

Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto

Enzo Catarsi

Il rapporto che esiste tra crescita delle nuove generazioni ed ambiente sociale di provenienza, sia in termini di benessere complessivo che di successo scolastico, appare sempre più evidente sulla scorta di numerose ricerche realizzate sia in ambito sociologico che psicopedagogico. Appare quindi non più rinviabile un impegno che espliciti i condizionamenti sociali dello sviluppo e che porti a progettare interventi in grado di combattere precocemente le disuguaglianze prodotte fra i bambini dai contesti di nascita e dalle relazioni in cui crescono (Catarsi, 2008).

L'influenza che la famiglia esercita sullo sviluppo dei bambini è stata rilevata da numerose ricerche e fra queste da quelle di Jean Pierre Pourtois (1979) e del suo gruppo. In questo quadro è stato anche evidenziato come già a cinque anni alcune variabili familiari mostrino un valore predittivo riguardo il futuro successo o insuccesso scolastico dei bambini (Desmet-Pourtois, 1993), tanto da evidenziare con chiarezza l'incidenza dell'ambiente familiare di appartenenza sul successo formativo (Nimal-Lahaye, Pourtois, 2000).

Anche in Italia sono state realizzate alcune ricerche che giungono alle medesime conclusioni, sottolineando il peso della provenienza familiare sugli esiti scolastici, con la conseguente evidenziazione del persistente carattere classista del sistema scolastico italiano. Giorgio Brunello e Daniele Checchi (2005), in particolare, hanno studiato il percorso scolastico di un campione di italiani nati tra il 1941 e il 1970, rilevando come il loro successo formativo sia il frutto di diverse variabili, fra cui la più importante risulta essere il livello di formazione dei genitori. In questo lavoro di ricerca gli autori giungono anche alla conclusione che, prioritariamente, un aumento delle risorse finanziarie pubbliche investite in educazione costituisce uno strumento essenziale per ridurre le differenze causate dal diverso livello culturale delle famiglie di provenienza degli alunni. La mancanza di tali investimenti, peraltro ulteriormente dimi-

nuiti in Italia, in questi ultimi anni, finisce così per amplificare i risultati selezionanti del sistema scolastico italiano, ancora oggi profondamente condizionato dalle metastasi del cancro gentiliano.

Per tali ragioni, quindi, appare anche più importante il contributo decondizionante dei servizi per l'infanzia, anche alla luce del fatto che le ricerche sulla prima infanzia hanno mostrato come i primi anni di vita siano determinanti ai fini della costruzione della futura personalità. Allo stesso modo si è fatta sempre più strada la consapevolezza del fatto che il bambino è attore del suo sviluppo, in particolare sulla base delle relazioni che vive a partire dai primi mesi della sua esistenza. Questa teoria, in effetti, si basa sulla ipotesi che il soggetto si forma e ristrutturata le sue condotte sulla base delle esperienze vissute nei diversi contesti di vita e delle relazioni attivate sia all'interno dell'ambiente familiare sia in quello sociale circostante.

In effetti è ormai molto diffusa la convinzione che l'ambiente domestico influenzi pesantemente lo sviluppo della personalità e il successo formativo dei bambini e come con interventi precoci si possa raggiungere comunque risultati importanti (Neuman, 2006 e 2007). In particolare sono ormai moltissime le ricerche che evidenziano la molteplicità degli argomenti a favore della precoce esposizione dei bambini piccoli alla lingua scritta mediante l'uso dei libri.

Leggere in famiglia

Tale possibilità si presenta facilitata ove i genitori abbiano consapevolezza dell'importanza dello sviluppo linguistico dei figli e delle esperienze che a tale scopo ad essi possono essere proposte. Il patrimonio "linguistico" familiare include certamente il materiale librario – come ha mostrato una specifica ricerca (Neuman, 1999) – ma si sostanzia anche dei comportamenti che i genitori esibiscono riguardo i libri e la lettura. I bambini dei genitori che concepiscono la lettura come un divertimento ne sviluppano una concezione più positiva rispetto ai coetanei i cui genitori sottolineano unicamente i risvolti "apprenditivi" del leggere libri. Al contempo occorre sottolineare l'importanza del ruolo della lettura materna, in particolare per l'enfasi accordata alla lettura ad alta voce, frutto – anche – delle aspettative che la madre matura a proposito delle competenze che il bambino può acquisire tramite questa esperienza (Powell, 2004). Ed alcune ricerche ormai classiche, in effetti, hanno mostrato come in questi casi i risultati raggiunti dai bambini siano migliori rispetto ad altri (Snow et al., 1991).

Appare quindi molto importante il ruolo dei genitori, che debbono cominciare a leggere ai loro bambini fin dai primi mesi di vita ed in maniera sistematica, proponendo loro, fra l'altro, un contesto emotivo che nessuna narrazione televisiva potrà mai dare (Nobile, 2010). Alcune ricerche, infatti, hanno mostrato che la continuità della lettura costituisce un elemento proattivo importante, che consente risultati significativi che, al contrario, non si hanno, se l'esperienza è episodica (Bus-van IJzendoorn-Pellegrini, 1995a/b). Al contempo un'altra ricerca ha mostrato come la conoscenza di libri per bambini da parte dei genitori e la loro lettura nell'ambiente domestico costituisce un potente strumento di arricchimento del vocabolario del bambino ed un fattore di predizione relativamente all'acquisizione della strumentalità della lettura (Sénéchal et al., 1996; Sénéchal, 1997).

Risulta infatti evidente che il bambino arricchisce il suo vocabolario e migliora le sue competenze lessicali e sintattiche, che gli consentono una migliore comprensione e saranno poi alla base di una migliore acquisizione dell'abilità strumentale (De Temple-Snow, 2003; van Kleeck, 2003). È chiaro, in effetti, che il bambino, ascoltando storie – lette o narrate – che gli presentano un linguaggio astratto o decontestualizzato, è facilitato nella formazione dei primi ragionamenti e dei primi concetti.

La lettura ad alta voce costituisce, quindi, una esperienza molto importante per lo sviluppo del bambino, in particolare a partire dai due anni. Fondamentali, d'altra parte, sono anche le letture fatte negli anni precedenti, quando il bambino vive il contesto specifico come una occasione di contatto diretto ed emotivamente "calda" con la mamma o con l'adulto in generale. Leggere ai bambini, pertanto, nei primi mesi di vita, significa semplicemente giocare linguisticamente insieme a loro, sfogliando immagini o semplicemente recitando filastrocche o parlando intensamente con loro, in particolare raccontando eventi. È ovvio che questo è anche il frutto della relazione che esiste tra la madre ed il bambino, frutto di un attaccamento maturo ed in grado di condizionare positivamente anche esperienze come quella della lettura (Bus, 2003).

La ricerca mostra, peraltro, che in particolare il rapporto tra la madre ed il bambino, durante la lettura di un libro di figure, costituisce un'esperienza particolarmente importante. È emerso infatti, in particolare, che in queste occasioni le madri usano un linguaggio più articolato, che viene fatto proprio dal bambino – in special modo in virtù della riletture – che lo inserisce nel proprio vocabolario, usandolo stabilmente. Ma questo tipo di interazione non è importante solo dal punto di vista dell'accrescimento linguistico. «Mentre sfoglia un libro illustrato insie-

me al suo bambino – scrive Roberta Cardarello (2004, p. 45) – la madre gli insegna *inavvertitamente* e piacevolmente a condividere l’attenzione e a distribuirli, a prendere iniziative verbali, a chiedere e rispondere, a rispettare i turni conversazionali; al tempo stesso ella manifesta un lessico ed una struttura del discorso che rivela un costante “aggiustamento” all’interlocutore, alle sue necessità e alle sue conoscenze».

La lettura in famiglia risulta, quindi, molto utile ai fini dello sviluppo linguistico e, complessivamente, intellettuale dei bambini. Allo stesso modo la ricerca di due studiose israeliane evidenzia come la consuetudine delle mamme con i libri per i più piccoli consente loro di acquisire una sorta di educazione emotiva. Tale risultato è possibile in quanto le mamme – conoscendo la produzione editoriale per i piccoli – sarebbero più propense a scegliere libri in cui sono espliciti relazioni sociali dai risvolti emotivi, con cui i bambini possono identificarsi ed essere così facilitati nella conoscenza – e successiva denominazione – delle diverse emozioni. In particolare i piccoli sono facilitati, in questo modo, a riconoscere l’esistenza dell’altro e sviluppano più facilmente atteggiamenti empatici (Aram-Aviram, 2009).

Il dialogo tra adulto e bambino è quindi l’ideale per massimizzare lo sviluppo del linguaggio infantile e – successivamente - per facilitare l’acquisizione della competenza della lettura. È evidente che esso deve essere caratterizzato da una serie di requisiti, fra cui un buon clima cooperativo, che si esplicita in interazioni reciproche ed interdipendenti. Allo stesso modo è essenziale il tono emotivo della relazione, sia a livello verbale che non verbale. Al contempo appaiono essenziali la spontaneità del rapporto e la vicinanza fisica tra i due interlocutori, così come è determinante la capacità dell’adulto di rassicurare il bambino e di prendersi cura di lui in caso di bisogno (Pianta, 2004).

Il progetto della Istituzione ISIDE di Grosseto

Alla luce di tali convincimenti abbiamo proposto alla Istituzione comunale ISIDE della città di Grosseto (Istituzione Servizi Infanzia Documentazione Educativa) un intervento di educazione alla lettura per i genitori dei bambini frequentanti i nidi e le scuole dell’infanzia. Tale attività è stata prevista all’interno di un più ampio progetto di educazione familiare (Biagioni-Ciacchi-Franceschetti, 2011), proposto con l’obiettivo «di implementare e sostenere un processo di comunicazione continua tra nido, scuola e famiglia per valorizzare le risorse di ogni

singolo genitore nella ricerca di soluzioni possibili, traendo spunto dalla personale esperienza, dal confronto con gli altri e dalla capacità di riflettere sui propri stili educativi» (Franceschetti-Ciacci, 2011, p. 340). La prospettiva ecologica dello sviluppo, che appare oggi sempre più condivisa, è stata posta alla base del progetto, in quanto evidenzia l'intreccio esistente tra le responsabilità che i diversi attori sociali, fra i quali, in particolare, i genitori oltre che gli educatori, hanno riguardo lo sviluppo dei bambini.

Il presente articolo illustra, appunto, i risultati di una ricerca realizzata nell'ambito dell'intervento imperniato sui gruppi di "sostegno alla lettura" realizzato nei tredici servizi comunali, suddivisi in sei asili nido e in sette scuole dell'infanzia, mediante il coinvolgimento attivo dei genitori nella lettura in famiglia dei libri presi in prestito nel servizio frequentato dal figlio. I genitori partecipano ad alcuni iniziali incontri "formativi" sulla lettura con i più piccoli e sulle caratteristiche dei libri ad essi rivolti e prendono poi parte mensilmente ad incontri con le insegnanti referenti del progetto, che interagiscono con loro a partire dalle osservazioni che essi hanno trascritto su una apposita scheda.

Al termine del percorso dell'anno scolastico 2011-2012 è stato somministrato un questionario al gruppo dei genitori che avevano partecipato alla esperienza, così come ad un analogo campione di genitori i cui bambini frequentavano nidi e scuole dell'infanzia dove il progetto non era stato realizzato. I risultati complessivi, come era lecito attendersi, esaltano il significato formativo dell'impegno dei genitori partecipanti al progetto, che hanno mostrato di avere acquisito maggiori conoscenze ed una puntuale consapevolezza riguardo il valore della lettura e del libro.

L'analisi dei risultati relativi alla compilazione del questionario ci consente di cogliere alcuni aspetti concernenti anche il lavoro di cura all'interno del nucleo familiare, caratterizzato ancora da una evidente centralità della figura materna. Nonostante ciò è però anche da rilevare il fatto che al questionario hanno risposto anche l'8,1% dei padri "interni" (cioè partecipanti al progetto) ed il 9,4% "esterni", che ci fanno comprendere come la figura paterna tradizionale si stia trasformando e come in molti casi il padre sia assai più presente nell'educazione dei figli.

Significativi appaiono anche i dati relativi al titolo di studio ed all'età di questi genitori, relativamente "maturi", considerato che hanno bambini che frequentano il nido e la scuola dell'infanzia. Circa l'80% delle madri appartiene, infatti, alla coorte dai 31 ai 40 anni, mentre per i padri l'età è ancora più elevata. Il titolo di studio è generalmente di livello

medio-alto, con le madri che hanno frequentato la scuola superiore per il 62,9% degli “interni” e per il 50,6% degli “esterni”; i padri presentano invece una percentuale del 45,2% per gli “interni” e del 43,5% per gli “esterni”. È inoltre interessante notare come le madri laureate siano più dei padri: 27,4% contro 21% per gli “interni” e 30,6% contro 22,4% per gli esterni.

Entrando nel merito della ricerca sulla lettura i primi dati riguardano le modalità ed i momenti in cui i genitori leggono ai propri figli. Al riguardo appare utile notare come talune risposte paiono condizionate dall’oggetto stesso della indagine. In questo caso, infatti, stante anche il livello culturale medio-alto di coloro che hanno risposto al questionario, è possibile cogliere una tendenza a fornire la risposta “politicamente corretta”. Emblematiche appaiono le risposte riguardo ai momenti in cui avviene la lettura condivisa di libri con i figli.

Legge libri insieme al figlio*

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Tutti i giorni	16	25,8	25	29,4
Spesso	39	62,9	37	43,5
Saltuariamente	7	11,3	22	25,9
Mai	0	0,0	0	0,0
Non risponde	0	0	1	1,2
Totale	62	100	85	100

*In questa e nelle tabelle successive indicheremo con I le risposte degli “interni” e con E (esterni) quelle del campione di controllo.

Gli appartenenti al campione di controllo paiono leggere più frequentemente almeno per quanto riguarda la modalità quotidiana. È evidente che a ciò può concorrere l’alto titolo di studio, in particolare delle madri, che consente un elevato grado di consapevolezza riguardo l’importanza delle esperienze culturali. Nonostante ciò appare legittimo affermare che la risposta può essere stata condizionata anche dalla “coscienza” culturale delle molte mamme laureate che hanno risposto. Tale riflessione ci viene dettata in virtù dell’analisi delle risposte relative al momento in cui avviene la lettura condivisa con il figlio.

In quale momento legge con il figlio?

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Prima che si addormenti	19	30,6	18	21,2
In diversi momenti della giornata	26	41,9	28	32,9
Quando lo richiede il bambino	10	19,1	29	34,1
In momenti particolari (malattia, vacanza ecc.)	0	0,0	3	3,5
Non risponde	7	11,3	7	8,2
Totale	62	100	85	100

Come si vede gli “interni” propendono per la lettura prima dell’ addormentamento serale assai più degli altri. Ciò – crediamo – in virtù delle riflessioni fatte all’interno del servizio per l’infanzia di appartenenza insieme alla educatrice di riferimento. In effetti la lettura serale viene presentata come una sorta di “rito” che agevola il bambino in un particolare momento di transizione quale è quello del passaggio dalla stato di veglia a quello di sonno. La risposta che però più ci insospettisce è quella con cui si sostiene di leggere “quando lo richiede il bambino”. Parliamo di sospetto in quanto è per noi evidente che i comportamenti dei bambini – e di tutti gli esseri umani – sono profondamente condizionati dalla enciclopedia personale di ognuno. Ed è allora evidente che i bambini richiederanno di leggere quando siano abituati alla pratica della lettura. Lo scarto che in questo caso appare fra “interni” (19,1%) ed “esterni” (34,1%) sembra dover essere riferito ad una risposta “ingenua” dei genitori piuttosto che a comportamenti reali. Il rispetto del bambino paga sempre, essendo ritenuto “politicamente corretto”, anche se in molti casi – e questo pare uno di questi – pare essere il frutto più di una presa di posizione ideologica piuttosto che di convincimenti reali e rispondenti veramente ai bisogni dei bambini. Vogliamo dire, in definitiva, che definiamo risposte “ingenue” quelle che valorizzano una sorta di spontaneismo educativo, ritenuto “ingenuamente” – e talvolta demagogicamente – rispettoso di una tanto sbandierata quanto evanescente “spontaneità” infantile. E non è un caso che tali risposte siano espresse

in particolare dai genitori appartenenti al gruppo di controllo, che non hanno partecipato a nessun incontro di formazione e che – dunque – meglio esprimono posizioni di “senso comune”.

La differenza di risposte fra il gruppo che ha partecipato all’esperienza e quello di controllo emerge, in effetti, non tanto riguardo le domande generali, quanto rispetto a quelle più specifiche, che magari mirano a cogliere aspetti particolari della realtà. È il caso della domanda relativa al numero di libri “posseduti” dal bambino.

Quanti libri ha il bambino ?

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Non ha ancora libri	0	0,0	1	1,2
Meno di 10	2	3,2	12	14,1
Tra 10 e 20	13	21	25	29,4
Più di 20	47	75,8	47	55,3
Totale	62	100	85	100

Il consiglio degli esperti e la “scelta” dei bambini

Appare in effetti evidente che i figli dei genitori che hanno partecipato all’esperienza possiedono un numero di libri più elevato, evidentemente frutto della maggiore consapevolezza delle famiglie riguardo l’importanza di tali strumenti. Esse, inoltre, affermano di richiedere l’aiuto degli “esperti” (educatrice, insegnante, bibliotecario, ecc.) in misura assai superiore degli “esterni”, i quali scelgono complessivamente per il 40% le risposte che fondano la scelta del libro sulla richiesta autonoma del bambino. Anche in questo caso ci pare corretto parlare di risposta “ingenua”, che tende a mascherare una scarsa conoscenza dei libri per bambini con l’argomento ideologico della libera scelta del bambino. In questi casi, infatti, i bambini sceglieranno libri con personaggi “televisivi”, che essi conoscono meglio e non accederanno a quella produzione di qualità, in genere frutto dell’impegno di piccole case editrici specializzate sconosciute al grande pubblico.

Una diversa modalità di approccio al libro appare fra i due gruppi anche riguardo la lettura preventiva del libro prima dell’acquisto.

Prima di acquistare il libro lo legge dall'inizio alla fine?

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Sempre	8	12.9	8	9.4
Spesso	17	27.4	17	20.0
Quasi mai	18	29	19	22.4
Mai	9	14.5	10	11.8
Leggo solo il retro della copertina	4	6.5	29	34.1
Nessuna risposta	6	9.7	2	2.4
Totale	62	100	85	100

Come si vede i comportamenti sono abbastanza diversi, visto che gli interni leggono per intero il libro prima di acquistarlo in percentuale assai più elevato rispetto agli esterni. Tale atteggiamento è evidentemente il frutto di una maggiore consapevolezza, acquisita nel corso degli incontri con le educatrici, laddove tale modalità di conoscenza preventiva dei libri veniva caldeggiata. Non è un caso, al riguardo, che emerga una differenza vistosa riguardo la lettura del retro di copertina come aiuto per l'acquisto. Anche in questo caso, in effetti, emerge la maggiore "ingenuità" dei genitori componenti il gruppo di controllo, che limitandosi alla lettura del testo editoriale sono più facilmente influenzabili dalle indicazioni dell'editore, che ha – evidentemente – tutto l'interesse nel convincere il genitore all'acquisto. Leggere integralmente il testo significa voler entrare nel merito della proposta e forse possedere maggiori strumenti specifici di analisi in grado di orientare la scelta.

Dove compra prevalentemente i libri per suo figlio ?

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
In edicola	3	4.8	6	7.1
Al supermercato	3	4.8	15	17.6
In cartoleria	3	4.8	9	10.6
In libreria	43	69.4	44	51.8
Nessuna risposta	10	16.1	11	12.9
Totale	62	100	85	100

Medesime considerazioni paiono dover essere espresse rispetto alla domanda concernente il luogo di acquisto dei libri. In questo caso la maggiore "ingenuità" dei genitori facenti parte del gruppo di controllo emerge ancora con maggiore forza. Come si vede dai dati essi comprano in misura assai superiore in edicola, in cartoleria ed addirittura al supermercato, laddove si trovano libri di carattere più commerciale, prodotti da editori più forti nella rete distributiva ma che non sempre presentano prodotti di qualità. D'altra parte, anche quando il libro non sia proprio di qualità infima, come, ad esempio, avviene nel caso di Walt Disney, il rischio è che ai bambini vengano offerti solo libri con medesime caratteristiche editoriali e grafiche, con il rischio di non sviluppare il loro spirito critico e la loro sensibilità estetica. In ogni caso emerge con chiarezza la diversa utilizzazione della libreria, che – oggettivamente – fornisce maggiori garanzie in merito alla qualità dei libri per bambini che si va ad acquistare.

Quando compra un libro per suo figlio le interessa che abbia delle belle illustrazioni

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Molto	36	58.1	54	63.5
Abbastanza	20	32.3	25	29.4
Poco	2	3.2	2	2.4
Per niente	0	0.0	1	1.2
Nessuna risposta	4	6.5	3	3.5
Totale	62	100	85	100

Riguardo l'importanza delle illustrazioni non emergono differenze sostanziali forse anche per la formulazione della domanda, che poteva essere più incisiva e meno generica. Una differenza esiste invece in merito alla presenza di vocaboli familiari nei libri che vengono acquistati.

Come è facile capire i genitori che non hanno partecipato al progetto e che sono meno esperti sono intimoriti dalla mancanza di familiarità e negli acquisti si comportano di conseguenza. I genitori più preparati hanno invece presente anche l'importanza della novità come stimolo all'apprendimento e dunque utilizzano assai di più il secondo livello di risposta. Allo stesso modo, anche se con una differenza non troppo si-

gnificativa, appare chiaro come i genitori “esterni” siano più interessati al messaggio morale della storia, visto che questo è un argomento legato tradizionalmente ai libri ed alla lettura per i bambini. I genitori un po’ più esperti, al contrario, si sono sentiti dire che certamente ogni storia propone alla fine anche un suo messaggio valoriale, ma che – comunque – i significati della lettura sono molteplici e sono legati, in primo luogo, alla educazione al piacere del leggere.

Quando compra un libro per suo figlio le interessa che i vocaboli siano familiari

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Molto	14	22.6	30	35.3
Abbastanza	35	56.5	37	43.5
Poco	7	11.3	12	14.1
Per niente	4	6.5	2	2.4
Nessuna risposta	0	0.0	4	4.7
Totale	62	100	85	100

Quando compra un libro per suo figlio le interessa che nel libro ci sia un messaggio morale

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Molto	17	27.4	28	32.9
Abbastanza	26	41.9	30	35.3
Poco	15	24.2	20	23.5
Per niente	0	0.0	2	2.4
Nessuna risposta	4	6.5	5	5.9
Totale	62	100	85	100

Le emozioni del piacere di leggere

I due gruppi oggetto di indagine, in effetti, paiono mostrare differenze sugli aspetti più specialistici dei libri, mentre sulle caratteristiche più generali risultano influenzati – come è ovvio – dalle conoscenze di senso comune. Per questo non emergono differenze sostanziali relativamente

alla familiarità degli eventi narrati, la cui importanza, peraltro, è evidenziata anche in letteratura (Freschi, 2008; Valentino Merletti, 2001). Allo stesso modo tutti i genitori sono convinti della validità del libro quando questi consenta al bambino di identificarsi nei personaggi della storia, in quanto attraverso la partecipazione emotiva e l'identificazione il piccolo è facilitato nella comprensione delle esperienze quotidiane e dei propri sentimenti (Catarsi, 1999).

Una differenza vistosa emerge invece quando si parla dei libri che presentano "giochi e attività da fare". In questo caso i genitori partecipanti al progetto lasciando intravedere la maggiore consapevolezza riguardo il libro come strumento di educazione al piacere di leggere ed orientato unicamente dai caratteri intrinseci legati alla piacevolezza della storia ed alla godibilità estetica delle immagini. I genitori meno addentro ai temi della letteratura per l'infanzia sono invece attratti dalle potenzialità ludiche del libro, magari corredato da materiali adatti allo scopo. Questi stessi genitori, d'altra parte, sono anche quelli che comprano più frequentemente in edicola ed al supermercato, laddove questi prodotti più commerciali sono assai più presenti.

Quando compra un libro a suo figlio le interessa che il libro contenga giochi e attività da fare

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Molto	3	4.8	18	21.2
Abbastanza	16	25.8	32	37.6
Poco	24	38.7	23	27.1
Per niente	13	21	7	8.2
Nessuna risposta	6	9.7	5	5.9
Totale	62	100	85	100

Il diverso livello di consapevolezza emerge con forza nelle risposte alla domanda con cui si chiedeva di un interesse anche per libri che avvicinasero anche ad emozioni considerate "negative" come la paura o la rabbia. In questo caso la differenza è vistosa ed è chiaramente il frutto di una minore conoscenza degli albi illustrati sulle emozioni, che i genitori partecipanti al progetto hanno avuto la possibilità di conoscere ed utilizzare, in virtù dell'incoraggiamento venuto al riguardo anche dalle educatrici coordinatrici dei gruppi.

Quando compra un libro a suo figlio le interessa che gli argomenti trattati abbiano a che fare con emozioni “positive” (non compro libri sulla paura, sulla rabbia ecc.)

Risposta	Frequenza I	% E	Frequenza E	% E
Molto	15	24.2	43	50.6
Abbastanza	13	21	17	20.0
Poco	15	24.2	14	16.5
Per niente	13	21	8	9.4
Nessuna risposta	6	9.7	3	3.5
Totale	62	100	85	100

Nell'ambito della esperienza ha avuto grande successo l'albo di Mi-reille D'Allancé, *Che rabbia!* (Babalibri, Milano) che è stato letto molto e che ha sorpreso favorevolmente i genitori. Questi ultimi, in effetti, hanno avuto la possibilità di lavorare positivamente su una emozione che talvolta fa considerare il bambino capriccioso ed inquieta l'adulto, che talvolta si sente poco in grado di gestirla ed orientarla. Al contrario è opportuno ascoltare le rabbie dei bambini perché la rabbia è un sentimento importante, di cui molti hanno paura, ma che non deve spaventarci, proprio perchè è un sentimento e come tale va rispettato. Se siamo arrabbiati con qualcuno o con noi stessi, significa che qualcosa ci ha fatto o ci fa stare male. Appare fondamentale, quindi, non liquidare le rabbie infantili, cercando piuttosto di capirne il significato, per trovare la risposta adatta in quel particolare contesto e in quella particolare situazione. Come ha giustamente scritto al proposito Alba Marcoli (1996, pp. 26-27): «Facciamo attenzione e proviamo ad ascoltare le rabbie, di noi adulti, ma anche quelle dei bambini e dei ragazzi se vogliamo aiutarli a crescere. Non sono tutte uguali, sono molto diverse fra di loro, secondo i semi che sono stati innaffiati sul terreno. Non liquidiamole semplicisticamente dicendo che sono dei capricci. [...] Restituire un senso alle nostre rabbie può allora essere un tentativo di recupero delle emozioni che ci stanno dietro, anche quando sono faticose da gestire e da tollerare, sapendo che anch'esse hanno un inizio, un'evoluzione e una fine come in genere tutte le cose del vivere».

Altre domande mirano a capire il livello di importanza che i genitori conferiscono alla lettura relativamente allo sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico. In questo caso le differenze fra i due gruppi non sono significative, in quanto le domande sono piuttosto generali e coloro che rispon-

dono sono in qualche modo anche condizionati dal fatto di essere stati coinvolti nella somministrazione di un questionario sul libro e la lettura. Oltre a ciò non si deve dimenticare che i genitori di entrambi i gruppi hanno un livello culturale medio-alto e, dunque, sono orientati a esprimere un giudizio positivo sulla presenza dei libri nella esperienza dei loro figli.

Una qualche differenza, come abbiamo già scritto, emerge nelle risposte alle domande più specialistiche. In questo caso l'aver partecipato agli incontri con le educatrici consente indubbiamente ai genitori "interni" di essere orientati da maggiori conoscenze in merito alle potenzialità che la lettura precoce degli albi illustrati da parte dei genitori ai figli esercita sul futuro svilupparsi del piacere di leggere.

Ritiene che leggere al bambino dia le basi al piacere della lettura

Risposta	Frequenza I	% I	Frequenza E	% E
Molto	49	79.0	57	67.1
Abbastanza	10	16.1	23	27.1
Poco	1	1.6	0	0.0
Per niente	0	0.0	0	0.0
Nessuna risposta	2	3.2	4	4.7
Totale	62	100	85	100

La differenza, come si vede, non è enorme. Pur tuttavia lascia intendere la maggiore consapevolezza dei genitori più esperti, ribadita successivamente riguardo il significato della lettura ad alta voce anche ai fini dell'acquisizione del leggere e dello scrivere. All'interno dei gruppi, in effetti, tale tema è stato affrontato e non è un caso che le risposte dei genitori siano state influenzate da queste conoscenze. È peraltro vero che le esperienze di questo genere vissute in famiglia favoriscono il successivo apprendimento delle abilità strumentali (Sénéchal- LeFevre, 2002; Levin-Aram, 2011).

Conclusioni

L'intento della ricerca era quello di verificare se i partecipanti al percorso di sostegno alla genitorialità, imperniato sul prestito degli albi illu-

strati e la loro lettura in famiglia, avessero acquisito consapevolezza sui significati di questa attività. A tale scopo il questionario è stato somministrato anche ad un campione di controllo costituito da genitori di bambini frequentanti altri nidi e scuole dell'infanzia della città di Grosseto. I dati dimostrano che l'obiettivo di potenziamento delle conoscenze dei genitori, insito nel progetto di lettura, è stato ampiamente raggiunto, considerato che sui temi significativi le risposte dei genitori "interni" appaiono assai più appropriate e che essi mostrano una più attenta coscienza rispetto ai temi della lettura. Tuttavia anche i genitori "esterni", pur non frequentando percorsi di sostegno alla genitorialità, hanno dimostrato di non essere completamente estranei alla pratica della lettura e dei suoi significati più rappresentativi. Tale risultato è da riferire, in generale, al livello culturale medio-alto dei genitori componenti il gruppo di controllo ed al fatto che negli ultimi anni si è andata diffondendo fra i genitori più giovani una maggiore consapevolezza riguardo l'importanza della lettura precoce ad alta voce. Al contempo non si può non rilevare che i genitori partecipanti al progetto mostrano una maggiore conoscenza degli albi illustrati e delle caratteristiche più significative che li impreziosiscono. Il percorso in cui sono stati coinvolti rappresenta, peraltro, un'eccellente opportunità per avvicinarsi ai temi della lettura ed ai significati molteplici che essa ha sullo sviluppo dei loro figli.

L'esperienza grossetana mostra, in definitiva, come l'alleanza educativa tra i servizi per l'infanzia e la famiglia sia importante anche ai fini della diffusione di pratiche particolarmente importanti quale quella della lettura ad alta voce, che consente al bambino un accesso precoce alla lingua scritta. La lettura fin dai primi anni di vita è una risorsa da sfruttare, in quanto si caratterizza come attività educativa capace di stimolare nel bambino diverse abilità che influenzano il suo sviluppo. Appare quindi quanto mai opportuno che la costruzione del piacere di leggere inizi fin dai primi anni di vita, sulla base della lettura condivisa tra adulto e bambino, che si configura come esperienza ancora emotivamente più "calda" quando avvenga tra genitore e figlio.

Organizzare percorsi di educazione familiare, al cui interno collocare anche specifici percorsi di sostegno alla diffusione delle pratiche di lettura in famiglia, può costituire una risposta dalle grandi potenzialità, considerato che i genitori vengono messi in condizione di capire i molteplici significati che tale esperienza assume nel processo di sviluppo complessivo dei loro figli. E l'impegno di genitori "consapevoli" e competenti, oltre che "riflessivi", può costituire davvero un apporto fondamentale a rendere i bambini meno differenti e dunque un contributo significativo

alla costruzione di una società realmente democratica, in quanto in grado di esaltare le potenzialità di ognuno dei suoi futuri cittadini.

Bibliografia

- Aram D., Aviram S. (2009): Mother's storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, n. 30, pp. 175-194.
- Biagioni B., Ciacci T., Franceschetti O. (2011): I servizi per l'infanzia come contesti di crescita per i bambini e le famiglie. L'esperienza di Grosseto. In: A. Fortunati, E. Catarsi (a cura di), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 142-147.
- Brunello G., Checchi D. (2005): School quality and family background in Italy. *Economic of Education Review*, n. 24, pp. 563-577.
- Bus A.G. (2003): Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (edits), *On Reading Books to Children Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, pp. 3-15
- Bus A., vanIjzendoorn M. (1995a): Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, n. 40, pp. 998-1015.
- Bus A., vanIjzendoorn M., Pelligrini A. (1995b): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, n. 65, pp. 1-21.
- Cardarello R. (2004): La lettura nell'infanzia: nuovi compiti per la famiglia. *La famiglia*, n. 227, pp. 37-47.
- Catarsi E. (1999): *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Desmet H., Pourtois J.P. (1993): *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Temple J., Snow C.A. (2003): Learning Words From Books. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (edits), *On Reading Books to Children Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, pp. 16-36.
- Franceschetti O., Ciacci T. (2011): *Comunicare ed informare. Interventi di educazione familiare nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Grosseto*. In: Catarsi E., Pourtois J.P. (sous la direction de), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia/Education familiale et services pour l'enfance* (Actes du XIII Congrès AIFREF). Firenze: Firenze University Press, pp. 341-343.
- Freschi E. (2008): *Le letture dei piccoli. Una proposta di «categorizzazione» dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Levin I., Aram D. (2012): Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 25, pp. 217-249.

- Marcoli A. (1996): *Il bambino arrabbiato. Favole per capire le rabbie infantili*. Mondadori: Milano.
- Neuman S.B. (1999): Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*, vol. 34, n. 3, pp. 286-311.
- Neuman S.B. (2006): The Knowledge gap: implications for early education. In: D.K. Dickinson, S.B. Neuman (edits), *Handbook Early literacy Research*, vol. 2. New York: The Guildford Press, pp. 29-40.
- Neuman S.B. (2007): Changing the odds. *Educational Leadership*, October, pp. 16-21.
- Nimal P., Lahaye W., Pourtois J.P. (2000): *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Nobile A. (2010): Raccontare e leggere in famiglia e a scuola. In: F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, pp. 89-103
- Pianta R.C (2004): Relationships among children and adults and family Literacy Programs. In: B. Hanna Wasik (ed.), *Handbook of family literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 175-192
- Pourtois J.P. (1979): *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2004): *L' éducation implicite. Socialisation et individualisation*. Paris: PUF.
- Powell D.R. (2004): Parenting education in family Literacy Programs. In: B.H. Wasik (ed.), *Handbook of family literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 157-173.
- Sénéchal M. (1997): The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, vol. 24, n. 1, pp. 123-138.
- Sénéchal M., LeFevre J.A. (2002): Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 73, n. 2, pp. 445-460.
- Sénéchal M., LeFevre J.A., Hudson E., Lawson E.P. (1996): Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, n. 3, pp. 520-536.
- Snow C.E., Barnes W.S., Chandler J., Goodman I.F., Hemphill L. (1991): *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valentino Merletti R. (2001): *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Milano: Mondadori.
- van Kleeck A. (2003): Research on book sharing: another critical look. In: A. van Kleeck, S. A. Stahl, E. B. Bauer (edits), *On Reading Books to Children Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, pp. 271-320.

