Zeitschrift: Quaderni grigionitaliani
Herausgeber: Pro Grigioni Italiano
Band: 54 (1985)
Heft: 2

Artikel: La standardizzazione delle prove MT di lettura nella Svizzera Italiana
Autor: Lanfranchi, Andrea
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-42294

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

QUADERNI GRIGIONITALIANI Anno 54° N. 2 Aprile 1985
Rivista culturale trimestrale pubblicata dalla Pro Grigioni Italiano

ANDREA LANFRANCHI

La standardizzazione delle prove MT di lettura nella Svizzera Italiana

Il livello d'apprendimento della lettura in base alla valutazione degli insegnanti e verifiche oggettive

Versione ridotta della memoria presentata alla Facoltà di Filosofia I (Università di Zurigo) per ottenere il grado di licenziato in Psicologia e Pedagogia speciale.

Relatore: Prof. Dott. H. GRISSEMANN

II

2.6 *La questione dei metodi di insegnamento della lettura*

Non è possibile intraprendere un discorso sulla valutazione della lettura e tanto meno sulle terapie rieducative, se prima non si è definito il concetto di lettura da una parte (vedi 2.1, 2.2, 2.3), e i metodi d'apprendimento della lettura e i loro rapporti con le difficoltà presentate dai bambini con disturbi nella lettura, dall'altra. In ogni caso, non ci si soffermerà molto sulla critica della situazione attuale, perché è sgradevole e facile prendere a bersaglio un'istituzione o delle persone la cui buona fede certamente non è contestabile.
Ciò premesso, non vogliamo comunque mancare di segnalare la sconcertante insicurezza di molti insegnanti nel definire il metodo da loro perseguito nell'insegnamento della lettura. In una prima fase della ricerca da noi svolta nella Svizzera Italiana (la ricerca vera e propria verrà esposta nei prossimi capitoli), era nostra intenzione descrivere il più fedelmente possibile le diverse metodologie in atto nelle nostre scuole, e considerare queste metodologie come variabili per la standardizzazione. Nelle prime domande della Scheda sintetica abbiamo perciò chiesto agli insegnanti di denominare il metodo da loro adottato, secondo la ripartizione ben nota e largamente accettata della XII Conferenza Internazionale dell'istruzione pubblica indetta nel 1949 dall'UNESCO:

1. *Metodo sintetico,* a cui appartengono il metodo alfabetico e tutti i metodi fonici e sillabici;
2. *Metodo analitico,* detto pure globale o ideo-visivo, di cui esistono varianti che prendono come punto di partenza la parola, la frase o il periodo;
3. *Metodo analitico-sintetico,* detto anche misto o naturale.

Non vogliamo ridare i risultati di questa fase iniziale dell'indagine perché abbiamo l'impressione che le risposte, in apparenza chiare e sicure, nascondano alcuni problemi di confusione metodologica nella realizzazione delle intenzioni. Infatti — pur confidando nella buona fede degli insegnanti interpellati —, da certe osservazioni in classe ci si è purtroppo ben presto accorti che non sempre ciò che gli insegnanti dicono di fare corrisponde a quello che realmente fanno. In ossequio alla moda, molti di essi mascherano come analitico-sintetici metodi sostanzialmente tradizionali. Ci è anche capitato di trovare il classico alfabetiere, tipico strumento didattico di un approccio puramente sintetico, nella classe di insegnanti che avevano detto di usare il metodo globale. L'alfabetiere (costituito da schede, ciascuna rappresentante una lettera dell'alfabeto e accompagnata dalla raffigurazione di un oggetto il cui nome inizia appunto con la lettera in questione) è da ritenersi fuorviante, in quanto la rappresentazione concreta può ostacolare l'apprendimento del carattere convenzionale e astratto del simbolo grafico.
Riferiamo a questo proposito le constatazioni di RIGOZZI (1978): «E' interessante osservare come i bambini che hanno maggiori difficoltà riescano a stento a liberarsi di questo supporto percettivo: leggendo *«ape»*, la loro mente è fortemente occupata da tre immagini diverse: *a* come *ago, p* come *pera, e* come *elefante»* (p. 52).
Anche il *metodo globale* viene però costantemente sottoposto a forti critiche. Soprattutto perché si sono riprodotti certi equivoci dovuti a frettolosi riferimenti alla teoria della Gestalt. Interpretando male gli studi sulla percezione si è infatti presupposto che le leggi che presiedono alla percezione della forma visiva siano analoghe a quelle che conducono alla strutturazione cognitiva del significato. Si assumeva così l'ipotesi di una omologia tra percezione (Gestalt percettiva) e pensiero (Gestalt cognitiva), secondo l'ipotesi dell'isoformismo di WERTHEIMER e di KOEHLER (vedi GUILLAUME 1963). Gli ultimi orientamenti della psicologia, influenzati dal funzionalismo americano, attribuiscono invece un ruolo importante all'esperienza, oltre ai fattori innati, nella strutturazione delle Gestalten (cfr. la cosiddetta «new look on perception» e gli esperimenti di BRUNER & POSTMAN, cit. in BOSCHI 1977, p. 141 segg.).
Le controversie scientifiche concernenti i metodi di lettura durano ormai da diversi decenni, e hanno prodotto una serie di pubblicazioni talmente vasta da indurci a fare poche, essenziali segnalazioni. Per una riesamina particolareggiata, a base di studi comparativi, dei presupposti teorici di tali controversie, si rimanda a BAER (1979, p. 187-222). Per i presupposti storici si rimanda a CARDINALE & GIACHINO (1981, p. 60-96), che ripercorrono le tappe essenziali del pensiero pedagogico classico e moderno. I vantaggi e gli svantaggi dei metodi tradizionali vengono discussi in modo chiaro ed illustrativo da MIALARET (1981). MUELLER (1980) fa un riepilogo dei giudizi critici più autorevoli (cfr. NEISSER 1974; HOFER 1976; GRISSEMANN 1980a, 1980b), e distingue le critiche d'ordine didattico e metodico dalle critiche mosse sulla base delle teorie psicolinguistiche.
Nella Fig. 6 abbiamo cercato di riprodurre, in modo riassuntivo, le principali caratteristiche e i lati positivi e negativi dei metodi tradizionali. Per un orientamento teorico elenchiamo anche gli autori che hanno avuto un peso incisivo nello sviluppo dei metodi, pur tralasciando un riferimento puntuale e pur sapendo che ogni autore ha una sua originalità d'impostazione che esigerebbe una considerazione differenziata.
In conformità al modello di fondo di lettura presentato alla Fig. 4 e in base alla discussione quasi interminabile con-

FIGURA 6

Tavola riassuntiva dei metodi d'insegnamento della lettura

(1) Metodo sintetico, o fonico, o sillabico	(2) Metodo analitico, o globale	(3) Metodo analitico-sintetico, o misto, o naturale	
Caratteristiche:			
si parte dall'acquisizione delle singole lettere e si procede, in via sintetica, alla composizione della sillaba, parola, frase.	si parte dalla lettura della frase o della parola come entità dotate di significato e si analizza solo successivamente.	prevede, quasi simultaneamente all'apprendimento globale di parole, la loro scomposizione; ottenuta l'analisi fonetica della parola si passa alla sintesi, cioé alla ricomposizione delle parole.	
		(3a) Scomposizione completa delle parole analizzate	Scomposizione parziale della parole analizzate
			(3b) limitata all'analisi di lettere/fonemi
			(3c) orientata alla struttura: vien ampliata alla segmentazione di -sequenze di lettere -sillabe -morfemi -gruppi segnale
Aspetti negativi:			
- il compitare e l'oralizzare sistematico dello scritto rallenta il processo di comprensione - spezzando sistematicamente il processo di decodificazione, la lettura vien ridotta a semplice decifrazione; - la percezione sequenziale di singole lettere contraddice i risultati delle ricerche psicolinguistiche	- maggiore frequenza dei casi di insuccesso in lettura durante lo stadio globale in cui non si insegnano singole lettere - anche con questo metodo, prima o poi, si finisce per trovarsi di fronte al problema della sintesi degli elementi-unità in elementi d'ordine superiore		
Aspetti positivi:			
+ l'associazione segni-suoni conduce alla formazione di automatismi che agevola l'apprendimento + facile applicazione in una scolaresca linguisticamente e culturalmente eterogenea	+ l'insistenza sull'abitudine di non trascurare mai il senso conduce alla comprensione e al ragionamento	+ integrazione dei vantaggi di 1 e 2	+ agevolazioni per la messa in pratica di tattiche flessibili di segmentazione
Autori: *)			
Montessori 1935, Ajuriaguerra 1960, Borel Maisonny 1960, Leroy Boussion 1967.	Mialaret 1966, Decroly 1967, Jadoulle 1967, Freinet 1969, Doman 1970, Foucambert 1976.	Deva 1975, Pregel et al 1975, Hofer 1976, Schmalohr 1979.	Grissemann 1980b

*) citati in Cardinale & Giachino, 1981, in cui vengono riassunti gli aspetti peculiari delle teorie

dotta nelle opere appena citate, riteniamo il metodo riportato sotto la cifra *3c)* come il più adatto per un buon insegnamento della lettura. Tale metodo — *analitico-sintetico, di scomposizione parziale delle parole e di analisi strutturale* —, è stato proposto da GRISSEMANN (1980b) nella realizzazione di un sussidio didattico per la prima classe elementare. Tale sussidio viene largamente impiegato in quasi tutti i cantoni della Svizzera Tedesca. Esso ha carattere integrativo e supera le posizioni settarie imputate ai metodi fondamentalmente sintetici o fondamentalmente globali. L'applicazione di GRISSEMANN (1980b) può avvalersi di una verifica sia per quel che riguarda gli aspetti preventivi dei disturbi di lettura (NOLL 1980), sia per quel che riguarda le sue possibilità d'impiego nell'insegnamento speciale (KAMM 1982).
Pur non essendo la questione dei metodi di insegnamento della lettura oggetto di questa trattazione, non si è potuto fare a meno di accennarvi, anche perché tale problema è legato strettamente alle basi sperimentali e alle varie interpretazioni teoriche date nei capitoli precedenti.
Si può dunque stabilire che non è indicato aggrapparsi ad una corrente metodologica che si rifà a posizioni volutamente estremistiche (come quella di FOUCAMBERT 1981), perché ormai si è convinti della parzialità di ogni metodo e perché non si può prescindere da certe differenze individuali e dalle ben note diversità nel livello di preparazione degli insegnanti. Ciò non deve però essere frainteso con una rinuncia a qualsiasi coerenza metodologica, com'è dimostrato dalla nostra proposta per un metodo integrativo di «analisi tramite sintesi» (NEISSER 1974; GRISSEMANN 1980b).
Vorremmo per finire accennare ancora ad un problema fondamentale per l'area sociolinguistica ticinese e grigionitaliana, cioè alla realtà di dialettofonia. Nei casi di interferenze dialetto-lingua, occorrerà particolarmente prender coscienza dell'opportunità di un *insegnamento fonologico contrastivo*. Con ciò si intende evidenziare e portare a livello conscio e critico le diversità puntuali tra lingua e dialetto, non dimenticando le pronunce regionali e locali saldamente radicate e proprie anche dell'insegnante.

2.7 *Analisi della prestazione nel compito di lettura*

Dopo aver preso in rassegna la complessità dei vari modelli di lettura, si vede come non è molto facile costruire uno strumento di verifica della prestazione nella lettura. Un simile strumento deve infatti esaminare l'integrità e lo sviluppo delle funzioni mentali specifiche, senza tuttavia perdere di vista il processo nel suo insieme.
Come abbiamo già accennato, la lettura è un processo unitario, per cui non è opportuno «dissociare l'acquisizione di una tecnica di deciframento dalla comprensione e dal giudizio» (MIALARET 1981, p. 19).
Ciò nonostante, teniamo a sottolineare che una distinzione tra lettura meccanica e lettura comprensiva è plausibile e largamente accettata. Essa non è solo una astrazione formale, ma corrisponde a precise differenze comportamentali, specie nelle graduali tappe dell'apprendimento dei bambini che presentino difficoltà di lettura. Secondo BOSCHI et al. (1977), infatti, «all'insegnante capita spesso di osservare come esistano alunni che decifrano in modo scorretto, ma che riescono tuttavia a comprendere il significato della parola nel contesto del brano, mentre altri al contrario sanno decifrare correttamente, senza tuttavia comprendere il significato delle parole che hanno letto» (p. 36).
Per cui è giustificata una suddivisione del processo di lettura, che per comodità di analisi (anche in riferimento ai costruttori delle Prove MT di cui ci occuperemo tra poco) verte profondamente su tre aree:

2.7.1 L'esattezza o la correttezza nel riconoscimento di lettere o parole

Come abbiamo visto, si ritiene generalmente che esistano nella memoria specifiche tracce o rappresentazioni visive, uditive e articolatorie tanto per le singole lettere, quanto per gruppi di lettere in raggruppamento strutturale e per le parole. CORNOLDI et al. (1981) suggeriscono una economica interpretazione facendo riferimento agli «analizzatori o rilevatori di caratteristiche» di ESTES (1977):
«In questa sequenza di operazioni vengono compresi processi che riguardano criteri mediante cui un particolare insieme di caratteristiche percepito nel testo scritto viene fatto corrispondere a un altro insieme posseduto in memoria. Il complesso dei processi e delle operazioni implicati a questo livello può in ogni caso essere sondato globalmente controllando *l'esattezza o precisione* nella identificazione e nel riconoscimento di lettere e parole: il numero di errori commesso dal bambino nella lettura ad alta voce può essere preso come indice rivelatore dello stato e della efficienza delle funzioni mentali implicate nel compito di riconoscimento percettivo» (p. 29).

2.7.2 La rapidità di lettura

Un compito di lettura può essere affrontato facendo ricorso a strategie che offrono livelli diversi di prestazione *anche per quanto riguarda la rapidità di esecuzione del compito*. (Si pensi per es. all'accesso indiretto/diretto discusso al Cap. 2.3.1 e alle restrizioni semantiche e sintattiche discusse al Cap. 2.3.2).
Secondo CORNOLDI et al. (1981), «la sequenza dei processi di lettura può essere acquisita in modo precario e labile, oppure aver raggiunto un alto grado di automaticità (...). Una maggiore conoscenza sia del linguaggio, sia degli argomenti trattati (...), può rendere più economica e agevole l'analisi. Il risparmio di tempo garantito dalle varie forme di automatismo è reso operativamente in termini di "rapidità di lettura"» (p. 29).

2.7.3 La comprensione nella lettura

Un'analisi psicologica della prestazione in lettura non può limitarsi ad esaminare la precisione e l'automatismo (anche se si tratta, questi, di fenomeni e di processi più facilmente osservabili). Essa deve invece affrontare il processo di lettura come decodifica di significati e anche come elaborazione di informazioni contenute in un brano. In questi ultimi anni è stata rivalutata l'importanza del processo di comprensione e si è riconosciuto come la principale finalità di un programma di insegnamento della lettura consista appunto nel mettere gli alunni in grado di comprendere il significato di ciò che leggono e non solo di insegnare loro a pronunciare la parola, cioè ad eseguire correttamente l'associazione grafema-fonema. Abbiamo già visto come la maggior parte degli autori che hanno accentuato tale prospettiva sono concordi nel considerare la comprensione un processo mentale strettamente legato al ragionamento. THORNDIKE (1917) giunge a stabilire che la lettura comprensiva implica la capacità di eseguire correttamente operazioni di scelta e di organizzazione delle idee, analoghe a quelle che sottendono i processi del pensiero. Questa concezione, insieme alle nuove teorie psicolinguistiche e alle ricerche sull'elaborazione inferenziale dei testi, ci hanno, come s'è visto, indotto ad ampliare il modello di fondo esposto alla Fig. 4 in un modello denominato di «lettura elaborativa», che tenga conto dell'attivazione e dell'incremento delle strutture cognitive (Fig. 5).
Sul concetto di comprensione non ci è possibile soffermarci più di quel tanto, a causa della sua estrema complessità e perché è molto difficile orientarsi di fronte ad una mole tanto considerevole di pubblicazioni. Occorre dire che tale con-

cetto è lontano dall'essere definito in modo univoco ed esauriente, data la pluralità degli approcci teorici e delle piste d'indagine.
L'unica convergenza dei risultati sembra essere quella che porta a considerare la comprensione come una stratificazione di abilità via via più complesse e sempre più difficilmente padroneggiabili. Negli ultimi sessant'anni molte ricerche d'analisi fattoriale hanno cercato di confermare l'esistenza di simili abilità secondarie, al fine di determinare le aree che occorre sviluppare nell'apprendimento per migliorare l'attività della comprensione. Tali ricerche di tipo induttivo hanno permesso di identificare negli adulti — essendo più difficile rilevare funzioni differenziate nei bambini — «processi differenti anche se contestualmente integrati in relazione a un comune fattore generale» (BOSCHI et al. 1977, p. 58).
Esse lasciano comunque aperto il problema del valore euristico del modello fattoriale.
Le più importanti sperimentazioni in questo campo sono state svolte da HOLMES (1954), SINGER (1965) e DAVIS (1944; 1968). Tali sperimentazioni sono state raccolte in una tabella riassuntiva da BOSCHI (1977, p. 96-101), a cui rinviamo per ulteriori indicazioni. A titolo informativo ci sembra comunque utile riportare da questa tabella i fattori indicati da DAVIS nella sua rigorosa quanto raffinata sperimentazione del 1968. L'autore è riuscito ad isolare i seguenti fattori, che riportiamo nell'ordine della loro indipendenza relativa al processo di comprensione:

1) conoscenza del significato delle parole;
2) capacità di trarre inferenze dal contenuto;
3) seguire la struttura di un brano;
4) riconoscere gli scopi, l'atteggiamento, il tono e lo stato d'animo di uno scrittore;
5) rispondere a domande la cui risposta è esplicita o espressa in parafrasi.

Sul problema delle sperimentazioni fattoriali esistono tuttavia opinioni molto divergenti, a dipendenza della tecnica d'analisi statistica adottata.
Per quanto riguarda i dati raccolti su bambini, finora non è stato possibile isolare mediante analisi fattoriale differenti processi di comprensione. Rimane da chiedersi se la comprensione non sia piuttosto *un risultato* — strategicamente raggiunto in relazione agli *scopi* e agli *interessi* del lettore — che non un insieme di abilità staticamente isolate (cfr. D'YDEWALLE & ROSSELLE 1978; FLAMMER; SCHLAEPFLI & KELLER 1978; LANFRANCHI & RAMMING 1982).

CAPITOLO III

LE DIFFICOLTA' GRAVI DI LETTURA

3.1 *I disturbi dislessici: controversia scientifica e attuali tendenze*

3.1.1 La varietà degli approcci teorici

Affrontare un'area di ricerca talmente complessa e controversa e ancora così imprecisamente definita, come quella dei disturbi dislessici, non è impresa molto facile. I problemi maggiori nascono dalla difficoltà di sintetizzare e valutare i vari approcci che, sorti nel tentativo di darci una chiarificazione e strutturazione del concetto di dislessia, ci presentano un'immagine contradditoria e scoraggiante del tema in questione.
In questa sede non si potrà entrare in dettaglio nel campo delle difficoltà gravi di lettura, né da un punto di vista teorico, né da un punto di vista dell'intervento terapeutico. Sono pertanto d'obbligo alcune considerazioni di fondo, legate alla standardizzazione di uno strumento di verifica come le Prove MT di lettura e all'uso che se ne vuol fare.
Una cosa è certa: quando un alunno con gravi difficoltà di lettura viene annunciato, in Svizzera, per i contributi dell'As-

sicurazione federale Invalidità [1]) e nelle cartelle dello psicologo scolastico o del tecnico specializzato questo alunno viene indicato come «dislessico», bisogna essere tanto onesti da riconoscere che non sono affatto chiari i criteri di riferimento impiegati per trarre una simile conclusione. E ciò vale anche se sono indicati gli strumenti attraverso i quali si è giunti a diagnosticare la presenza del «deficit». L'area di studio della dislessia è suscettibile — proprio perché soggetta a continue controversie e cambiamenti —, di venir considerata da molti punti di vista, a seconda dell'approccio scelto da chi si avvicina ad essa. La polarità delle definizioni va dal considerare la dislessia come «la malattia del secolo» (MUCCHIELLI & BOURCIER 1974) a non considerarla affatto, o meglio a ritenerla come una «formula evanescente» ("eine Leerformel", SCHLEE 1976) o addirittura a negare, a volte con argomenti sostanzialmente assai deboli, l'esistenza stessa del fenomeno (FOUCAMBERT 1981). Simili posizioni estreme, considerando l'inconfutabile complessità eziologica nelle difficoltà d'apprendimento della lettura, ci sembrano teoricamente scorrette, operativamente fuorvianti e socialmente pericolose. Tra queste polarità si possono situare i *molteplici apporti teorici* sviluppatisi in questi ultimi anni. Ne abbiamo scelti alcuni, tra i più sintomatici della gran confusione che regna attualmente riguardo alla problematica della dislessia:

1. vi è chi enfatizza la presenza di fattori ereditari e l'incidenza di sofferenze cerebrali congenite, per es. nei casi di un anomalo sviluppo della specializzazione emisferica (ORTON 1937; HALLGREEN 1950; WEINSCHENK 1965), e chi vede la dislessia in chiave prettamente neurologica e neuropsicologica (LURIA 1967; RENTZ 1982);
2. vi è chi pone l'accento sulle difficoltà di recepire e codificare correttamente i suoni, tanto che il disturbo potrebbe essere considerato un problema esclusivamente auditivo (KOSSAKOWSKI 1961; TOMATIS 1973);
3. vi è chi vede il disturbo dislessico come una difficoltà nell'immagazzinamento dell'informazione visiva nella memoria a breve e/o a lungo termine (la cosiddetta "Speicherungsschwäche": SCHUBENZ & BUCHWALD 1964) o come una difficoltà specifica nel decodificare le informazioni fonologiche (la cosiddetta "Deutungsschwäche": GRISSEMANN 1974; LEVI & MUSATTI 1975);
4. vi è chi situa il problema della dislessia in un paradigma della comunicazione (ZIMMERMANN 1980; PILZ 1982);
5. vi è chi insiste sui problemi di maturazione affettiva (AJURIA GUERRA 1951; MANSUETO, ZECCA et al. 1974; MAZZOLA 1977), chi sottolinea l'importanza delle variabili relazionali (TREMPLER 1976; LEDDOMADE 1979; HOCHSTRASSER & GALLIKER 1983) e chi considera la dislessia addirittura come un disturbo comportamentale (REUTER 1982) o anche, in termini psicoanalitici, come un sintomo (NIEVERGELT 1982; BETTELHEIM & ZELAN 1982);
6. infine c'è chi ritiene che le cause della dislessia siano di carenza culturale e quindi imputabili all'ambiente (MALMQUIST & VALTIN 1974; VALSECHINI 1976; SCHLEE 1977; MEAZZINI 1983).

Non ci sarebbe un gran che da preoccuparsi, se tutto ciò potesse essere considerato esclusivamente un dibattito accademico. In effetti, il rifarsi ad un inquadra-

---

[1]) Per il lettore non svizzero può essere utile specificare che la Circolare dell'1.5.1972 della *Legge Federale sull'Assicurazione Invalidità* contempla l'elargizione di contributi per la terapia rieducativa nei casi di «difficoltà gravi del linguaggio», tra cui viene elencata anche la «dislessia/disortografia a livello d'intelligenza medio».

mento teorico piuttosto che ad un altro comporta l'attivarsi di diverse procedure per la diagnosi dei deficit di lettura e per il loro trattamento. Da ciò derivano anche i dati estremamente diversificati per quel che attiene all'*incidenza dei fenomeni dislessici.*
Pur considerando le plausibili differenze connesse con la peculiarità della corrispondenza grafema-fonema proprie delle varie lingue, le valutazioni epidemiologiche sono profondamente discordi, a seconda dell'operazionalizzazione delle varie definizioni.
Le percentuali oscillano per quanto riguarda i paesi anglosassoni e nord-americani tra un prudentissimo 0.05% e un eclatante 27.5%, e per quanto riguarda i paesi di lingua tedesca tra lo 0.7% e il 18% (MÜLLER 1975: Vol. 1 p. 21, Vol. 2 p. 62-64). In Italia si è a conoscenza della rilevazione di FAGLIONI et al. (1967) i quali propongono l'1.34%, e di BISIACCHI et al. (1978) che hanno individuato nel padovano una presenza di «dislessici» pari all'1.17%.

3.1.2 La multifattorialità delle componenti eziologiche

Considerando la molteplicità degli approcci si potrebbe facilmente dedurre che anche le *cause* della dislessia siano molteplici. E così è, solamente che il disturbo di lettura non dipende tanto dalla carenza dell'una o dell'altra causa, in quanto occorre tener conto delle reciproche interazioni. Quindi possiamo incontrare «dislessici» con o senza disturbi neurologici, con o senza disturbi dello sviluppo del linguaggio, con o senza problemi affettivi: tutte queste variabili possono, ma non in ogni caso, influire sulle modalità del leggere, e lo fanno spesso in forma congiunta. Tanto per fare un esempio, la posizione di coloro che invocano esclusivamente l'importanza di una completa lateralizzazione delle varie funzioni per il successo di lettura — nonostante la vigorosa spinta di DELACATO (1966) — non sembra aver ottenuto ancora sufficienti verifiche sperimentali (cfr. la ricerca di SCALISI & LONGONI 1981 e le affermazioni di VALTIN 1981). Ha semmai trovato maggior credito l'attenzione alle negative conseguenze del mancinismo contrastato, per il collegamento tra aspetti di interesse neurologico e aspetti di rilevanza psicoaffettiva nel rapporto bambino-adulto.
In questi ultimi anni si è così giunti ad affermare, in modo sempre più inequivocabile, la *multifattorialità* della dislessia. Multifattorialità sia per quanto riguarda le *cause primarie* come i fattori organici, le capacità funzionali, i fattori socioculturali e le condizioni pedagogico-didattiche sia per quanto riguarda le *cause d'ordine secondario,* come il patrimonio esperenziale del soggetto nella sua vita relazionale, i fattori motivazionali e certe funzioni psicolinguistiche direttamente legate allo stesso processo di lettura, come per es. la flessibilità nella segmentazione e nella combinazione di segmenti, la facoltà di decodificare ricorrendo a restrizioni semantico-sintattiche, ecc. In merito al concetto di multifattorialità nell'eziologia delle difficoltà dislessiche si può consultare più dettagliatamente MÜLLER (1974), STOLL (1977), GRISSEMANN (1980a), VALTIN (1981).
In base a quanto si è detto finora, i ricercatori sono attualmente concordi nell'asserire che «la» dislessia, intesa come una specie di malattia con un unico quadro clinico, non esiste. Infatti non è mai stato trovato qualcosa che si potesse definire come «il virus della dislessia». Di conseguenza si allargano sempre di più i dubbi e le esitazioni su come debba essere svolto l'esame diagnostico del bambino «dislessico». Beninteso non si tratta di problemi concernenti i metodi d'osservazione, bensì i *criteri,* che sono forzatamente arbitrari e quindi non permettono di parlare dei «dislessici» come di un gruppo omogeneo ben definito. Anche

il termine stesso di «dislessia» non si riferisce ad una disabilità nell'apprendimento che sia unitaria e che riguardi ben determinate manifestazioni. Si possono così distinguere raggruppamenti in base alle cause primarie, in base al rapporto che c'è tra difficoltà nello scrivere, in base alle differenze osservabili tra lettura di singole parole e lettura di testi, in base agli aspetti evolutivi del linguaggio, ecc.

3.1.3 Le tappe della ricerca sul problema della dislessia

Per non dilungarci troppo, vogliamo tracciare sinotticamente le principali fasi di sviluppo e lo stato attuale delle ricerche sulla dislessia in 5 punti (ci si limita in special modo all'importante ruolo svolto dai paesi di lingua tedesca):

1. Il termine «dislessia» (nell'accezione tedesca "Legasthenie") compare per la prima volta nel 1916 in un articolo scientifico dello psichiatra RANSCHBURG (cit. in ZIMMERMANN 1980). Fino agli anni '50 le sperimentazioni sulla dislessia sono state caratterizzate da una *tradizione di ricerca di tipo medico*. Essa ha trasposto abbastanza meccanicamente le conoscenze della patologia adulta (dove la dislessia è conseguenza di ben precisi eventi traumatici e insorge in soggetti che precedentemente sapevano leggere) alla «patologia» infantile (dove la dislessia è solo raramente collegabile ad eventi traumatici ed è spesso conseguenza di determinate condizioni socio-culturali e di un mancato o cattivo apprendimento).
2. A partire dagli anni '50 si poté osservare un incremento delle ricerche sulla dislessia da parte di psicologi e pedagogisti. Sulla base delle teorie della percezione e/o dell'apprendimento si giunse in quel periodo a descrivere una miriade di fenomeni e di caratteristiche personologiche che, presi singolarmente, avrebbero correlato in modo più o meno elevato con i disturbi di lettura. L'enorme raccolta di dati sperimentali su *determinate funzioni cognitive e risp. sui loro deficit* (disturbi della percezione visiva, difficoltà nella discriminazione fonematica, labilità nella strutturazione spazio-temporale e nella denominazione emisferica, ecc.) condusse a considerare la dislessia come una *«sindrome»* (KLASEN 1971) e si concluse con la costituzione di *modelli causali* (vedi per es. KOCHER 1959; JADOULLE 1967; SCHENK-DANZINGER 1971).
3. Subito dopo si delineò un filone di ricerca che si potrebbe definire di tipo *«socio-ambientale»*. Venne così esaminato l'influsso di variabili come la formazione scolastica dei genitori, l'attività professionale della madre, le condizioni dell'alloggio, il numero di libri letti in famiglia, l'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola, ecc. (vedi per es. le prime ricerche di VALTIN 1970). Tuttavia, anche queste ricerche risentivano ancora fortemente del paradigma medico, nel senso che vedevano i fattori ambientali in un rapporto semplicistico di causa-effetto (cfr. per es. NIEMEYER 1971).
4. Agli inizi degli anni '70 — nel bel mezzo del «boom» della dislessia, come lo dimostra in Germania l'interesse rivelato per questa problematica persino dai rotocalchi (cfr. "Der Spiegel", 4 agosto 1975) — si scatena una violenta *critica nei confronti della ricerca sulla dislessia*. La dislessia viene definita come un «fantoma», un'«invenzione» (SCHLEE: "Die Erfindung der Legasthenie", 1974) e addirittura uno «scandalo» (SIRCH: "Der Unfug mit der Legasthenie", 1975). Alcuni ricercatori ammettono di aver preso un granchio per quel che riguarda certe forme metodologiche (VALTIN 1975) e altri ne prospettano la fine imminente (SCHLEE: "Legastheniefor-schung am Ende", 1976).

In occasione di questo «movimento della anti-dislessia» (GRISSEMANN & KOBI 1978), si passa ad analizzare i motivi per cui i risultati delle ricerche siano sempre stati così profondamente discordanti, e i motivi per cui le conseguenze sui disturbi dislessici non abbiano mai avuto, in pratica, grande rilievo sulle modalità d'intervento psicopedagogico.
A questo proposito, VALTIN (1981) giunge a due conclusioni:

a) la confusione che regna nell'ambito della discussione sulla dislessia è dovuta a varie *ambiguità nella operazionalizzazione del costrutto.*
Non possiamo qui entrare nei dettagli delle numerose varianti dell'accezione di dislessia. Basti pensare che, accanto alle definizioni che si orientano al paradigma medico (per es. WEINSCHENK 1965), a seconda dell'operalizzazione scelta ci sono ancora almeno tre gruppi di definizioni che si rifanno al *principio della discrepanza,* cioè alla disparità che ci sarebbe tra il potenziale intellettivo del soggetto e il livello da lui effettivamente raggiunto nell'apprendimento della lettura (vedi GRISSEMANN & KOBI 1978, p. 12-19).
Recentemente si può osservare, per quel che riguarda il costrutto, uno spostamento del significato da una utilizzazione di tipo causale dell'accezione di «dislessia» ad una utilizzazione di tipo più descrittivo. Mentre prima quindi si usava il termine «dislessia» come spiegazione per una specifica forma di disturbo nella lettura («l'alunno legge male perché è un dislessico»), si tende ora ad usare il termine nella sua accezione più generalizzata, come sinonimo di «difficoltà nell'apprendimento della lettura e della scrittura»;

b) in secondo luogo — sempre stando a VALTIN (1981) —, la gran confusione appurabile nel mondo scientifico della ricerca sulla dislessia sarebbe da attribuire a *differenti approcci teorici* nelle procedure utilizzate per la rilevazione delle difficoltà dislessiche e ai limiti innegabili di certe metodologie statistiche. Tradizionalmente, un gruppo di soggetti dislessici (spesso identificati con strumenti di volta in volta diversi) viene confrontato ad un gruppo di soggetti normolessici in una prova sperimentale. Poiché i soggetti normolessici potrebbero essere genericamente più abili in qualsiasi tipo di prestazione cognitiva (più intelligenti, con maggiore competenza linguistica, ecc.) è necessario formare dei gruppi contrapposti che siano parificati in certe variabili come «il livello intellettivo», al fine di tener sotto controllo tali abilità. I risultati consentono di evidenziare differenze tra i gruppi, in base alle quali si inferiscono ipotesi circa l'eventuale «eziopatogenesi» dei disturbi dislessici. Tale procedura, non solo ricade pericolosamente — come abbiamo visto — in un «modello medicalista» volto a risalire dalle manifestazioni comportamentali alle presunte cause psicofisiche. La procedura dei gruppi contrapposti provoca anche, di regola, una vera e propria falsificazione dei dati. Infatti, i risultati che si ottengono nel confronto tra questi gruppi risultano artefatti in seguito al cosiddetto *«effetto di regressione»*. Tale effetto causa un avvicinamento dei gruppi comparati ai valori medi della rispettiva popolazione mostrando così come significative delle differenze che in realtà non esistono.
Il metodo del confronto tra gruppi omogenei provoca però anche altre interpretazioni fallaci. Le coppie dei

soggetti da esaminare vengono parificate in base ad una caratteristica — il Quoziente Intelligenza — che non è una grandezza unitaria ma la somma di singole facoltà (intelligenza verbale, operazionale, ecc.), messe in relazione tra di loro più o meno arbitrariamente. Può così capitare per es. che il QI=105 del soggetto dislessico sia sostanzialmente diverso, per quel che riguarda certe singole prestazioni, del QI=105 raggiunto dal soggetto normolessico accoppiato.

5. Dopo le forti critiche del «movimento della anti-dislessia», i ricercatori hanno sempre più abbandonato l'ottica allora corrente di un «fact-finding» positivistico, ottica che portava tra l'altro ad una trasformazione diretta e troppo precipitosa dei risultati delle ricerche in concetti terapeutici. In altre parole, dalla raccolta inflazionistica di dati sperimentali si è passati ad una più approfondita riflessione teorica, rivolgendosi finalmente all'analisi dei processi sottostanti al processo del leggere e quindi alla psicologia della lettura. Nelle pubblicazioni più recenti sulla problematica dei disturbi dislessici si è così cominciato a sviluppare, in un approccio interdisciplinare, una serie di *modelli processuali della lettura* che tengono conto anche delle importanti conoscenze provenienti dalla *moderna psicolinguistica.*
Essi forniscono un aiuto concreto nella diagnosi e nella terapia delle difficoltà gravi di lettura.
Un'altra importante prospettiva per il rinnovamento delle ricerche sulla dislessia consiste nel trovare un'alternativa al tradizionale disegno sperimentale dei gruppi contrapposti. Secondo VALTIN (1981) questa alternativa può essere *l'esplorazione analitica di singoli casi,* seguita da un procedimento di *ricerca longitudinale* (un simile tipo di ricerca è stato applicato recentemente per es. da BÜTTNER 1983); oppure può essere la *combinazione di procedimenti descrittivi e procedimenti sperimentali,* come è stato fatto nell'interessante, anche se non più recentissima, ricerca interdisciplinare di ROBINSON (1946, cit. in VALTIN 1981).

3.2 *Alcune considerazioni sul concetto di dislessia in Svizzera*

Iniziamo subito col dire che una «situazione svizzera» della dislessia non esiste. Tuttalpiù si può parlare di una «situazione svizzero-tedesca» che si rifà precipuamente al retroterra scientifico e socioculturale della Repubblica Federale Tedesca, di una «situazione svizzero-francese» che si rifà al retroterra della Francia, ed eventualmente una situazione «svizzero-italiana» che trae i suoi spunti dall'Italia. A questo proposito vogliamo ricordare la nota posta da CHAPPOT agli inizi della traduzione francese dell'opuscolo che GRISSEMANN (1981) ha pubblicato sulla situazione inerente all'educazione dei dislessici in Svizzera. In tale nota si dice che è impossibile tradurre in francese certi termini tedeschi sulla dislessia, non solo perché non ci sono i termini corrispondenti, ma perché nel contesto culturale romando praticamente non esistono concetti analoghi. Ciò vale anche per la Svizzera Italiana. Anche da noi infatti non esiste la professione del «terapeuta della dislessia» (infelice trad. letterale dal tedesco "Legastheniethérapeut") e quindi non esiste neanche un iter specifico per la loro formazione.
Il trattamento dei disturbi dislessici, nella Svizzera Italiana e nella Svizzera Romanda è generalmente di competenza del logopedista e non, come nella Svizzera Tedesca, di un «Legastheniethérapeut» (che è di regola un insegnante con formazione specifica supplementare). Senza divagare troppo sul problema degli operatori specializzati in Svizzera, siamo personal-

mente dell'avviso — in considerazione dei curricoli di formazione attualmente applicati e della multifattorialità dei disturbi dislessici — che né l'intervento del logopedista né quello di un «terapeuta della dislessia» siano da ritenersi ottimali ai fini di un trattamento completo ed efficace. Le difficoltà gravi nell'apprendimento della lettura non devono infatti, secondo noi, essere affrontate da un «tecnico della riabilitazione» che si muove in un ristretto ambito di competenza. E' necessario invece che l'operatore, oltre ad una basilare preparazione nei settori specifici socio-psico-pedagogici, sia realmente sensibile alle esigenze di una *rilevazione diagnostica e di un trattamento terapeutico globale* del bambino. Questo implica non solo la considerazione approfondita dei vari e complessi aspetti «intrinsechi» della sua personalità, ma anche e soprattutto la considerazione — in un approccio sistemico — delle interazioni contestuali.

Fatte queste generali premesse su certe caratteristiche delle varie regioni linguistiche svizzere e sul loro approccio di fronte ai disturbi dislessici, vogliamo rivolgerci brevemente alla situazione che conosciamo meglio, quella della Svizzera Tedesca.

Largamente accettata negli ambienti specialistici della Svizzera Tedesca è una definizione della dislessia quale *difficoltà nell'apprendimento del leggere e dello scrivere* che riflette una discrepanza rispetto alle prestazioni nelle altre materie e rispetto al livello intellettivo generale. Tuttavia — stando alla ricerca di GRISSEMANN (1981) — tale «principio della discrepanza» non inciderebbe fondamentalmente sull'indicazione per il trattamento rieducativo. Ciò significa che nei vari cantoni si interviene di regola sui disturbi di lettura a prescindere dai criteri inerenti al livello intellettivo.

Questi criteri vengono comunque in parte mantenuti quando vien inoltrata — ai sensi della Legge federale sull'Assicurazione Invalidità (vedi nota numero 1) — una domanda per i contributi finanziari alla terapia rieducativa. Questo perché la maggior parte delle Commissioni cantonali AI ancora si orientano secondo il «principio della discrepanza» (GRISSEMANN 1981, p. 13).

Concludendo queste poche considerazioni sulla nozione di dislessia in Svizzera non vogliamo tralasciare di sottolineare che la Svizzera Tedesca, a cui si è fatto particolare riferimento, ha vissuto e vive tuttora molto da vicino le controversie scientifiche sorte inizialmente in Germania verso la metà degli anni '70 (e da noi discusse nel precedente sottocapitolo). Tali controversie hanno avuto una loro chiara ripercussione anche sul «Congresso sulla dislessia» tenutosi a Brugg-Windisch il 6 ottobre 1977. Nell'impossibilità di dare un rapporto esauriente di questo importante Congresso, che ha segnato una svolta fondamentale per quel che riguarda la rieducazione dei dislessici nella Svizzera Tedesca, vogliamo ridare riassuntivamente le tesi illustrate da GRISSEMANN & KOBI (1978) quale reazione al «movimento della anti-dislessia». Anche se tali tesi non sono più state direttamente riprese nei successivi convegni, esse continuano a mantenere tutta la loro rilevanza e attualità:

1. «L'aiuto concreto e di provata efficacia è ben più importante delle controversie sulle varie definizioni della dislessia.
2. Tale aiuto non deve limitarsi ad un intervento sul bambino.
3. La prevenzione dovrà assumere un ruolo più importante della terapia.
4. Il continuo controllo del livello d'apprendimento e gli interventi promozionali ("Fördermassnahmen") sul processo d'apprendimento della lettura e della scrittura sono più importanti della diagnosi ritardata nei casi d'insuccesso progressivo.
5. L'implicazione degli approcci linguistici nella teoria dei disturbi dislessici

serve alla prevenzione, differenzia il processo diagnostico e completa l'intervento terapeutico.

6. L'esame diagnostico che provoca una «etichettatura» del soggetto e che determina la sua collocazione in un dato tipo di scuola, sta in contraddizione con le intenzioni della pedogogia speciale. L'esame diagnostico dei bambini con difficoltà d'apprendimento nel campo della lettura e della scrittura dovrebbe orientarsi al promovimento della capacità del soggetto e contenere una pianificazione di base dell'intervento pedagogico-terapeutico.
7. Il «terapeuta per la dislessia» ("Legastheniethérapeut") (...) dev'essere sostituito da uno psico-pedagogista con formazione universitaria o parauniversitaria ed operante in un'istituzione di sostegno pedagogico» (GRISSEMANN & KOBI 1978, p. 9-10, libera trad. di A.L.).

3.3 *Alcune considerazioni sul concetto di dislessia in Italia*

Al fine di evitare fin dall'inizio l'insorgere di false aspettative, è necessario sottolineare che non rientra nelle nostre possibilità svolgere un vero e proprio confronto tra la Svizzera e l'Italia per quel che riguarda il concetto di dislessia e le sue varie applicazioni. Siamo infatti consapevoli che ciò richiederebbe, in base ai dettami scientifici della pedagogia o della psicologia comparativa, uno studio ben più complesso e più approfondito del nostro.

Noi vogliamo limitarci invece a qualche considerazione generale su come in Italia si affrontano i disturbi dislessici. Ciò si farà — più che in rapporto alla situazione specifica delle realtà locali, che conosciamo solo da lontano —, in rapporto ai *riferimenti bibliografici* italiani sull'argomento.

Come vien rilevato da LOTTINI MINUTO (1974), in Italia non è molto vasta la letteratura scientifica dedicata all'argomento della dislessia. E questo perché comunemente si ritiene che l'incidenza scolastica di tale disturbo non dovrebbe destare preoccupazioni, considerate le minori difficoltà, rispetto ad altre lingue, che presenta la lingua italiana nella relazione tra fonema e grafema. La scarsità dei contributi psicologici relativi al problema dei disturbi in lettura, e il fatto che i pochi contributi esistenti non siano sistematicamente organizzati, è da inserire secondo BOSCHI et al. (1977) nel quadro più generale di insufficienza degli studi psicologici in Italia.

Per molto tempo i lavori svolti in Italia sul problema della lettura erano isolati e privi di reciproci riferimenti, come si rileva nella ricorrente mancanza di citazioni. Essi iniziano ad essere numericamente consistenti attorno agli anni '60, con studi riguardanti tematiche diverse che vanno dai problemi di metodologia per l'insegnamento della lettura, allo studio delle funzioni psicologiche di base; dagli approfondimenti clinici inerenti alla prevenzione, diagnosi e trattamento dei disturbi di lettura, ad indagini statistiche sull'efficienza e sul comportamento in lettura nei bambini delle scuole elementari. Secondo BOSCHI et al. (1977), a cui faremo costante riferimento anche nelle prossime osservazioni, un primo filone d'indagine è rappresentato dagli studi svolti nell'ambito della *neuropsichiatria infantile*. Come abbiamo già visto per quel che riguarda i paesi di lingua tedesca, anche in Italia la letteratura neuropsichiatrica si limitava a quei tempi ad approfondire gli aspetti clinici della dislessia con riferimento particolare ai disturbi psicopatologici. Recuperando e divulgando un'ampia bibliografia straniera, è stata data così una panoramica sistematica — ma oggi diremmo inservibile — delle principali indagini eziopatologiche: a partire dalle discussioni in merito alle ipotesi d'ereditarietà dei disturbi di let-

tura, a quelle in merito alla presenza di anomalie nelle funzioni percettive, nella dominanza laterale e nel linguaggio, fino ad arrivare all'interazione tra i vari segni di compromissione neurologica (PAGANONI & ROBUTTI 1966).
Subito dopo — in concomitanza con gli aspetti da noi già discussi precedentemente quando si parlava, in termini più generali, dello sviluppo delle ricerche sulla dislessia —, è stata avviata anche in Italia l'indagine circa la valutazione dei *fattori causali* determinanti il disturbo di lettura. Alcuni autori sostengono la preminenza dei fattori carenziali di deprivazione affettiva o socio-ambientale (VALSECHINI 1976; MAZZOLA 1977). Altri autori, come LEDDOMADE (1979), avanzando l'ipotesi che la sintomatologia dislessica sia sostenuta da turbe relazionali, postulano nuovi metodi di osservazione. Tali metodi, oltre a valutare l'entità clinica del disturbo, dovrebbero tendere a penetrare il vissuto del bambino analizzando le relazioni affettive tra lui, le persone e gli oggetti del suo ambiente. Altri tendono invece a sottolineare una patogenesi mista nella quale si intrecciano fattori organici, processi di conflittualità intrapsichica e di rilevanza ambientale (VALENTI, GIANNOTTI & VALENZUELA 1968).
Altri ancora prendono in considerazione la specificità linguistica dei disturbi dislessici e la mettono in relazione con le diverse prestazioni neuropsicologiche della meta-comunicazione (LEVI & MUSATTI 1975, 1977; SARTORI & MASUTTO 1980).
Il problema delle difficoltà di apprendimento della lettura è stato affrontato pure nell'ottica delle conseguenze nella strutturazione del carattere e nello sviluppo dell'autostima nei soggetti che di questi disturbi sono i portatori (MANSUETO ZECCA et al. 1974).
Infine BARZON (1974), utilizzando ampiamente le ricerche americane, sviluppa una prospettiva di concettualizzazione critica del processo del leggere ai livelli fisiologici, percettivi e comprensivi.
Esiste inoltre in Italia un altro filone di studi psicologici che, senza trascurare la rilevanza sociale del problema della didattica della lettura e della dislessia, si concentrano prevalentemente sull'analisi delle funzioni e dei processi psicologici, sia attraverso confronti critici con lavori di lingua inglese e francese che attraverso ricerche sul campo. Così CONTICELLI (1961) sottolinea l'esigenza di realizzare il superamento dell'empirismo nella didattica e riferisce per esteso sulle modalità dei metodi da impiegare per uno sviluppo ottimale delle funzioni necessarie per l'apprendimento della lettura.
BASSI (1971) sottolinea invece l'importanza dell'orientamento e della strutturazione spaziale nel processo di apprendimento della lettura, cercando di dimostrare come queste funzioni, più ancora di quelle linguistiche e mentali, siano strettamente correlate con le fasi iniziali dei disturbi di lettura.
TITONE (1965, 1969) pone l'accento sul fatto che l'apprendimento della lettura implichi una convergenza tra capacità e funzioni diverse di carattere cinetico, mentale e linguistico.
CASAZZA PESCE et al. (1969, cit. in BOSCHI et al. 1977) cercano, in un tentativo di dare un valore operativo e sperimentale al concetto di dislessia, di quantificare preliminarmente le capacità, i livelli e le caratteristiche di soggetti di prima elementare nel comportamento di lettura.
Da segnalare sono ancora i lavori dedicati alla psicologia della lettura di CALONGHI (1968, 1969, cit. in BOSCHI et al. 1977) il quale, attraverso un ampio contributo bibliografico e di sistematizzazione critica, affronta tematiche diverse come le ricerche sui movimenti oculari, gli studi sui rapporti tra profitto in lettura e ambiente familiare, abilità in lettura e sviluppo linguistico concettuale, prove di comprensione di lettura e test

di intelligenza, metodi di insegnamento e apprendimento della lettura.
Come certamente si può rilevare da questa rassegna bibliografica, la maggior parte dei contributi citati sono di pubblicazione non più recente. In questi ultimi anni, come prima del '60, sono relativamente pochi i contributi pubblicati in Italia sulla psicologia della lettura e sui disturbi di lettura. A prescindere dallo studio particolareggiato e più volte citato di BOSCHI (1977), che però si riferisce alle capacità del lettore abile e maturo, mancano in Italia rassegne e monografie sul soggetto con difficoltà gravi di lettura: come la monografia tedesca di MUELLER (1974), che analizza su più di 800 pagine le basi teoriche ed empiriche del disturbo di lettura, o quella più recente di ZIMMERMANN (1980), la cui bibliografia comprende oltre 600 titoli. Un altro riscontro aridamente quantitativo, ma sufficiente per rendersi conto di quanto si faccia all'estero, può essere constatato dando un'occhiata al noto repertorio bibliografico «Psychological Abstracts», che riferisce su circa 400 pubblicazioni ogni anno.
Come si vede da quanto sopra esposto, secondo BOSCHI et al. (1977) «affrontare un'indagine conoscitiva sulle difficoltà in lettura degli alunni in territorio di lingua italiana significa in primo luogo rendersi conto di una situazione di carenza delle ricerche italiana e di squilibrio rispetto alle ricerche straniere e in particolare significa studiare un fenomeno che in Italia si è a lungo realizzato quasi completamente al di fuori della competenza psicologica» (p. 8).
In Italia sono anche mancate per molto tempo *traduzioni* di buon livello, sia di tipo specialistico che divulgativo, sulla psicologia della lettura e sui suoi disturbi. Le poche traduzioni disponibili provengono quasi esclusivamente dalla scuola francese o anglo-americana e purtroppo si riferiscono ancora, senza eccezione, al classico paradigma di tipo medicalista: JADOULLE 1968; DALACATO 1972; CRITSCHLEY 1973; MUCCHIELLI & BOURCIER 1974; DELOGNE 1975; TINKER 1976; DOMAN 1979; TOMATIS 1979; KOCHER 1981.
Si deve ammettere che talune ristampe — come la quarta edizione (1981) dell'opera di KOCHER, tradotta in italiano nel 1965 e risalente all'originale del 1959(!) — ci lasciano decisamente perplessi. Pur non disdegnando l'indubbio valore storico di certe conoscenze trasmesseci da KOCHER, non ci sembra proprio il caso di condividere l'opinione di GIULIANA GRASSO-MAGRIN quando sostiene, nella presentazione all'edizione italiana dell'opera in questione: «Benché questo manuale sia stato scritto dieci anni fa (nel frattempo venti!; nota di A.L.), (...) esso resta insuperato nella sua funzione di guida pratica per la rieducazione del dislessico e resta a tutt'oggi la più chiara esposizione di un sistema orto-pedagogico rigoroso, graduale, metodico (...)» (p. 9).
E' facile rendersi conto che un simile stato di cose ostacola quel necessario e fecondo interscambio scientifico-culturale che si fonda sui momenti di appropriazione e di restituzione critica di contributi stranieri. Inoltre, la condizione di carenza sopra esposta costituisce una difficoltà sia per l'insegnante che sente l'esigenza di documentarsi, sia per lo stesso ricercatore che intende raggiungere una conoscenza sullo stato degli studi in questo campo o di approfondire con sufficiente rigore scientifico qualche tema specifico. Prima di tutto, però, lo stato di carenza si ripercuote naturalmente sui genitori di bambini con difficoltà gravi di lettura. Ciò è stato recentemente descritto con appassionato realismo e con grande perizia narrativa dallo scrittore UGO PIRRO nel suo romanzo autobiografico «Mio figlio non sa leggere» (edito da Rizzoli, 1982). In esso, PIRRO denuncia l'inesistenza di testi di divulgazione sulla problematica delle difficoltà gravi di lettura,

di guide per i genitori e gli insegnanti e di ricerche condotte nelle scuole italiane. Secondo lo scrittore, ciò sarebbe da ricondurre al «disinteresse degli esperti» (p. 97) e al «disinteresse generalizzato e permanente delle istituzioni scolastiche» (p. 124). Citiamo a questo proposito qualche breve passaggio:

«Finalmente in una rivista di psicologia incontrai la dislessia. Mi bloccai di fronte a quel termine, come al cospetto di un nemico atteso da sempre e di fronte al quale non potevo indietreggiare (...). Le nozioni in più che cercai frettolosamente di racimolare furono scarse, non sapevo dove cercarle» (p. 98).

«Per quante indagini facessi, restai a mani vuote. Tanto disinteresse, quel silenzio dei libri non stava certo a significare che nel nostro paese i dislessici erano rari, indicavano piuttosto una sordità, un'indifferenza degli ambienti scientifici» (p. 106).

E' abbastanza significativo il fatto che lo scrittore — trasformandosi per forza di cose in «padre-terapeuta autodidatta» — in tutti questi anni non ha mai trovato altro libro su cui orientarsi che quello di JADOULLE (1968), in cui come ben sappiamo ancora si parla delle «cause» della dislessia risalenti al «mancinismo» e si propongono dei test per verificare la lateralità della mano, del piede, dell'orecchio, dell'occhio, (!) ecc.

A conclusione di questo breve sguardo sul concetto di dislessia in Italia, dato in base ai principali contributi bibliografici sull'argomento, non vorremmo mancare di accennare ad un dilemma di fronte a cui ci si è personalmente spesso trovati scorrendo le varie pubblicazioni italiane. Il dilemma consiste in due constatazioni. Da un lato si vuol giustamente *evitare* (viste le grandi incertezze e i numerosi equivoci ricorrenti negli ultimi anni nel campo di ricerca della dislessia) *l'ancoraggio ad una determinata definizione del costrutto «dislessia»* e si vuole giustamente *evitare qualsiasi etichettatura che potrebbe essere in qualche modo patologizzante.* D'altro lato, ignorando in parte l'enorme evoluzione svolta fuori dall'Italia nell'identificazione e nel trattamento delle difficoltà gravi di lettura, si rifanno gli stessi errori precedentemente compiuti dagli altri paesi. Ecco così che nascono, per fare un solo esempio, dei training prettamente funzionalistici come quello di LA SPISA & SARTORI (1979) inerente alla percezione visiva, in cui non si tiene per niente conto delle fondamentali conoscenze trasmesseci dalla moderna psicolinguistica. Si deve inoltre ancora aggiungere che molte delle pubblicazioni italiane consultate, tracciando un quadro completo ed esauriente delle linee di sviluppo secondo cui è stato via via elaborato dai vari autori il concetto di lettura, hanno spesso il grosso limite di non distinguere in modo chiaro nella loro esposizione i contributi più rigorosamente empirico-sperimentali da quelli che rappresentano un approccio teorico-descrittivo.

(continua)