

# Le mappe concettuali per facilitare l'apprendimento della storia

PIETRO SACCHELLI

*Insegnante elementare, Massa*

## S O M M A R I O

*Lo studio della storia costituisce per molti alunni di scuola elementare e media una vera e propria difficoltà sia sul piano della comprensione dei concetti storici che della loro ritenzione mnemonica. Per favorire apprendimenti significativi e stabili nel tempo, viene proposto l'utilizzo delle mappe concettuali che, attraverso il ricorso alla rappresentazione grafica sia dei concetti che delle relazioni che intercorrono tra di essi, permettono di superare le difficoltà poste dall'elaborazione di materiale verbale, di organizzare in modo organico le informazioni presentate e di memorizzare più facilmente i contenuti.*

**R**ecentemente alcuni organi di stampa hanno dato risalto a una notizia alquanto curiosa, secondo la quale gli studenti universitari sarebbero in possesso di scarse conoscenze di storia e geografia.

Il sondaggio ha infatti messo in evidenza che molti ignorano quanti sono i continenti, in quale emisfero terrestre si trova la Cina, oppure credono che Alessandro Magno sia stato un imperatore romano o un cavaliere di ventura vissuto nel Medioevo. A questo punto è legittimo domandarsi se non sia meglio abolire l'insegnamento della storia e della geografia per riservarle a chi desidera veramente specializzarsi in questi ambiti disciplinari!

Ogni anno lo Stato spende centinaia di miliardi per fornire una cultura ai propri cittadini con risultati talvolta a dir poco deludenti. Una cosa però è certa: qualcosa non funziona sul piano dell'insegnamento della storia e della geografia ed è compito della psicologia dell'educazione e della pedagogia andare alla ricerca delle cause mentali, epistemologico-disciplinari e metodologico-didattiche responsabili del mancato apprendimento.

## L'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo

L'insegnamento scolastico tradizionale ha privilegiato un apprendimento nozionistico basato sulla memorizzazione meccanica dei contenuti. Per questo motivo la storia ha conquistato il primato negativo di materia più odiata dagli alunni perché incentrata quasi esclusivamente sulla conoscenza di avvenimenti, date, nomi, rivoluzioni, guerre, armistizi e alleanze. L'impostazione contenutistica ha suscitato spesso negli studenti un comprensibile rifiuto.

I Programmi della scuola elementare hanno sottratto la storia a un modello di pura trasmissione mnemonica dei fatti e delle grandi figure storiche (Giulio Cesare, Napoleone, Cavour, ecc.). Oggi la disciplina storica è vista piuttosto come la risultante dell'interpretazione dei documenti e delle fonti documentarie da cui, fin dal primo ciclo elementare, gli alunni devono imparare a ricavare informazioni per formulare ipotesi attendibili. Ciò consente di proteggere la storia dai pericoli di una ideologizzazione e di un revisionismo fazioso.

Per l'insegnamento storico, i Programmi della scuola dell'obbligo si prefiggono ambiziose finalità didattiche, che però non risultano di facile realizzazione. Infatti i docenti non dispongono al momento di metodologie alternative o comunque di modalità didattiche diverse da quelle tradizionalmente adottate fino a oggi. Gli stessi sussidiari e testi di scuola media hanno subito un'innovazione più sul piano della veste grafica che non su quello dei contenuti, che continuano a essere trattati e presentati in modo sostanzialmente immutato rispetto a quello dei manuali scolastici di qualche anno fa. Gli elementi di novità editoriale si limitano a un più attento riferimento ai documenti storici che il docente ha il dovere di assumere come elemento fondamentale da cui partire per far comprendere all'alunno in che modo si deve ricostruire il passato. Di conseguenza, dai testi scolastici sono scomparsi sia i personaggi eroici di alcuni momenti storici sia l'aneddotica ad essi collegata (Muzio Scevola, il ratto delle Sabine, le imprese di Garibaldi, ecc.).

La nuova impostazione dei testi di storia non sempre però riesce a concorrere a un'efficace crescita culturale del soggetto in quanto la fonte iconografica o scritta è spesso inserita nel testo come complemento «decorativo» o per comprovare la spiegazione dell'autore; spesso, «essa contribuisce a rendere più dogmatica la trasmissione ideologica e a consolidare la credenza, caratteristica del senso comune, che la storia sia la narrazione veridica dei fatti del passato».<sup>1</sup>

In altre parole il documento sembra essere visto come supporto e testimonianza della veridicità dei fatti raccontati piuttosto che come elemento da cui avviare l'analisi storiografica. Quest'ultima è infatti la risultante dell'interpretazione soggettiva degli uomini e di conseguenza accade che i fatti e gli avvenimenti umani ricevano nel corso del tempo letture, analisi e interpretazioni differenti.

Il lavoro sulle fonti ha consentito di mettere a fuoco argomenti e temi rimasti fuori dal raggio d'azione dell'indagine storica: aspetti demografici, culturali, abitudini alimentari, tecniche della produzione agricola, aspetti connessi con la vita economica, ecc. La lettura dei documenti è una procedura sicuramente più corretta e scientifica, perché consente allo studente di acquisire lo stesso metodo «in scala» utilizzato dallo storico di professione. Sul piano dell'attività didattica, il lavoro sulle fonti dovrebbe essere maggiormente formativo per il coinvolgimento di abilità cognitive superiori rispetto alla semplice memorizzazione degli eventi storici. Infatti, l'alunno viene sollecitato dall'insegnante a «leggere» e a capire i documenti attraverso un procedimento di tipo euristico tramite l'analisi, il confronto e la formulazione di ipotesi. Questa impostazione permette agli alunni di capire che la storia non è frutto della fantasia degli uomini, così come il mito e in parte anche la leggenda, ma è una ricostruzione scientifica basata sull'analisi e sull'interpretazione dei reperti archeologici e dei diversi tipi di documenti da cui desumere informazioni dirette e indirette di avvenimenti collocati in una precisa dimensione spazio-temporale. Naturalmente, «la validità scientifica dell'opera storica non è affidata alla presunta evidenza del documento ma alle tecniche e alle operazioni analitiche messe in campo dallo storico della fonte».<sup>2</sup>

Nonostante l'insegnamento della storia sia oggi impostato secondo procedure scientificamente più corrette, gli alunni continuano a incontrare notevoli difficoltà non solo in ordine alla memorizzazione dei contenuti storici, ma anche alla capacità di individuare relazioni di natura logico-temporale, causale e modale che sono importanti al fine della costruzione di quadri storici chiari e significativi.

Molti insegnanti ritengono che un metodo efficace, da contrapporre alla lezione espositiva, sia quello offerto dalla *didattica della ricerca*, detta anche *didattica per problemi*, che privilegia specifiche attività di indagine sull'ambiente storico-sociale di appartenenza dell'alunno stimolando la comprensione degli avvenimenti esaminati.

È stato Dewey — sulla scia di illustri precursori come Comenio, Locke e Rousseau — ad avere portato a compimento questa impostazione metodologica che trova nell'esperienza il metodo privilegiato dell'indagine riflessiva. Questa impostazione rappresenta un approccio dinamico allo studio della storia poiché intende promuovere un insegnamento che «abbia origine dalla necessità di rispondere a una o più domande per le quali sono richieste appunto attività di reperimento di “fonti pertinenti”, di analisi delle fonti stesse, con confronto fra i dati, con riconoscimento degli scopi delle fonti e così via».<sup>3</sup>

Questa metodologia fa leva su una motivazione naturale dell'allievo che scaturisce da una presunta curiosità conoscitiva nei confronti del suo ambiente di vita. In altre parole, la continuità tra la cultura vissuta e quella ufficiale propugnata dalla scuola coinvolge l'alunno sul piano cognitivo e affettivo. Al riguardo Dario Antiseri afferma che «quando si è visto come è strutturata la nostra casa e come era, invece, la casa del nonno

magari contadino, allora la comprensione di questa problematica riuscirà a rendere significative domande sulla casa dei Romani, e questo vale per ogni altra realtà sociale: il modo di vestirci, di curare le malattie, di procurarci il cibo e prepararlo, il tipo di organizzazione politica, i tipi di lavoro e così via».<sup>4</sup>

La didattica della ricerca si articola in diverse fasi:

1. *analisi delle conoscenze e dei bisogni cognitivi degli alunni*: questa fase tiene conto delle discipline coinvolte, delle abilità procedurali e metodologiche, del percorso didattico precedentemente seguito, riferito sia ai contenuti dell'insegnamento che alle conoscenze in possesso degli alunni;
2. *progettazione del piano di lavoro e divisione dei compiti all'interno del gruppo*: questo secondo momento riguarda la messa a fuoco del problema su cui si indirizzerà l'indagine. Attraverso la discussione approfondita, facendo leva sulla curiosità naturale degli alunni, si esaminano gli aspetti della ricerca;
3. *visite, sopralluoghi, interviste, raccolta di dati e di documenti*: è la fase operativa per eccellenza, che consiste nella raccolta di fonti di vario genere (scritte, iconografiche, oggetti di vario tipo, ecc.);
4. *elaborazione, selezione e interpretazione dei documenti raccolti*: è la fase del vaglio, della selezione e della «lettura» del materiale;
5. *individuazione delle possibili relazioni tra gli eventi e formulazione delle ipotesi*: attraverso il confronto e la discussione con i compagni, gli alunni avanzano congetture o ipotesi che dovranno trovare conferma dalla lettura del materiale documentario raccolto ed esaminato. Di fronte alla necessità di interpretare il documento, gli alunni sono indotti a esprimere le loro opinioni e conoscenze e a confrontarle con quelle dei loro compagni;
6. *verifica e sintesi delle ipotesi formulate*: è la fase conclusiva del lavoro, che consente agli alunni di superare l'eterogeneità delle informazioni acquisite e di sintetizzarle in modo organico.

Secondo questa impostazione didattica è fondamentale muovere dal reperimento, dall'analisi, dall'interpretazione e dalla ricostruzione dei fatti e degli eventi del proprio ambiente di vita, che offre ampio materiale per effettuare indagini storico-geografiche approfondite e documentabili. In questo modo l'alunno opera secondo i criteri propri dello storico, anche se un tale tipo di ricerca, per l'insufficiente disponibilità di materiale documentario, può presentare il rischio di un'eccessiva limitazione localistica facendo perdere di vista contesti più ampi e generali.

Un altro limite della didattica della ricerca è ravvisabile nel «ricerchismo», inteso come raccolta cumulativa di informazioni e notizie affastellate una sull'altra che di fatto costituisce una diversa forma di nozionismo. A ciò si aggiunge il rischio «dell'attivismo», intendendo con questo termine quelle attività didattiche che vedono l'alunno svolgere un ruolo significativo per quel che riguarda la personale partecipazione (l'alunno «fa»,

ritaglia, manipola, esplora), ma l'azione è quasi fine a se stessa, non è orientata alla soluzione di qualche problema né alla conquista di concetti significativi. Si rischia di scambiare l'alunno che si agita con l'alunno cognitivamente attivo».<sup>5</sup>

Un ulteriore aspetto negativo della didattica della ricerca è costituito dal suo carattere occasionale, che non favorisce la sistematicità dell'azione didattica, essenziale ai fini di un insegnamento efficace e di un apprendimento chiaro dei diversi periodi storici. Inoltre, non è scontato che la vicinanza della realtà e dei fatti storici esaminati rappresenti una condizione sufficiente a stimolare la motivazione dell'alunno. Quante cose vicine sul piano spaziale non suscitano in noi alcun interesse? Non bisogna dimenticare che, come afferma Dewey, la curiosità del bambino non è di tipo culturale come quella dell'adulto.<sup>6</sup> Pertanto il contatto con aspetti ed eventi vicini non produce automaticamente un interesse scientifico verso di essi. Nemmeno l'utilizzo dei documenti garantisce come conseguenza la ritenzione mnemonica degli eventi esaminati, né la capacità generalizzata di effettuare, sul piano astratto e logico, collegamenti tra i concetti storici.

Il ricorso all'applicazione in classe di una corretta metodologia storiografica non è quindi di per sé una condizione sufficiente a promuovere procedure cognitive efficaci sul piano della memorizzazione e dei collegamenti concettuali. Sotto questo aspetto l'impostazione dei Programmi della scuola elementare e media appare piuttosto riduttiva, perché analizza la storia esclusivamente sotto il profilo del corretto metodo storiografico perdendo di vista tecniche e strategie metacognitive e metamnemoniche che risultano fondamentali per l'immagazzinamento e il recupero consapevole delle informazioni al fine di effettuare collegamenti logici tra gli eventi studiati.<sup>7</sup>

È vero che il metodo storiografico è molto importante nella ricostruzione dei fatti storici, ma da solo non è in grado di garantire lo sviluppo del pensiero inteso come insieme di abilità e di competenze. Non è infatti sufficiente conoscere l'alfabeto per svolgere un tema o i numeri per risolvere un problema, così come non basta saper applicare il metodo storiografico per essere competenti in storia. In riferimento a questa disciplina, si potrebbe dire, parafrasando gli esponenti della Scuola di Palo Alto, che i Programmi della scuola dell'obbligo finiscono per scambiare il menù con il pranzo e la mappa con il territorio!

Le difficoltà nell'apprendimento della storia non si superano nemmeno con uno studio «a maglie larghe», come raccomandano i Programmi della scuola elementare, ma unendo alla semplificazione disciplinare anche procedure didattiche più appropriate che facilitino la comprensione storica e promuovano l'organizzazione delle conoscenze.

È indubbio che la storia risulta di difficile comprensione per gli alunni di scuola elementare, per motivi legati alla sua complessità intrinseca in rapporto alle fasi evolutive dello sviluppo percettivo, del pensiero e del linguaggio. Il grado di astrazione dei fatti e la capacità di porre in relazione più fenomeni storici, di isolarne una variabile,

di formulare delle ipotesi, di dedurre i possibili effetti di una causa, di esaminare analogie, di cogliere differenze e di individuare la reciprocità tra i fenomeni sociali rappresentano le maggiori difficoltà incontrate dagli alunni che per maturazione cognitiva si trovano ancora nella fase delle operazioni concrete.

Un altro elemento di difficoltà si ravvisa nel fatto che i contenuti storici non possono essere mediati dall'esperienza diretta. Infatti, gli avvenimenti del passato esulano dal quotidiano contesto esperienziale dell'alunno, che è portato a un inevitabile apprendimento meccanico contrastante sia con una reale concettualizzazione che con la sistemazione organica delle conoscenze in quadri cognitivi facilmente recuperabili e fruibili. Gli apprendimenti sul piano storico-sociale avvengono pertanto più lentamente rispetto a quelli scientifici, perché rispecchiano una «realtà» remota che sopravvive solo nei testi scolastici. L'insegnante, cioè, fornisce una spiegazione verbale degli eventi non potendo sfruttare sistematicamente mediatori didattici concreti o «caldi» (attività manuali, esercitazioni per contatto, giochi di simulazione e di ruolo) che favoriscono la concettualizzazione. Nell'insegnamento storico, infatti, è la parola il vettore didattico astratto privilegiato dall'insegnante. Le difficoltà incontrate dagli alunni scaturiscono proprio dal fatto che il docente utilizza la lingua (orale e quella scritta del libro di testo) come unico mediatore simbolico, definito «freddo» dai cultori della didattica per concetti.<sup>8</sup>

Di conseguenza gli apprendimenti risultano scarsamente significativi e duraturi, essendo destinati a un rapidissimo oblio, lasciando nella mente del bambino soltanto una confusa traccia di nozioni tra loro scollegate. Davanti a queste constatazioni gli insegnanti non sembrano drammatizzare molto, dal momento che l'alunno affronterà lo studio della storia anche nei gradi scolastici successivi. Se questo è vero sul piano didattico, c'è da riflettere però riguardo a come gli apprendimenti vengono riproposti. Esistono diversi modi di concepire un programma di studio.

In alcune materie, gli insegnanti danno per acquisito definitivamente ciò che è stato affrontato in precedenza, come avviene generalmente per l'insegnamento della matematica. Ma dal momento che non tutto è stato compreso e ben assimilato, ci si rende immediatamente conto che l'alunno manca delle basi culturali necessarie per proseguire con sufficiente sicurezza.

In altre materie si ricomincia tutte le volte da zero, come nel caso dell'insegnamento della storia. E poiché i contenuti storici aumentano in modo considerevole col passare del tempo, i docenti sono costretti a «fare le corse» per portare a completamento il programma; ne consegue che gli argomenti svolti sono destinati a un inevitabile oblio.

Si potrebbe invece, in tutte le materie, partire dalle conoscenze pregresse degli alunni, cioè da quello che effettivamente fanno su un determinato argomento di studio. Ciò consentirebbe di svolgere una minore quantità di programma, ma di promuovere un apprendimento più significativo e duraturo nel tempo.

Pertanto appare necessario ricorrere all'utilizzo di metodologie idonee a favorire non solo il recupero delle informazioni, ma anche la dimensione logica e l'interrelazione fra gli eventi storici.

### **Le difficoltà incontrate dagli alunni nello studio della storia**

La storia risulta una disciplina particolarmente ostica soprattutto per quei soggetti che non hanno sviluppato parametri logico-proposizionali. Generalmente essi sono portati, fin dalla scuola elementare, a nutrire una crescente avversione verso questa disciplina in quanto fonte di frustrazione e insuccesso scolastico. Se interrogati sulle modalità mentali utilizzate per ricordare un contenuto di storia, frequentemente essi rispondono di ricorrere alla visualizzazione delle illustrazioni inserite nei box del sussidiario o del testo di storia. Le figure e le immagini diventano così un importante espediente mnemotecnico, una strategia a cui molti alunni ricorrono per rendere più duraturo un ricordo altrimenti destinato a un inevitabile e rapido oblio. «Se l'immagine non è un elemento del pensiero, ciò non toglie che essa possa servire come il linguaggio e, nei problemi relativi allo spazio, con un successo molto più evidente, da strumento simbolico per significare il contenuto delle significazioni cognitive.»<sup>9</sup>

Recenti ricerche hanno dimostrato che il mancato apprendimento è riconducibile prevalentemente al linguaggio, alla sua decodifica e all'incapacità del soggetto di rielaborarlo interiormente. Gli studenti che presentano forti difficoltà nell'apprendimento della storia evidenziano, invece, una spiccata memoria visiva. Secondo uno studio di Brigham, Mastropieri e Scruggs, «la codifica mnemonica delle informazioni è uno strumento efficace e potente per insegnare a studenti con ritardo mentale lieve e con difficoltà di apprendimento. Tuttavia, perché le tecniche mnemoniche siano efficaci ai fini della codifica e del recupero delle informazioni, è importante integrare gli elementi verbali con quelli spaziali o figurativi. Tra le varie strategie spaziali, sono considerate molto efficaci quelle che organizzano in disposizione spaziale informazioni verbali astratte e testi usando diagrammi, reti, schemi grafici e cartine. [...] Questo si spiega forse con il fatto che le informazioni sulle cartine possono avere una codifica sia spaziale che verbale. I dibattiti teorici sulla codifica spaziale e verbale delle informazioni suggeriscono che questi dati vengono immagazzinati separatamente dalla memoria e rimangono a disposizione per essere recuperati. Queste spiegazioni teoriche sono state definite *ritenzione congiunta e teoria della doppia codifica*».<sup>10</sup>

Le difficoltà incontrate dagli alunni nello studio della storia sono fondamentalmente di tre tipi:

1. l'insegnante spiega la lezione esclusivamente attraverso il mediatore verbale, ricorrendo a letture del libro di testo e delle fonti storiche che richiedono il

possesto di una sicura competenza linguistica. Le difficoltà insite in questo approccio erano ben note a Don Milani, priore di Barbiana, che accusava la scuola di essere impostata secondo parametri culturali e logico-linguistici propri della classe borghese. L'insegnamento della storia contribuisce a rendere in parte ancora attuali queste critiche, in quanto vengono utilizzati poco e male i mediatori didattici alternativi alla parola;

2. la storia tratta i grandi avvenimenti umani e sociali che non si snodano in modo lineare ma attraverso correlazioni e complicati rapporti di natura logico-causale. In questa complessità, l'alunno incontra un'ulteriore difficoltà sul piano dell'organizzazione delle conoscenze e delle relazioni logiche tra gli eventi;
3. la struttura della storia è costituita da un complesso intreccio di concetti metodologici (l'evento storico, il punto di vista, la causalità), politico-ideologici (nazione, stato, repubblica, democrazia, fascismo, comunismo), economici (imperialismo, capitalismo), di civiltà (cultura, mentalità, religione, usanze, abitudini) di tempo (cronologia, periodizzazione). Molti di essi sono definiti dagli psicolinguisti «ideal-tipici» (come ad esempio i concetti di democrazia, di pace, di repubblica, di Rivoluzione Francese) ossia concetti che, per la loro matrice astratta e particolare, non consentono di utilizzare proficuamente il sistema dei piani rappresentazionali delle conoscenze (attivo, iconico e simbolico) al fine di una loro concettualizzazione.<sup>11</sup>

Le numerose ricerche sulla metacognizione hanno sottolineato l'efficacia delle strategie mnemoniche per prolungare la ritenzione delle informazioni nel tempo. Quanto più il soggetto elabora in modo sistematico, organizzato, profondo e personale i contenuti, tanto più la loro rievocazione risulta nitida e duratura. «Più è attiva la manipolazione delle immagini di ciò che si cerca di ricordare, più accurata sarà la rievocazione. È molto importante ribadire che la memoria a lungo termine dipende molto dall'organizzazione. Le cose si ricordano meglio se sono collegate tra loro. Un modo, quindi, per migliorare la memorizzazione, è crearsi delle immagini mentali delle cose che devono essere ricordate e poi associare queste ultime ad altre immagini mentali.»<sup>12</sup>

Studi recenti hanno confermato che gli studenti con difficoltà nel comprendere le spiegazioni orali riescono ad acquisire alcuni contenuti soltanto se, durante la spiegazione, gli insegnanti utilizzano dei mediatori visivi come schemi, rappresentazioni grafiche e mappe concettuali.<sup>13</sup>

I moderni studi sull'intelligenza hanno sconfessato la teoria secondo la quale l'apprendimento avviene mediante una sequenza lineare-progressiva nell'enunciazione e nell'ascolto di liste di informazioni. È vero che nella fase dell'argomentazione il soggetto dipana il discorso seguendo un procedimento di enunciazione lineare, ma esso è il prodotto di complessi rapporti tra i dati, di inferenze logiche e di collegamenti di tipo modale, causale e temporale che delineano una disposizione reticolare dei concetti. È



pur vero che «un enunciato appropriato offre quelle indicazioni o sottolinea gli aspetti essenziali, mentre la figura non può fare altrettanto. [...] Una figura è ambigua: guardando l'immagine di una barca, non si sa se tener conto del suo colore, dello spessore, del contorno, dello stato di conservazione, e così via — mentre una parola come *nera* e *grande* tende a non essere ambigua». Tuttavia, è stato anche dimostrato che «una grande incertezza e una ricca informazione comportano una buona memorizzazione e un buon apprendimento di appaiamento associativo».<sup>14</sup>

Nell'insegnamento della storia, è molto diffusa la situazione in cui si ha una discrasia tra l'insegnante che privilegia il vettore linguistico e l'alunno con uno stile di apprendimento visivo: l'insegnante spiega la storia verbalmente, quindi con una modalità con la quale l'alunno non comprende, e non la spiega invece visivamente, cioè con la modalità che consentirebbe all'alunno di capire.

Il docente non favorisce la comprensione quando utilizza un procedimento non conforme alle modalità di elaborazione mentale dell'alunno. Tra chi spiega e chi apprende si stabilisce allora una specie di «barriera impenetrabile», ossia un rapporto asimmetrico che pone i due soggetti su due piani di trasmissione e ricezione differenti.

Recentemente, Scataglini e Giustini hanno pubblicato un'interessante procedura didattica per facilitare l'insegnamento della storia nella scuola elementare e media.<sup>15</sup> Il testo propone un percorso facilitato sul piano storico-concettuale che si sviluppa in quindici unità di lavoro arricchite da oltre trecento immagini significative con la funzione di supporto cognitivo. L'obiettivo è quello di presentare i concetti chiave organizzati in una mappa concettuale. L'alunno, di fronte a un testo notevolmente semplificato, ha modo di cogliere i principali avvenimenti che possono addirittura essere anticipati sul piano della comprensione attraverso l'attenta osservazione delle illustrazioni presentate.

L'utilizzo delle mappe appare oggi lo strumento più adatto per effettuare operazioni di organizzazione concettuale.

## **Funzione e uso delle mappe concettuali**

«Con il termine *mappe concettuali*, in verità, si designano spesso realtà diverse: se ci si riferisce alle procedure di rappresentazione delle stesse si possono avere mappe semantiche, quando le relazioni tra le conoscenze sono espressamente indicate ed espresse da connettivi linguistici, mentre si parla di mappe schematiche quando i connettivi tra i vari termini sono rappresentati da soli segni grafici. In quest'ultimo caso uno dei problemi principali di questa modalità di rappresentazione della conoscenza è dato dall'effettiva e univoca lettura della mappa, quale risultante dei segni grafici (freccie, linee, ecc.) che collegano i concetti presenti nella mappa stessa. Dal punto di

vista del contenuto, le mappe concettuali, inoltre, si usano distinguere in *mappe semantiche*, quando il loro universo di riferimento è rappresentato da referenti concettuali che trovano nella realtà materiale o culturale contenuti identificabili come tali, mentre si parla di *mappe procedurali* quando l'oggetto della rappresentazione è dato dalle azioni e dalle logiche delle operazioni metodologiche che si sono messe in atto per realizzare la conoscenza.»<sup>16</sup>

La validità cognitiva di una mappa può essere così riassunta:

- l'argomento trattato è situato al centro della mappa, scritto in stampatello maiuscolo e racchiuso in un rettangolo che ha la funzione di evidenziare, in modo chiaro e immediato, il concetto rappresentato;
- il concetto centrale è collegato agli altri concetti, più o meno periferici, mediante «linee sintagmatiche» o frecce direzionali sulle quali può essere riportata la parola-legame che collega i concetti tra di loro;
- i concetti chiave sono vicini all'idea centrale mentre quelli meno rilevanti si collocano alla «periferia» della mappa;
- la mappa offre un chiaro e sintetico quadro sinottico dell'argomento affrontato;
- essendo una struttura concettuale aperta, cioè soggetta ad ampliamenti e integrazioni, la mappa consente l'estensione e l'approfondimento dell'argomento mediante l'inserimento di concetti aggiuntivi opportunamente dislocati;
- ogni mappa riceve una caratterizzazione personale nell'aspetto grafico, estetico e rappresentativo con innegabili vantaggi sul piano della memorizzazione a lungo termine;
- una mappa consente all'alunno di capire lo sviluppo concettuale, le sequenze logiche, l'organizzazione e la correlazione dei concetti.

La mappa concettuale diventa così intelligibile e utile, comprensibile nel suo significato simbolico in quanto consente una sistemazione e un'organizzazione più efficace delle conoscenze, altrimenti difficili da gestire sia sul piano verbale che su quello concettuale.

Al riguardo Fiorella Giusberti afferma che «la possibilità immaginativa di tenere attivi contemporaneamente, nello schermo mentale, diversi particolari, caratteristiche o aspetti di un'immagine, o addirittura diverse immagini, permette un lavoro cognitivo in parallelo, molto più ricco e articolato, e meno faticoso, di quello necessario per utilizzare le sequenze delle unità linguistiche che descrivono l'oggetto. In altri termini, la funzione immaginativa permette di utilizzare contemporaneamente un numero di informazioni maggiore di quello che può venire utilizzato quando si attivano stringhe di tipo linguistico».<sup>17</sup>

L'utilizzo delle mappe concettuali favorisce pertanto un'esposizione logica e consequenziale degli argomenti trattati, evitando che l'alunno giustapponga i concetti tra di loro mediante collegamenti deboli da un punto di vista causale, cadendo in un discorso

paratattico caratterizzato da slegamenti e salti concettuali. Le mappe favoriscono inoltre il confronto e la discussione tra gli alunni, rafforzano la riflessione sugli argomenti esaminati e stimolano le capacità di analisi, di sintesi e di sequenzializzazione logica.

Per facilitare ulteriormente i collegamenti concettuali tra gli eventi storici, l'insegnante potrebbe organizzare i contenuti in una mappa figurale con la finalità di far cogliere ai discenti i rapporti causali. L'uso delle figure, il ricorso all'eventuale colorazione dei concetti e la possibilità di una loro trasposizione su un piano grafico organizzato rappresentano sicuramente uno strumento metodologico-didattico molto efficace.

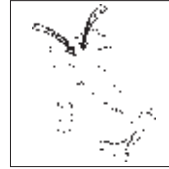
Questa procedura obbliga gli alunni con maggiori difficoltà a un processo di decodificazione dei messaggi verbali e alla loro codificazione in immagini, stimolando la rielaborazione personale dei concetti. Sarebbe auspicabile addirittura che l'insegnante costruisse con i propri alunni la mappa figurale anziché presentarla già elaborata. Il disegno, infatti, stimola e coinvolge anche gli alunni meno motivati sollecitando in modo naturale l'uso della memoria di lavoro. A titolo esemplificativo, si riporta nella figura 1 il testo facilitato sulle invasioni barbariche e la relativa mappa figurativa (figura 2) realizzata dagli alunni di classe 4<sup>a</sup> della Scuola Elementare «R. Fucini» del 2° Circolo di Massa. Nel testo i concetti chiave sono stati evidenziati in neretto e rappresentati graficamente dai bambini.

Durante la rappresentazione dei disegni-concetto possono emergere problemi relativi alla raffigurazione dei termini più astratti. Infatti mentre quelli concreti, come ad esempio «tavolo» o «mela» (materiale ad alto valore d'immagine), rimandano subito alla loro oggettiva idea mentale, i concetti come «reato» o «legge» (materiale a basso valore di immagine) non hanno referenti ideali così immediati. L'idea che può scaturire da questi due termini può indurre, ad esempio, l'immagine di un carcerato o di un gendarme attraverso le associazioni verbali «reato-carcerato» e «legge-gendarme».

Paivio, in un esperimento condotto nel 1971 sui concetti concreti e astratti,<sup>18</sup> ha dimostrato che i soggetti rievocano più rapidamente le parole concrete rispetto a quelle astratte intorno alle quali si devono attivare processi di tipo associativo. I concetti concreti presentano il vantaggio di un significato più ricco sia sotto il profilo verbale che immaginativo. La maggior difficoltà di rappresentazione dei termini astratti, tuttavia, non impedisce ai soggetti di effettuare delle associazioni per loro altamente significative. In questo caso la rappresentazione acquista una connotazione più soggettiva, perché l'individuo può rappresentare il termine «reato» abbinandolo all'idea di un carcerato, a quella di un giudice, di un'aula di tribunale o di un codice penale. Cambia la rappresentazione figurale o immaginativa ma non la sostanza del concetto che si vuole rappresentare. La ricerca ha dimostrato che la ritenzione mnestica è facilitata dall'uso di figure e disegni: «L'aumento rilevato nei test di rievocazione libera e di riconoscimento ottenuto con la presentazione di figure in un arco di tempo più lungo indica che i sistemi di codificazione basati su immagini sono più efficaci di quelli verbali».<sup>19</sup>

## I popoli barbari

I barbari invasero e occuparono i **territori dell'Impero**



perché l'esercito Romano era ormai costituito da molti soldati mercenari (= ricevevano uno stipendio) e quindi erano poco motivati a combattere e a morire per Roma. Per questo motivo l'esercito romano non era più così forte come in passato.

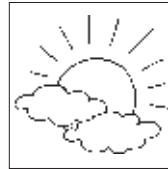
In realtà chi erano i barbari? Erano **uomini**



che provenivano

dal Nord Europa ed erano ferocissimi, resistenti alle fatiche e abili nel combattere.

Essi credevano di ottenere in premio la **vita eterna** in guerra.



se morivano

Quando occupavano un territorio incendiavano i **villaggi**



conquistati, uccidevano gli **uomini**



e facevano prigionieri le


**donne e i bambini.**



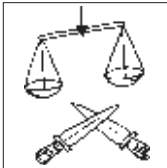
*continua*

*continua dalla pagina precedente*


I popoli barbari ignoravano le **leggi** e i **tribunali** perché





ricorrevano alla **faida** da solo). (= chi subiva un'offesa si faceva giustizia



Inoltre non conoscevano la **lingua scritta**, e normalmente non



praticavano né l'**agricoltura** né il **commercio**.

Col passare dei secoli, i barbari assimilarono la **cultura romana** e si **civilizzarono**.

Fig. 1 Esempio di testo facilitato sui popoli barbari.

Senza avere la presunzione di risolvere tutti i problemi di apprendimento in storia, l'uso delle mappe figurali può dare un sostanzioso contributo agli alunni con maggiori difficoltà nello studio, nella comprensione e nella memorizzazione degli argomenti.

È un loro uso attento, «diversificato e non meccanico che viene auspicato; e soprattutto un uso che non tenda a sostituire l'espressione immediata e diretta del bambino sui fenomeni che lo circondano e sulla loro spiegazione e interpretazione. La discussione tra bambini e con gli insegnanti su qualsiasi argomento o problema potrà essere, a volte, sintetizzata, anticipata, affiancata da uno strumento come la mappa, ma certamente mai sostituita perché le opportunità che offrono questi due strumenti sono complementari e non certo alternative».<sup>20</sup>

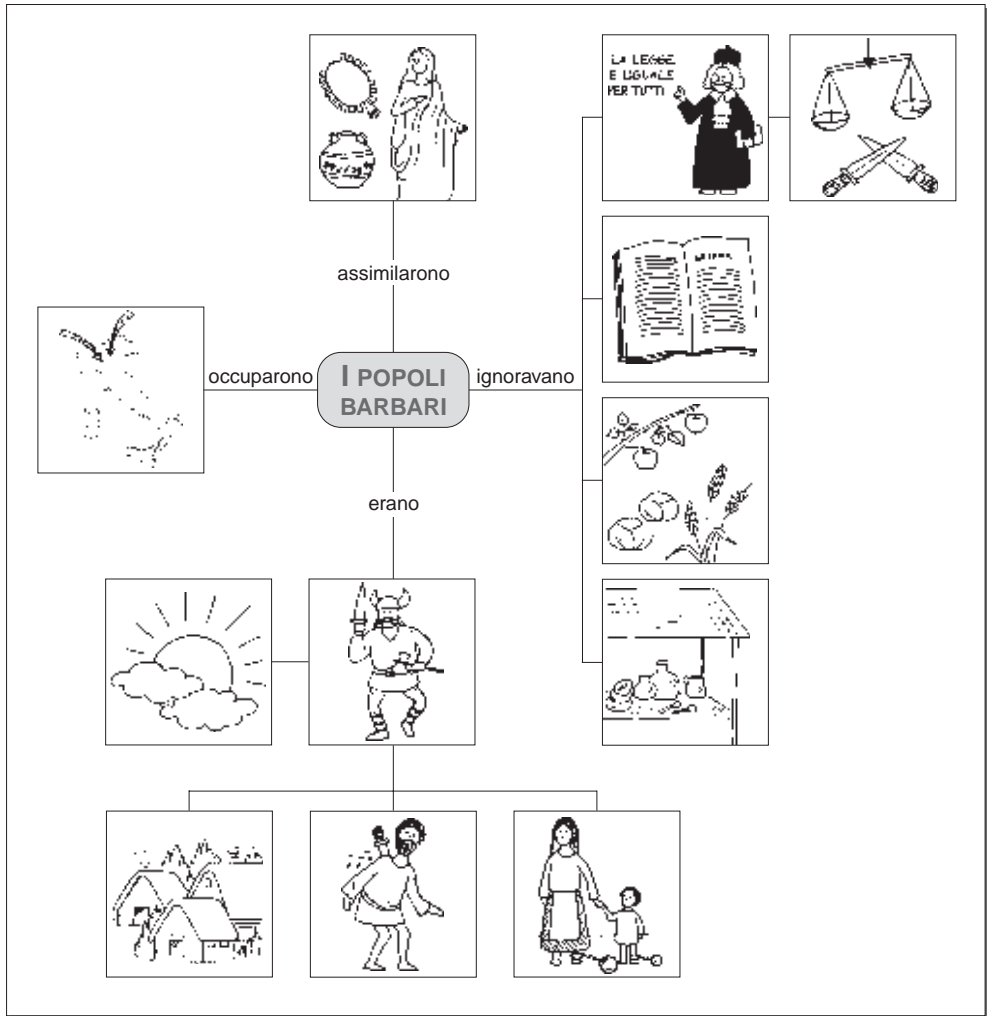


Fig. 2 Esempio di mappa concettuale sui popoli barbari.

## Conclusioni

Le mappe figurali possono essere adoperate per facilitare l'apprendimento della storia senza tuttavia avere la pretesa di essere la panacea di tutte le difficoltà incontrate dagli alunni nello studio di questa complessa disciplina. Pertanto sarebbe auspicabile che esse entrassero a far parte del corredo metodologico dell'insegnante e affiancassero da una parte le spiegazioni verbali e dall'altra l'utilizzo del metodo storiografico, che sicuramente rappresenta lo strumento scientifico fondamentale di indagine storico-sociale.

In didattica il metodo deve trovare una corretta applicazione, che non sia acritica e avulsa dal contesto in cui opera l'insegnante. È infatti il docente a doverlo sapere calibrare sugli alunni a lui affidati tenendo conto dei loro tempi e stili di apprendimento attraverso l'utilizzo delle metodologie più adeguate. Oggi, infatti, il dibattito psicologico e pedagogico si sta sempre più focalizzando sulla promozione delle competenze e sulle modalità didattiche per svilupparle.

È su questa strada che dovrà misurarsi la scuola del nuovo secolo se vorrà offrire risposte educative e formative adeguate alle crescenti richieste di una realtà in vertiginosa evoluzione.

### Note e bibliografia

- <sup>1</sup> Landi L. (1988), *Metodi e tecniche per insegnare storia*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- <sup>2</sup> Pitocco F. (1995), *La storia degli storici e l'insegnamento elementare*. In C. Pontecorvo e H. Girardet (a cura di), *L'insegnamento della storia*, Milano, Fabbri, p. 36.
- <sup>3</sup> Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, p. 75.
- <sup>4</sup> Antiseri D. (1985), *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, La Scuola, p. 149.
- <sup>5</sup> Fiorin I. (1995), *La didattica per problemi*, «Scuola Italiana Moderna», n. 4, p. 10.
- <sup>6</sup> Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia.
- <sup>7</sup> De Beni R. e Zamperlin C. (1993), *Guida allo studio del testo di storia*, Trento, Erickson.
- <sup>8</sup> Damiano E. (1995), *Guida alla didattica per concetti nella nuova scuola elementare*, Milano, Juvenilia.
- <sup>9</sup> Piaget J. e Inhelder B. (1974), *L'immagine mentale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, p. 542.
- <sup>10</sup> Brigham F.J., Scruggs T.E. e Mastropieri M.A. (1996), *Strategie elaborative di memoria: parole chiave e immagini nello studio della storia*. In D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson, pp. 110-111.
- <sup>11</sup> Bruner J.S. (1974), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- <sup>12</sup> Malim T. (1995), *Processi cognitivi*, Trento, Erickson.
- <sup>13</sup> Specchia A. (1998), *Lavorare per mappe e schemi*, Milano, Juvenilia.
- <sup>14</sup> Olson D.R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, pp. 87-88.
- <sup>15</sup> Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Storia facile*, Trento, Erickson.
- <sup>16</sup> Betti F. (1996), *Gli strumenti logici di rappresentazione della conoscenza*, «Scuola Italiana Moderna», n. 15.
- <sup>17</sup> Giusberti F. (1995), *Forme del pensare. Immagini della mente*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 179.
- <sup>18</sup> Paivio A. (1971), *Imagery and verbal processes*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- <sup>19</sup> Gregg V. (1977), *La memoria dell'uomo*, Bologna, Zanichelli, p. 113.
- <sup>20</sup> Furlan D. (1994), *Un percorso tra le mappe*, «L'Educatore», supplemento, vol. 42, n. 1, p. 16.

