

La lettura e la storia: qualche riflessione

Le riflessioni che seguono intendono contribuire alla definizione del rapporto esistente tra apprendimento della storia e comprensione di un testo scritto, soffermandosi in particolare sulle procedure didattiche che un insegnante può utilizzare in caso di difficoltà di lettura da parte dell'allievo.

La scrittura costituisce tradizionalmente il medium privilegiato dell'insegnamento della storia; questo fatto, che non esclude né per il presente né per il passato il ricorso all'utilizzazione anche di fonti orali, iconografiche, ecc., non è tanto il frutto di una scelta didattica cosciente e deliberata, quanto il risultato di un processo legato da un lato all'affermazione progressiva della scrittura come mezzo di comunicazione, dall'altro alla facilità con cui la fonte scritta può essere riprodotta: la riproducibilità della fonte è stata funzione della sua utilizzazione didattica, portando ad una maggiore fruizione delle fonti scritte rispetto a quelle di altra natura. Non è infine estraneo al privilegiamento didattico delle fonti scritte il fatto che su di esse la storia in epoca moderna abbia costituito alcuni dei suoi primi saperi specialistici: la paleografia e la diplomatica.

Tre sono le varietà di testo scritto di largo impiego nell'insegnamento della storia: il documento o la narrazione scritta, il manuale o la monografia, il saggio di critica storiografica. L'apprendimento della storia da parte dell'allievo relativamente a questi materiali può avvenire però solo a condizione che egli sia in grado di affrontarli linguisticamente; la capacità di lettura e di comprensione di un testo scritto sono pertanto prerequisiti essenziali perché l'allievo possa procedere a quelle attività che più propriamente si caratterizzano come attività del sapere storico: dapprima l'analisi e la critica delle fonti, e in secondo tempo la ricostruzione di aspetti del passato dell'uomo.

Didatticamente si pone pertanto la priorità di una tematica linguistica su una tematica storica: la reperibilità sul mercato editoriale di numerosi saggi relativi all'uso del documento o del saggio critico ci induce ad occuparci in questa sede esclusivamente della tematica linguistica, sulla quale sono state condotte fino ad oggi riflessioni principalmente dal punto di vista della progettazione di un curriculum per la lettura.¹⁾

Consideriamo innanzitutto il fatto che la «comprensione» di un testo non è risultato immediatamente e facilmente acquisibile da parte di un allievo. Capire un testo richiede abilità specifiche a seconda dei caratteri del testo stesso; non solo: la stessa «comprensione» non può essere definita univocamente, in modo definitivo, ma solo in relazione agli obiettivi che di volta in volta l'insegnante si propone di raggiungere attraverso la lettura del testo. Occorre quindi preventivamente chiarire quali siano i caratteri di un

testo storico e quali siano gli obiettivi più generali che attraverso la lettura si possono perseguire.

Esaminiamo dapprima questo secondo aspetto: come si possono specificare gli obiettivi della lettura? Possiamo ragionevolmente supporre che un testo letto sia stato capito quando l'allievo è in grado di: a) capire il significato delle parole utilizzate nel testo; b) capire il significato delle frasi di cui il testo si compone; c) capire il significato del testo nel suo insieme; d) riconoscere l'appartenenza del testo ad una classe (quella dei testi di storia, appunto, distinta dalla classe dei testi scientifici, letterari, ecc.); e) individuare la coerenza del testo (intesa come non contraddittorietà, come logica unificante le diverse parti). Questi punti non pretendono certo di esaurire la gamma dei possibili obiettivi della comprensione del testo: ci limitiamo alla loro considerazione in quanto sono quelli operativamente più utili al nostro discorso. Il raggiungimento degli obiettivi può essere programmato dal docente con una serie di esercizi costruiti appositamente in funzione dei singoli apprendimenti; ciò che più conta è che l'allievo sia costretto ad operare alternando la lettura selettiva (tendente a reperire nel testo singole informazioni) alla lettura globale (il cui scopo è di individuare le caratteristiche logico-formali del testo, la sua funzione, la sua coerenza, il suo significato complessivo). Per i primi tre obiettivi sopra indicati, si può pensare ad esercizi di tipo chiuso (vero/falso, scelte multiple), in quanto ciò che occorre verificare è la capacità dell'allievo di operare una parafrasi o di stabilire un'equivalen-

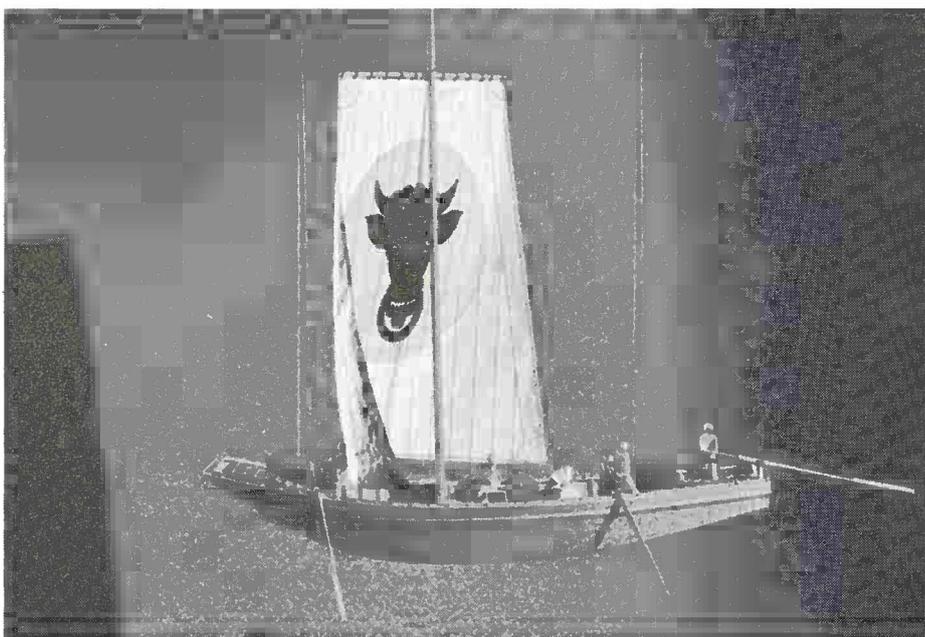
za di significato tra parole, frasi o l'intero testo, e parole o frasi che gli vengono fornite dall'insegnante. Per gli obiettivi successivi sembra invece più utile ricorrere ad esercizi più complessi, nei quali l'allievo sia chiamato a trovare nel testo parole, espressioni o interi periodi che non appartengono originariamente al testo stesso, e che vi sono stati introdotti per produrre contraddizioni, salti logici, ecc.; oppure esercizi in cui l'allievo debba ricomporre un testo dopo che è stato diviso in varie parti e queste sono state riscritte in disordine; oppure ancora esercizi in cui l'allievo è tenuto a dividere il testo in paragrafi, assegnando a ciascuno di essi un titolo.

Riteniamo comunque utile osservare che ai fini di una lettura selettiva si può anche ricorrere ad altri esercizi: selezionare nel testo le date e disporle sulla linea del tempo; selezionare i nomi di personaggi, classi sociali, attrezzi di lavoro, attività economiche, o qualunque altro elemento su cui l'insegnante intenda focalizzare l'attenzione dell'allievo; trovare la corrispondenza tra gli elementi di due liste: ad esempio una lista contenente le loro principali attività, o le date di nascita e morte, o altro ancora.

Allo stesso modo possono essere utilmente proposti altri esercizi partendo dalle caratteristiche logiche del testo sottoposto alla lettura dell'allievo. Per quanto concerne i caratteri di un testo si può utilizzare la classificazione proposta da Werlich²⁾, che distingue tra: a) testi descrittivi (quelli in cui l'autore manifesta la propria esperienza della realtà privilegiando la percezione nello spazio); b) testi narrativi (in questo caso viene privilegiata la percezione nel tempo); c) testi espositivi (ad essere privilegiate sono l'analisi, la sintesi e la generalizzazione); d) testi argomentativi (in cui prevalgono il confronto e il giudizio tra diverse ipotesi); e) testi regolativi (dove domina la programma-

Museo Nazionale del San Gottardo – Modellino di barca per il trasporto di persone, merci e animali sul Lago dei Quattro Cantoni.

(Foto Luc Chessex, Losanna)



Didattica della Storia

Un corso a Pavia

A Pavia, presso la sede degli assessorati all'Istruzione e alla Cultura di quell'Amministrazione provinciale, si sta svolgendo un corso di Didattica della Storia di concezione nuova nel panorama accademico italiano.

Organizzato dal Dipartimento Storico Geografico di quella Università in stretta collaborazione con il Provveditorato agli Studi (che, a livello provinciale, ha competenze amministrative paragonabili a quelle del nostro DPE) e con l'Amministrazione provinciale che se n'è addossata il finanziamento, il Corso si rivolge a docenti di Scuola media (di Storia, Geografia, Italiano secondo l'ordinamento vigente in Italia) e a studenti universitari iscritti ai Corsi di Storia Moderna e Storia del Risorgimento. Questi ultimi lo frequentano come un seminario al cui termine sono tenuti a superare un colloquio, valutato ai fini degli esami nei corsi sopra menzionati.

Magna pars del Corso è uno specialista noto e apprezzato dai nostri lettori, il dott. Antonio Brusa. Con lui è il prof. Maurizio Gusso, che dirige il Laboratorio milanese di Didattica della Storia e che prima o poi speriamo di poter portare in Ticino per qualche incontro di aggiornamento.

Il Corso, ormai quasi al termine, è iniziato, l'11 gennaio, con la prolusione del prof. Brusa sul tema: *I problemi della didattica della storia*.

Nelle sue lezioni il prof. Brusa ha poi trattato i seguenti argomenti:

- *Comprendere e usare il testo. Le prime abilità.*
- *Il senso del tempo: il laboratorio delle date e delle durate.*
- *I documenti fra ricerca e didattica.*
- *Storia e geografia.*
- *Educazione civica e storia.*

Il prof. Gusso, nei suoi contributi, ha sviluppato i seguenti temi:

- *Il dibattito italiano sulla didattica della storia.*
- *Criteri per una progettazione curricolare di storia.*
- *Dal piano di lavoro personale alla programmazione didattica.*
- *I modelli di spiegazione nei manuali di storia.*
- *Obiettivi, verifiche, valutazione.*

Alcuni docenti delle medie italiane hanno inoltre presentato esempi di unità didattiche svolte nelle loro classi.

Il Corso si conclude infine con l'intervento di due docenti dell'Ateneo pavese, i proff. Giulio Guderzo e Xenio Toscani, i quali riferiranno su alcune esperienze didattiche.

Ricordiamo ai lettori che Antonio Brusa e Maurizio Gusso sono, assieme a Scipione Guarracino e Alberto De Bernardi, i direttori del quadrimestrale di storia e ricerca didattica «I viaggi di Erodoto», del quale è stato recentemente pubblicato il terzo numero.

zione di comportamenti umani). Applicando questa classificazione ai testi storici di uso didattico, possiamo individuare i caratteri specifici di ciascun testo. Nel documento e nella narrazione si possono ritrovare da uno a tutti i caratteri di un testo: pensiamo ad esempio alla descrizione del monte Adula fatta da Strabone (testo descrittivo); al racconto di Cesare relativo ai rapporti tra Elvezi e Romani (testo narrativo in parte, ma in parte espositivo e anche argomentativo); a documenti che riproducano statuti, editti, costituzioni, ecc. (testo regolativo). Il manuale e la monografia hanno invece carattere narrativo, descrittivo o espositivo, mentre nel saggio di critica storiografica emergono, per definizione, i caratteri espositivo e argomentativo.

Una volta individuato il carattere (o i caratteri) del testo, si può procedere con una serie di esercizi miranti a far sì che essi vengano trovati anche dall'allievo; anche in que-

sto caso le prove del tipo vero/falso o scelte multiple paiono particolarmente adatte; da non trascurare per altro anche esercizi di selezione, come quelli consistenti nell'individuare in un testo composito le parti di carattere descrittivo o narrativo, ecc. Contemporaneamente sarà opportuno che gli allievi, oltre ad individuare le caratteristiche del testo, apprendano anche una corretta strategia di interrogazione del testo stesso: le domande da porre di fronte ad un documento regolativo non sono le stesse che vanno poste ad un testo descrittivo. Da questo punto di vista è opportuno sottolineare che non è possibile pretendere che l'allievo, messo di fronte ad un testo, sappia immediatamente rispondere ad una richiesta del tipo «Commenta il presente testo», in quanto non dispone ancora delle strategie che gli permettono di selezionare i contenuti rilevanti del documento, né tanto meno sa con quali criteri il documento debba essere affrontato. È

invece necessario guidarlo progressivamente alla scoperta del testo con domande più precise, miranti a ottenere dapprima la comprensione, poi la selezione delle informazioni più rilevanti, poi l'analisi delle caratteristiche del testo sottoposto alla sua attenzione.

Un ulteriore elemento che l'insegnante deve tenere in considerazione nella scelta dei testi è costituito dalla difficoltà che il testo presenta; per un allievo il testo è tanto più difficile quanto più esso si discosta dal suo «standard» linguistico. Per gli allievi della scuola media inferiore la difficoltà di un testo può essere definita nei termini di: lessico specialistico, sintassi complessa (con prevalenza dell'ipotassi sulla paratassi), uso non referenziale del linguaggio, struttura argomentativa o espositiva (nel senso indicato da Werlich), uso di registri linguistici molto formali. Questo abbozzo di classificazione può essere molto utile al docente nel caso di insuccesso dell'allievo nella comprensione del testo, in quanto la comprensione stessa può essere verificata con esercizi costruiti ad hoc per superare le diverse difficoltà; così si potranno formulare esercizi sulla comprensione lessicale, oppure chiedere all'allievo di riscrivere alcuni periodi complessi in forma sintatticamente più semplice, oppure di riscrivere parti del brano usando un registro linguistico meno formale. Laddove l'esercizio non viene risolto, il docente ha modo di capire immediatamente il tipo di difficoltà linguistica che ha prodotto l'insuccesso, intervenendo con le opportune spiegazioni o con altri esercizi più semplici. Inoltre occorre anche tener conto del fatto che per l'allievo è difficile comprendere tutto ciò di cui non ha esperienza, ciò che non gli è familiare: anche in questo caso le proposte di testi complessi dovranno seguire un criterio di gradualità.

Resta infine da interrogarsi, prima di concludere, su quali possano essere i motivi di fallimento nell'apprendimento della comprensione di un testo. La problematica è, a questo proposito, assai complessa, particolarmente qualora la si voglia affrontare da un punto di vista psicologico. Nell'impossibilità di esaminare in questa sede in modo compiuto i risultati delle più recenti ricerche³⁾, ci limitiamo a fornire alcune indicazioni didattiche di massima. L'insuccesso nella comprensione di un testo può essere addebitato in linea generale a tre fattori: a) una carenza di informazione, nel caso in cui l'allievo non disponga delle conoscenze lessicali necessarie per la comprensione del testo; b) una carenza di abilità, che può andare dall'incapacità di leggere, all'incapacità di operare una lettura selettiva, o globale; c) una carenza di strategia, che si verifica allorché l'allievo non sa riprodurre in nuove circostanze le abilità già esercitate in precedenza. Anche in questo caso è necessario che all'atto della verifica il docente possa disporre di batterie di test che gli permettano di localizzare puntualmente il motivo dell'insuccesso: solo a questa condizione è infatti possibile stabilire un programma di recupero calibrato sulle carenze effettive dell'allie-

vo, intervenendo non in modo generico ma solo sulle «strozzature» verificatesi nell'approfondimento.

È comunque ovvio che una procedura didattica come quella sopra esposta non può affrontare con ambizione di successo particolari disfunzioni nell'abilità di lettura come ad esempio quelle che si esprimono nella dislessia; per esse il ricorso ad un sostegno di tipo specialistico che non compete, comunque, al docente, è d'obbligo. Analogamente si impone il ricorso al servizio di sostegno pedagogico nel caso di gravi carenze nella capacità tecnica di lettura di un testo.

Ecco ora, a titolo d'esempio, alcuni esercizi relativi all'accertamento della comprensione di un testo. Iniziamo fornendo il testo nella sua versione originale.

La Riforma di Zwingli

«Una situazione religiosa per molti versi analoga a quella esistente in Germania favorì in Svizzera il sorgere di un nuovo movimento riformatore intorno a Ulrico Zwingli. Nato a Wildhaus nel 1484 da famiglia agiata, Zwingli studiò prima a Vienna e poi a Basilea, abbracciando la carriera ecclesiastica. Come predicatore al seguito dei mercenari svizzeri venne in Italia nel 1515 assistendo alla battaglia di Marignano.

Al suo ritorno in Svizzera, ormai conquistato dall'ideale di una religiosità pratica incentrata sostanzialmente sulla morale evangelica, continuò la sua attività di sacerdote dedicato prevalentemente alla predicazione ricavata dalla lettura del Nuovo Testamento, che egli leggeva nell'edizione greca originale.

Appartiene a questo periodo di tempo, quando era parroco a Zurigo, l'inizio della

sua polemica con Roma contro gli abusi e i privilegi del clero e contro alcune prescrizioni ecclesiastiche. Ma Zwingli, movendo dalla lettura della Bibbia e dalla meditazione su alcune concezioni della Riforma, giunse ad elaborare una dottrina originale, indipendente dal luteranesimo. Per Zwingli il peccato originale assumeva il significato di una malattia, che lascia intatte le possibilità di raggiungere la salvezza.

Anche per Zwingli la Bibbia è la sola fonte di autorità; nega il celibato dei preti, abolisce la devozione alla Madonna e il culto dei Santi, rivendica la libertà di predicare.

Da Zurigo, dove la Chiesa zwingliana cominciò ad organizzarsi a partire dal 1520, quando il Consiglio della città ordinò che si predicasse la sola dottrina che scaturiva dalla Bibbia, la Riforma si diffuse in altre parti della Svizzera. Ma la Riforma di Zwingli non ebbe la diffusione e l'ampiezza del luteranesimo e del calvinismo. Nella lotta contro i cantoni rimasti fedeli al cattolicesimo, Zurigo fu lasciata sola e Zwingli trovò la morte, nel 1531, nella battaglia di Kappel. La sua opera verrà continuata in Svizzera da Enrico Bullinger.»

Il testo costituisce una riduzione e un adattamento tratto dal volume di S. Pezzella *La riforma protestante*, D'Anna, Messina-Firenze 1974, pagg. 22-24.

Su di esso si può chiedere all'allievo di operare nei seguenti modi:

1) Spiegare il significato delle parole o delle espressioni seguenti: analoga; carriera ecclesiastica; mercenari; religiosità pratica incentrata (...) sulla morale evangelica; dedicato; polemica; prescrizioni ecclesiastiche; celibato; scaturiva.

2) Trascrivere il primo periodo del primo e del terzo paragrafo con parole proprie.

3) Indicare se le seguenti affermazioni sono vere o false:

a) Zwingli pensava che nella pratica l'uomo dovesse seguire i comandamenti contenuti nel Vangelo;

b) Zwingli pensava che si dovesse combattere contro i privilegi e gli abusi della Chiesa;

c) Zwingli riteneva che ogni cristiano dovesse obbedire oltre a ciò che comanda il Vangelo, anche a quanto ordina la Chiesa;

d) Zwingli riteneva che le verità religiose fossero solo contenute nella Bibbia;

e) secondo Zwingli i sacerdoti non devono sposarsi;

f) secondo Zwingli non bisognava essere devoti né alla Madonna né ai Santi;

g) secondo Zwingli ogni cristiano era libero di predicare secondo coscienza.

4) Trovare nel testo tutte le date e disporle sulla linea del tempo.

5) Sottolineare (o trascrivere) tutte le frasi che si riferiscono alla vita di Zwingli; sottolineare o trascrivere tutte le frasi che si riferiscono alle idee religiose di Zwingli.

6) Indicare quale delle tre continuazioni riportate dopo ogni frase è quella corretta:

a) Prima della Riforma la situazione religiosa della Svizzera era:

– completamente diversa da quella esistente in Germania;

– simile a quella esistente in Germania;

– uguale in ogni particolare a quella esistente in Germania.

Museo Nazionale del San Gottardo – Momenti della storia militare svizzera.

(Foto Luc Chessex, Losanna)



b) Zwingli predicò le sue idee religiose basandosi:

- esclusivamente su quanto è scritto nel Vangelo;
- su quanto è scritto nel Vangelo e su quanto afferma la Chiesa;
- prevalentemente su quanto affermava la Chiesa.

c) Le idee religiose di Zwingli sono:

- in gran parte le stesse idee di Lutero, di cui Zwingli «copiò» ogni aspetto della Riforma;
- in parte coincidenti con quelle di Lutero: ma Zwingli le formulò per proprio conto e in modo originale;
- completamente diverse dalle idee di Lutero, che Zwingli non ebbe mai modo di conoscere.

d) La Riforma di Zwingli si diffuse:

- in tutta l'Europa;
- solo in Svizzera, in tutti i Cantoni;
- solamente in alcuni cantoni svizzeri.

Oltre a questi esercizi il testo si presta anche ad altre operazioni: è possibile, ad esempio, distribuirlo agli allievi senza alcuna divisione in paragrafi e chiedere loro di operarla, assegnando ad ogni paragrafo un titolo; oppure riscrivere il testo «mescolando» i diversi paragrafi (disponendoli, ad esempio in questa sequenza: paragrafi n. 2, n. 1, n. 3, n. 5, n. 4) e assegnando il compito di ricostruire l'ordine originale. Un'ennesima operazione può essere quella di inquinare il testo, o una sua parte, con elementi estranei e chiedere all'allievo di trovarli; ad esempio, in riferimento al paragrafo n. 5:

«Da Zurigo, dove la Chiesa cattolica zwingliana cominciò ad organizzarsi a partire dal 1520, quando il Consiglio della città ordinò che si predicasse la sola dottrina che scaturiva dalla Bibbia e dalle prescrizioni della Chiesa, la Riforma si diffuse in altre parti della Svizzera. Ma la Riforma di Zwingli non ebbe la diffusione economica e l'ampiezza del luteranesimo e del calvinismo ebraico. Nella lotta contro i cantoni rimasti fedeli al cattolicesimo, Zurigo non fu lasciata sola e

Zwingli trovò la morte, nel 1531, nella battaglia di Kappel. La sua opera *contro la Riforma* verrà continuata in Svizzera da Enrico Bullinger.» (Il corsivo indica gli elementi estranei al testo originale).

Se si vuole poi che l'allievo rifletta sulla struttura del testo, si può proporgli una lista di opzioni tra cui scegliere quelle che nel testo sono realizzate, chiedendo inoltre di giustificare il perché della propria scelta riportando i brani corrispondenti. Ecco un esempio: «A tuo parere il brano: a) racconta fatti; b) descrive; c) enuncia delle regole; d) esprime dei giudizi; e) fa dei confronti. Scegli una o più delle possibilità indicate e riporta qualche frase del testo che giustifichi la tua scelta». Un esercizio simile al precedente consiste nel chiedere all'allievo di scegliere tra una seconda serie di opzioni (il testo parla di: religione, storia economica, storia politica, teologia, storia della popolazione), giustificando anche in questo caso le proprie scelte con degli esempi.

Una volta che il testo sia stato correttamente recepito dall'allievo, sarà possibile procedere ad una serie ulteriore di approfondimenti di carattere più strettamente storico, ponendo domande, ad esempio, sulla battaglia di Marignano, su quale periodo della

storia aveva visto rinascere l'interesse per le lingue classiche, sul calvinismo, ecc.

Un lavoro didattico di questo genere richiede naturalmente una strutturazione di volta in volta adeguata alle esigenze della classe e può produrre risultati positivi non solo per quanto concerne l'apprendimento della storia, ma anche quello dell'italiano; in questa prospettiva diventa essenziale una stretta collaborazione tra i docenti delle due discipline, in modo da delineare una piattaforma di comuni obiettivi perseguibili in entrambe le materie: in questo caso pare proponibile un'integrazione delle due materie, anche nel caso che il loro insegnamento sia affidato a due docenti diversi.

Giuseppe Negro

¹⁾ Cfr. a questo proposito D. BERTOCCHI, *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in AAVV, *Insegnare la lingua. Comprensione del testo*, Mondadori, 1982.

²⁾ E. WERLICH, *A text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg, 1976.

³⁾ Per una panoramica critica sulle più recenti acquisizioni della psicologia relativamente ai problemi della lettura, cfr. C. PONTECORVO e M. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Mulino, 1986.

Il programma di scuola media: una proposta di lavoro

Una premessa

Accettiamo con una certa riluttanza di partecipare a un dibattito che, viziato anche da contrapposizioni personali, porta spesso a classificare ogni intervento o a sostegno degli «integratori» o a sostegno dei «disintegratori». Noi non facciamo il gioco di nessuno (tant'è vero che abbiamo impostato il

programma che presentiamo senza consultare prima né l'esperto di storia né quello di geografia). Riteniamo positivo, per molte ragioni, abbinare l'insegnamento della storia a quello della geografia, dando forma a un itinerario didattico che tenga conto degli obiettivi specifici delle due discipline, senza tuttavia operare una divisione formale.

Questo in base a esperienze fatte, più che per posizioni teoriche a priori. È quello che abbiamo cercato di realizzare anche quest'anno, introducendo la preistoria e la storia antica nel programma di prima media. Non dubitiamo che altri preferiscano invece separare più nettamente i due insegnamenti: non intendiamo proporre qui il modello, ma semplicemente una possibilità, una soluzione che peraltro potrà essere soggetta a cambiamenti e ripensamenti dopo questa prima esperienza.

Il programma

Lo spazio a disposizione è scarso. Dobbiamo forzatamente presentare la sequenza di unità didattiche con indicazioni estremamente sintetiche.¹⁾

1. L'Isola del tesoro:

il rapporto uomo-ambiente

Attraverso alcune riflessioni che prendono lo spunto dal romanzo di Stevenson, i ragazzi giungono a una schematizzazione di questo tipo: «l'ambiente condiziona le scelte

Museo Nazionale del San Gottardo - Modellino del castello di Attinghausen (UR).

(Foto Luc Chessex, Losanna)

