. Trento: Erickson.
- Caldarola, N., Perini, N., & Cornoldi, C. (2012). DLC. Una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, 9, 89-104.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo, modelli per una scuola efficace*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Damiani, P., Montesano, L., Miranda, S., & Ventriglia, L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fono-sillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo. Buone prassi per la scuola, la clinica e la ricerca*, 3, in corso di stampa.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Mani-

- festo S.Ap.I.E. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Carretti, B., & Zamperlin, C. (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia*, 13, 361-373.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (2012). *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria*. Firenze: Giunti OS.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello e la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dutto, M. G. (2018). *La scuola francese alle prese con i fondamentali*. <https://www.mariogiacomodutto.it/la-scuola-francese-alle-prese-con-i-fondamentali/>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Emiliani, M., & Partesana, E. (2008). *Dislessia proviamo con le sillabe. Il metodo SLB semplifichiamo la lettura a tutti i bambini*. Firenze: Libri Liberi.
- Franceschi, S., Savelli, E., & Stella, G. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia*, 3(8), 247-266.
- Gagné, R., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York: Holton, Rinehart & Winston (trad. it. *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI, 1990).
- Goigoux, R. (éd.). (2015). *Lire et écrire*. Lion: Institut Français de l'Éducation.
- Goswami, U., Gombert, J. E., & de Barrera, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 19-52. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400010560>
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation teaching and learning toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From metaprocess to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 28, 95-147.

- Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76 (trad. it. e adattamento di E. Savelli, Metodo globale vs. metodo alfabetico. Le assunzioni sottostanti e le loro implicazioni per l'insegnamento della lettura. *Dislessia*, 1(1), 2004, 17-37).
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Midoro, V., Massari, M., & Strisciunglio, C. (2017). Imparare a leggere a tre anni. *TD – Tecnologie Didattiche*, 24(3), 173-182.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (nouvelle édition, 2019). <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*. <https://www.poliba.it/sites/default/files/DM%2012luglio2011%20-%20Linee%20guida%20DSA.pdf>
- Morais, J. (1989). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In D. J. Sawyers & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective*. New York: Springer.
- Neri, A., & Pellegrini, M. (2017). Il ruolo della consapevolezza fonologica per l'apprendimento della lettura. Una revisione descrittiva. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(2), 76-88.
- Padovani, R., Odorici, E., Graziosi, V., Bertelli, B., Iadevaia, M., Bellei, M. F., Mancini, D., Roccalberti, O., Vecchietti, F., Valenti, A., Cavallari, C., & Cavazzoni, M. (2018). Sperimentazione del metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere nella scuola primaria. *Dislessia*, 15(2), 161-172.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2017). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pinto, C., & Bigozzi, L. (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Trento: Erickson.
- Rosenshine, B. (2010). *International Academy of Education (IAE): Principles of instruction*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21.pdf
- Stella, G., & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare. Può una prova di 16 parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento? *Dislessia*, 1(1), 111-118.
- Trenta, M., & Zoccolotti, P. (2013). Verso un'interpretazione degli errori di lettura di bambini italiani con difficoltà di lettura. *Dislessia*, 10(2), 199-237.
- Ventriglia, L. (2016). Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 2(16), 374-384.

RIASSUNTO

Il presente lavoro intende fare il punto sulle acquisizioni conseguite dalla ricerca evidence-based sull'insegnamento della lettura per confrontarle con le prassi didattiche presenti in Italia, così come emergono dai testi adozionali proposti dalle case editrici. Richiamando l'importanza assunta in tempi recenti dalla ricerca scientifica sulla didattica efficace e la necessità di evitare rischi e fraintendimenti che si possono generare per il suo impiego nella pratica, si presentano le evidenze acquisite nel caso dell'insegnamento della lettura e della scrittura, le quali convergono sulla necessità di mettere al centro la corrispondenza grafema-fonema da far acquisire ai bambini in modo progressivo, sistematico ed esplicito; si fa poi presente come i testi in uso propongano approcci in palese contrasto con tali acquisizioni. Nella seconda parte ci si sofferma sulle ricerche sperimentali condotte in Italia negli ultimi anni congruenti con lo stato dell'arte precedentemente indicato, che mostrano migliore efficacia e alta motivazione in tutti gli alunni. Particolare attenzione viene rivolta alla ricerca nazionale condotta recentemente dalla Associazione S.Ap.I.E.

Parole chiave: Consapevolezza fonologica; Evidence-based Education; Libri di testo; Metodi di insegnamento della lettura; Scuola primaria.

How to cite this Paper: Calvani, A., Damiani, P., & Ventriglia, L. (2021). Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana [Evidence, myths and teaching practices: The case of teaching reading in Italian schools]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 27-43. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-calv>