

Articolo tratto dal numero n. 62 aprile 2016 de <http://www.lascuolapossibile.it>

La Storia e l'apprendimento costruttivo

Percorsi e metodi per insegnarla

Didattica Laboratoriale - di Ventre Angela



Per appassionare alla ricerca, ampliare l'immaginario storico, formare il pensiero critico degli alunni e portarli a ragionare come i grandi storici, gli insegnanti si pongono innumerevoli domande su quali percorsi didattici elaborare e quali metodi concreti utilizzare. Cercano di creare occasioni di apprendimento costruttivo, che appassionino i loro alunni rendendoli artefici e costruttori del loro "sapere" realizzando, per quanto possibile, delle attività o dei "setting" mai approssimativi ma finalizzati al raggiungimento degli obiettivi.

Per l'insegnamento della Storia si potrebbero utilizzare delle metodologie che, attraverso la narrazione, la drammatizzazione e la teatralizzazione, possono contribuire a un migliore apprendimento della disciplina. In questo ambiente di lavoro, gli insegnanti assumono una postura di apprendimento che si alterna fra teoria e pratica, conoscenza e azione, analisi e interpretazione.

Per avvicinare bambini e ragazzi a vicende lontanissime nel tempo e perlopiù accadute in contesti geografici remoti, potrebbe essere possibile, e sarebbe più proficuo, fare ricorso alla **narrazione personalizzata**, perché essa li metterebbe in rapporto vivo e diretto con il **passato**.

Spiegare ai bambini la società romana, la religione dei cretesi, la democrazia di Atene utilizzando la classica lezione frontale risulterebbe una trasmissione noiosa e rimarrebbe un sapere pronto a scomparire dopo poco; invece, se ciò fosse fatto attraverso la narrazione personalizzata della storia di Tiberio e Gracco, della leggenda del Minotauro, di Arianna e di Teseo avrebbe una valenza e un'incisività maggiore.

Assumere la dimensione narrativa, nelle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia a scuola, significa anche far leva su tre dimensioni chiave della formazione del bambino: **"memoria", "radici", "identità"**. Tre dimensioni che, se investite da un'intenzionalità didattica, consentirebbero di passare da una semplice acquisizione di conoscenze storiche alla promozione di una coscienza storica. Ciò non vuol dire che tutto, nella didattica della storia, debba essere ridotto a racconto. Tuttavia, impostare una didattica narrativa della storia significa mirare ad una pratica educativa e didattica nella quale, qualunque cosa si insegni e qualunque metodo si adoperi, si allena l'allievo a confrontarsi con le condizioni di esperienza da cui nasce l'azione umana personale, volontaria, consapevole e dotata di senso, quella che poi permette il discorso narrativo di ogni vita.

Nel processo d'insegnamento - apprendimento utile potrebbe essere anche il **re-enactment e living History** in cui la ricostruzione e riproduzione attenta di un ambiente storico, sia esso un villaggio preistorico, un accampamento romano o una sala d'arme di un castello, può diventare un "setting" tangibile e vivibile di apprendimenti storici in cui è possibile introdurre gli allievi attraverso la partecipazione in prima persona.

Cosa è il re-enactment ?

Il re-enactment è un'attività con cui si ri - propongono personaggi, vicende o situazioni di epoche passate. Ovviamente non tutte le vicende possono essere "riportate in vita" e non tutte sono trasferibili nel contesto scuola. Il re-enactment, riproducibile a scuola, è quello che prevede la ricostruzione di un preciso evento storico, sia esso militare, civile, religioso, del quale si mettono in scena i fatti e lo svolgimento di essi. Fare "storia vivente" significa dare "volto", "spessore", "realismo" ed un'anima ai personaggi e ai fatti che si intendono ricreare. Ciò è possibile soltanto grazie ad una seria e documentata azione di ricostruzione che deve, obbligatoriamente, condurre in primo luogo alla veridicità. Le fasi che caratterizzano questa metodologia sono: studio dei testi e delle fonti originali; documentazione attraverso la lettura e la consultazione di saggi ed opere specifiche sull'argomento; ricerca e comparazione di immagini, miniature, affreschi, sculture, reperti archeologici e museali che permettano di individuare l'esatta natura di ciò che si intende ricostruire; realizzazione di abiti, accessori, armi, macchinari, equipaggiamenti, strumenti, oggetti e attrezzi, mobili e suppellettili di un ben determinato periodo; sperimentazione vera e propria attraverso l'utilizzo pratico e quotidiano di quanto si è ricostruito, al fine di verificarne il funzionamento, la praticità e l'utilizzo.

Con questa metodologia vengono utilizzati i segnali di un "codice" e di una grammatica che "passano" perlopiù attraverso il canale della corporeità, il che produce effetti potentemente educativi verso giovani studenti poco avvezzi a utilizzare linguaggi che non siano virtuali. Ciò esso consentirebbe, attraverso un corretto modo di proporre la storia, di esercitare un'importante azione didattica e divulgativa qualificata e documentata.

L'insegnante, inoltre, come supporto e ampliamento dei percorsi didattici scelti, può avvalersi degli strumenti digitali, della LIM, di libri multimediali, dei social network, dei blog, delle community e delle diverse applicazioni on - line che consentono di preparare ed elaborare informazioni come mappe concettuali e mentali, cronologie, scritture collaborative; ad esempio www.dipity.com, www.timetoast.com

sono applicazioni utili per allestire contenuti digitali e per organizzare lavori collaborativi a contenuto storico.

Consapevoli dell'importanza del trattamento critico di questi materiali, in cui l'assenza di validazione scientifica deve essere controbilanciata dall'analisi delle informazioni e delle fonti svolta in prima persona dagli insegnanti, occorre evidenziare comunque le potenzialità di questi strumenti: la facilità d'uso, la prospettiva di pubblicare e socializzare esperienze didattiche e contenuti, il prolungamento virtuale di relazioni e attività reali, la multimedialità e l'interattività, l'integrazione degli strumenti didattici quali il libro di testo, la biblioteca e la visita guidata, la possibilità di lavorare sulla problematizzazione oltre che sulla esposizione dei contenuti, l'estensione delle possibilità operative di creare un laboratorio permanente di lavoro e di ricerca.

Il supporto che questi strumenti danno alla didattica della storia hanno portato a metà degli anni '90 all'ideazione del **webquest** da parte di Bernie Dodge (1) e definito da Vayola come un progetto di ricerca guidata in internet che abitua a consultare risorse web coniugando, nel contempo, una metodologia di stampo costruttivista con strategie di lavoro collaborativo (2).

Il webquest prevede la progettazione da parte del docente di un ambiente di apprendimento che mira a promuovere attività di **problem solving** da parte degli allievi. È strutturato a partire da una situazione problematica (introduzione) che rappresenta lo stimolo per la ricerca e dalla divisione della classe in gruppi per la risoluzione dei problemi posti nell'introduzione (compito); segue la spiegazione delle operazioni da compiere e gli strumenti da utilizzare (procedimento), cioè viene fornito loro un elenco di siti internet, differenziato per ogni gruppo, da consultare per la risoluzione del compito assegnato (risorse); l'esplicitazione dei criteri con cui valutare e autovalutare sia il prodotto del lavoro di ricerca che i comportamenti e le conoscenze acquisite (valutazione); infine, una conclusione in grado di evidenziare gli aspetti più importanti dell'esperienza vissuta, della procedura realizzata, del sapere acquisito (conclusioni).

Una possibile esperienza semplificata di webquest, da utilizzare nella scuola primaria, è la **"caccia al tesoro"** che consiste in una consegna di lavoro contenente una o più domande e un insieme di pagine web su cui i bambini dovranno individuare, attraverso processi induttivi-inferenziali e la guida del docente, le risposte ai quesiti. La caccia al tesoro si conclude con una grande domanda finale con cui avviene la rielaborazione delle informazioni.

La didattica della storia può essere svolta anche attraverso **attività di gioco accompagnate da una riflessione**

definita debriefing (3) che permette di riflettere su quanto attivato nella fase ludica, ragionando sui punti di forza e di debolezza dell'attività svolta, riconsiderando l'errore in modo non penalizzante ma come strumento che consente di rivedere le strategie (vincenti e non).

Il debriefing avviene fondamentalmente attraverso una fase di descrizione, in cui il docente invita ogni allievo a condividere le proprie impressioni; una fase di analogia-analisi, in cui i giocatori analizzano il modello del gioco, individuano i significati di alcuni elementi ludici e i parallelismi con il mondo reale, e una fase, infine, di applicazione, in cui i giocatori si interrogano sugli apprendimenti attivati, sulle scoperte fatte, sull'utilità delle conoscenze apprese (4).

Il gioco permette di rappresentare, anche con i bambini più piccoli, in maniera ludica, divertente, collaborativa e di breve durata, un tema storico attraverso personaggi, regole,





Registrata presso il Tribunale di Roma n. 63/2010 del 24/02/2010

Direttore responsabile: Manuela Rosci

imprevisti, relazioni e scambi. Le tipologie di giochi didattici storici cui è applicabile il debriefing sono diverse, come descrive Elena Musci (2) e comprendono:

-i **giochi di ruolo**, centrati su una narrazione condivisa in cui un giocatore gestisce trama, personaggi e ambientazione comune, mentre gli altri interpretano un personaggio protagonista (5); i giochi di ruolo possono avere come obiettivo la risoluzione di un problema e permettono di lavorare su un contesto storico attraverso narrazioni costruite su scene di vita quotidiana del tempo scelto;

-il **Role Playing e il gioco del "far finta di"**, basato su istruzioni da seguire e un copione liberamente interpretato, si colloca a metà fra la drammatizzazione e il gioco di ruolo e richiede, da parte del docente, l'introduzione di personaggi verosimili agli allievi e l'indicazione di informazioni utili per rappresentare il proprio ruolo in un dato periodo storico di cui si conoscono bene le coordinate; si basa sul concetto del "far finta di" essere un personaggio in una situazione collocata in determinate coordinate storiche e sociali(6).

A questi giochi sopra descritti è possibile aggiungere i libri - gioco, i giochi di comitato, di escursione, di percorso, i laboratori del tempo presente.

Le metodologie qui descritte rappresentano solo alcuni esempi di pratiche utili all'insegnamento-apprendimento della storia. Il "minimo comune denominatore" di tutte le metodologie proposte consiste nella competenza professionale dell'insegnante di storia di saper andare oltre il semplice che cosa insegnare, ponendosi il tema fondante di ogni buona didattica della storia: *come formare la coscienza storica degli allievi?*

Si tratta di una domanda complessa alla quale si potrebbe rispondere con una bellissima frase di Lucien Febvre: **lo storico non è colui che sa ma colui che cerca.**

di *Angela Ventre*,

docente di sostegno- I.C. "Alfieri Lante della Rovere", Roma

1) Bernie Dodge, *Riflessioni sul webquest*, 1995

(2) Bernardi P., Monducci F., *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet, 2012

(3) Marcato P. e altri, *Gioco e dopogioco*, Molfetta, ed. La Meridiana 1995

(4) Brusa A., *Uno, dieci, cento marescialli*, in AA.VV. *La guerra. Fare scuola. Quaderni di cultura didattica*. Firenze, La Nuova Italia, 1988

(5) Sidoti B., *Mondi al congiuntivo. Come e perché i giochi di ruolo*, Molfetta, ed. La Meridiana, 2003

(6) Ferroni M., *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*, Bologna, CLUEB 2004.