



XIX SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA (AN) CORSO DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI DI **STORIA E DI ITALIANO**

Martedì 27 - Venerdì 30 agosto 2013
Istituto comprensivo di Arcevia, Montecarotto, Serra de' Conti – Arcevia (AN)

Presentazione

La **Scuola Estiva di Arcevia** propone nella sua XIX edizione (2013) un corso su

Formazione storica ed educazione linguistica nell'età della multimedialità digitale
1. Il testo storico : la sua comprensibilità e il processo di comprensione

Una problema cruciale e la complementarità italiano/storia

Gli studiosi di linguistica ci allarmano con il dato che circa il 70% degli italiani fa fatica a comprendere ciò che legge. Dunque, il problema della comprensione è cruciale per chi intende formare persone informate, consapevoli e che devono trasformare i testi storici che leggono in conoscenze attendibili e utilizzabili per capire il mondo e agirvi responsabilmente.

I dati OCSE-PISA (e quelli di altre indagini analoghe) sono sconcertanti: a livello internazionale, la nostra scuola occupa posti sempre più bassi quanto a capacità linguistiche relative all'italiano e a conoscenze scientifiche di base.

Sappiamo che agli studenti, in genere, non piace leggere i manuali di storia e che essi imparano male e scarsamente la storia generale insegnata.

Pensiamo che i motivi siano anche gli ostacoli alla comprensione che si generano dalla struttura dei testi manualistici e il disagio della comprensione che provano i lettori studenti.

La settimana delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione linguistica) già nel 1975 aveva indicato la soluzione nella educazione linguistica trasversale: «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti». Purtroppo la necessità che l'educazione linguistica sia trasversale e sia assunta come impegno dagli insegnanti delle discipline non è diventata senso comune e non si è tradotta in prassi didattiche diffuse e generalizzate.

Noi, invece, siamo convinti che la complementarità tra l'approccio linguistico di analisi e rilevazione della struttura linguistica e l'approccio storico di analisi e di smontaggio della struttura storiografica dei testi sia indispensabile per attivare le operazioni cognitive funzionali alla comprensione dei testi e al miglioramento della abilità linguistiche.

Sulla base di tali preoccupazioni abbiamo assegnato al nostro corso lo scopo di mettere a punto strategie di insegnamento della storia efficaci per aiutare gli alunni a sviluppare abilità autonome di comprensione dei testi storici come condizione della costruzione delle conoscenze storiche valide.

Le presupposizioni

Le **presupposizioni** che ispirano il programma del corso sono tre:

1. che la formazione storica di buona qualità assume anche gli aspetti comunicativi come un problema didattico poiché la qualità della conoscenza e le competenze storiche sono in correlazione con la qualità della rappresentazione testuale e con l'abilità ad elaborare testi;



2. che la formazione storica capace di includere gli aspetti comunicativi tra i suoi obiettivi può dare un contributo notevole alle abilità linguistiche e comunicative degli studenti;
3. che nei processi di apprendimento della storia tra l'alunno-lettore e il testo s'interpone la mediazione didattica e da questa dipende la qualità della lettura del testo come comprensione e costruzione di conoscenza.

Il testo storico come motore delle operazioni cognitive

- il **testo storico** è il motore della costruzione della conoscenza storica. Lo dobbiamo considerare come un artefatto destinato a far funzionare il lettore. Il testo richiede che si facciano o non si facciano certe operazioni, ma il lettore deve essere già abile a farle o deve imparare a farle efficacemente.

Questo comporta la doppia esigenza:

1. che il testo sia adeguato;
2. che il lettore diventi progressivamente più abile a fare operazioni per comprenderlo.

A scuola il rapporto lettore/testo non è diretto, poiché c'è la mediazione dell'insegnante e ci sono le aspettative dell'insegnante che si rivelano nelle verifiche. Il lettore è eterodiretto. Ciò rende chiara la grande responsabilità dell'insegnante nel rendere gli studenti abili alla comprensione e allo studio.

- Nei processi formativi non c'è in gioco solo la comprensione. Essa è una condizione indispensabile. Ma c'è anche la questione dell'usare la comprensione al fine di costruire una mappa mentale del testo e della conoscenza, cioè di apprendere una conoscenza in modo stabile (almeno nei suoi elementi di fondo).
- Le variabili in gioco sono, dunque : la qualità del testo, la qualità dell'insegnamento, le abilità dello studente.
- Per quanto riguarda la comprensione e lo studio le abilità dello studente dipendono dal testo e, soprattutto, dall'insegnamento.
- Per quanto riguarda le abilità di scrittura, è il testo il primo motore a condizione che offra modelli adeguati e che l'alunno sappia imparare dai modelli (li sappia individuare e analizzare nella struttura). Per questo ha bisogno della guida dell'insegnante.
- La comprensione delle caratteristiche che rendono il testo comprensibile e godibile è alla base della promozione di abilità di riscrittura, di riconfigurazione, di trasposizione, di creazione dei testi da parte degli alunni.

Il problema dei testi digitali e la fondamentale mediazione didattica

Con la diffusione di strumenti informatici utilizzabili per la didattica (LIM, tablet) e l'accelerazione impressa dalle iniziative ministeriali sulla scuola digitale, le case editrici sono state obbligate a ripensare la produzione di manuali scolastici. La prospettiva del facile e sempre più frequente ricorso a testi digitali o digitalizzati e a tutte le altre risorse multimediali che il web mette a disposizione ha reso inevitabile e urgente la ricerca di modi e di mezzi di acclimatazione dei processi di insegnamento e di apprendimento nel mondo digitale.

Tale prospettiva risulta allarmante per certi versi e per alcuni ed esaltante per altri. I rischi denunciati riguardano soprattutto le modificazioni degli stili di lettura e di conseguenza degli apprendimenti che si realizzano attraverso la rete e le nuove tecnologie

«[...] i nostri studenti¹ [...] di fronte alla minima difficoltà nell'esecuzione dei compiti [...] abbandonano subito la presa con un disarmante "non lo so", oppure "non ho capito", senza che vengano sfiorati dall'idea di cercare la soluzione nel capitolo del libro. Stiamo parlando di ragazzi cresciuti davanti agli

¹ Paolo Coppari, *Esplorazioni ed operazioni sul libro di testo*, in Nella scuola secondaria di I grado di Paolo Coppari e Catia Sampaolesi, in Guanci V. e Rabitti M.T., (2012) *Storia e competenze nel curriculum*, ebook (disponibile anche stampato in carta su richiesta alla www.cenacchieditrice.it) Cenacchi, p. 182-195. Coppari considera fondamentali a tale proposito le riflessioni di Raffaele Simone, in *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Editore Laterza, Roma-Bari, 2000.



schermi; pronti a ragionare secondo procedimenti associativi più che deduttivi; con tempi di concentrazione inferiori rispetto al passato e di qualità diversa; abituati ormai ad un tipo di lettura simultanea e ipertestuale, capace di trattare nello stesso tempo più informazioni, ma sempre più incapaci di stabilire tra di esse un ordine, una successione e una gerarchia, come la scuola continua a richiedere»².

Altri immaginano che per il lettore digitale

«l'analisi del testo e la ricerca di strati di significati più profondi [siano] sempre più anacronistici, a causa della sua abitudine all'immediatezza e all'apparente completezza delle informazioni mostrate dallo schermo di un computer; informazioni che sembrano tutte accessibili senza sforzo critico e apparentemente senza alcun bisogno di andare oltre l'informazione offerta.»³

In realtà ci sono molti lettori studenti che manifestano comportamenti analoghi e non accettabili pure di fronte a testi cartacei.

In ogni caso, sia la permanenza dei testi storici stampati sia l'irruzione dei testi digitali esigono che gli insegnanti assumano la responsabilità di insegnare a comprenderli e ad elaborare le informazioni mediante le operazioni cognitive e tutte le risorse che la tecnologia mette a disposizione:

«Fondamentale risulta pertanto, in questo contesto di rapidi e continui cambiamenti, la mediazione didattica dell'insegnante che parta da alcuni punti fermi: le nozioni vanno trovate, poi verificate e quindi lavorate; il sapere non è una quantità, ma un'organizzazione.»⁴

Comprensione e produzione di testi storici

Per tali motivi l'associazione Clio '92 ha organizzato un programma biennale di ricerca sui rapporti tra formazione storica ed educazione linguistica e dedica il corso del 2013 prevalentemente alla comprensibilità dei testi storici e alla formazione delle abilità di comprensione che essi richiedono, in modo da insegnare ai nostri alunni a essere «bitestuali» o «multitestuali», cioè capaci di leggere e analizzare i testi in modo flessibile in modi diversi, con istruzioni più ponderate sulle operazioni inferenziali reclamate di ogni testo. (M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita & pensiero, Milano 2009, p. 245). Consideriamo che la comprensione sia il processo fondante della costruzione della conoscenza ma anche delle abilità comunicative.

Nel corso del 2014 affronteremo il problema della scrittura e proseguiremo la riflessione sulla formazione storica e l'educazione linguistica con un corso centrato sulla promozione delle abilità di produzione dei testi di tipo storico.

² R. Simone, *op. cit.*, p.73.

³ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, 2007, p. 244.

⁴ Coppari, *cit.*, p.



Associazione di insegnanti
e ricercatori in didattica
della storia

Riferimenti bibliografici essenziali

- **Mario Ambel** (2007), *Quel che ho capito*, Carocci Faber, Roma.

Il volume inquadra il tema della lettura e descrive le caratteristiche essenziali del processo di comprensione con particolare attenzione alle modalità e alle difficoltà di apprendimento. Affronta, inoltre, il problema dell'osservazione e della valutazione del processo di comprensione, esemplificando e discutendo le metodologie per realizzare e utilizzare sia prove e attività di verifica sia modalità di sostegno all'autovalutazione da parte degli allievi. In questo contesto vengono proposti esempi di rilevazione generalizzata delle capacità di comprensione [Recensione](#) di Paola Mattioda.

- **Cristina Lavinio** (2008³), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma

Destinato a docenti dei più vari ordini scolastici e delle più varie discipline, comprese quelle tecniche e scientifiche, il volume illustra alcuni dei temi che fondano la trasversalità dell'educazione linguistica, da concepirsi come un asse educativo cui, a scuola, tutti gli insegnanti possono e devono dare consapevolmente il proprio contributo. L'accento è posto prima sul linguaggio in generale, poi sui particolari linguaggi disciplinari, sulla gestione della comunicazione in classe, sulla comprensibilità dei testi, a partire dai manuali adottati, sulla scrittura che accompagna e rafforza lo studio. Sono tenuti presenti i bisogni conoscitivi di chi già insegna o di chi si prepara a insegnare senza avere mai incontrato nel proprio percorso formativo temi così rilevanti. I principi teorici presentati si intrecciano a suggerimenti per una didattica che non ignori più, come spesso accade, la centralità di questioni legate alla lingua e ai linguaggi in tutti i processi di insegnamento e apprendimento.

- **Lucia Lumbelli** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma - Bari: Laterza. "Anni di ricerca sul campo e uso degli strumenti teorici della psicologia cognitiva: con queste premesse il volume indaga il complesso ambito della comprensione dei testi, dell'interazione fra chi scrive e chi legge e dell'empatia come componente importante nel processo educativo. L'apporto primo di quest'opera e, del resto, dell'intero percorso intellettuale e scientifico dell'Autrice è farci intendere che la comprensione della lettura, il capire ciò che si legge, va capito e compreso a tutto tondo, dunque sfruttando quanto proviene da ambiti di ricerca che gli assetti accademici tengono separati: teorie degli psicologi cognitivisti, ricerche e riflessioni della pedagogia, tecniche di verifica degli apprendimenti e della comprensione, analisi della comprensione dei testi letterari, teorie semiotiche e non semiotiche della letteratura, linguistica teorica e sociolinguistica, esperienze di redazione di testi altamente leggibili. Di qui la grande apertura pluridisciplinare del suo lavoro." Dalla Prefazione di Tullio De Mauro

- **Adriano Colombo, Gabriele Pallotti** (a cura di), (2013) *L'italiano per capire*, Aracne, Roma
- **Ivo Mattozzi** (2012), *Pensare la storia da insegnare*, ebook (stampabile su richiesta), Cenacchi editrice www.cenacchieditrice.it

La struttura del testo storico rivelata e le operazioni cognitive che servono per comprenderlo oltre la superficie linguistica.

- **M. Teresa Rabitti, Germana Brioni, Elena Farruggia** (2008), *Descrivere le civiltà. Repertorio di testi descrittivi per costruire quadri di civiltà del mondo antico*, Junior, Bergamo.

I testi storici sono centrali nei processi di insegnamento e di apprendimento e ciò rende urgente e conveniente capire quali difficoltà si generano dalla loro struttura e come è possibile migliorarla per rendere meno difficoltoso l'apprendimento. Ciò impone di analizzare la struttura dei testi di buona qualità storiografica. A questo scopo è utile un'antologia di testi descrittivi di aspetti di civiltà. Nella scuola primaria la conoscenza storica dalle indicazioni più recenti, riguarda i quadri di civiltà. Ma anche nella scuola secondaria ci sono esigenze di far conoscere le caratteristiche delle civiltà o dei contesti nei quali i processi storici si svolsero. Tali conoscenze richiedono di essere elaborate in un testo descrittivo. Prendere in esame le forme testuali descrittive è stata una scelta precisa per offrire esempi di testi utili a costruire quadri di civiltà. Una conoscenza espressa in forma descrittiva risulta più facile da comprendere agli allievi della scuola primaria, poco abili a gestire narrazioni di fatti che si snodano in tempi diversi, fatti che mutano più o meno rapidamente, problemi e spiegazioni di grandi trasformazioni. La descrizione è la forma migliore per dire le permanenze, per evidenziare le lunghe durate, per cogliere le strutture che non cambiano, o cambiano molto lentamente, come sostiene Fernand Braudel; per presentare le civiltà.

- AA.VV. (2013) *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio '92, n. 12