

Ufficio Scolastico Regionale e Istituto Regionale di Ricerca
dell'Emilia Romagna

Gruppo di ricerca regionale in storia
entro le Misure di accompagnamento alla costruzione del curriculum di scuola secondo
le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo

Manuali e metodo di studio

01. Teresa Rabitti, *Manuali di Scuola Primaria*
02. Davide Pizzotti, *Manuali di Scuola Secondaria di primo grado*
03. Paolo Bernardi, *Manuali e didattica: il caso del triennio di qualifica negli istituti professionali*
04. Claudia D'Imporzano, *Facilitare l'apprendimento del testo di storia*
05. Marta Dondini, *Imparare storia*
06. Marta Dondini, *Metodo di studio*
07. Claudia D'Imporzano, *Studiare il testo di storia in prospettiva metacognitiva.*

IL MANUALE PER LA SCUOLA PRIMARIA

Il sussidiario per la scuola primaria, nella sezione dedicata alla disciplina «Storia», circa 70 pagine per ogni anno, propone agli allievi la storia dell'uomo dalle origini fino alla caduta dell'Impero Romano e alla formazione dei Regni Romano-barbarici.

1. Le indicazioni ministeriali del 2007 suggeriscono di presentare le civiltà o «società», come quadri descrittivi delle attività della vita materiale e della cultura di un popolo, ma la modalità seguita dai manuali spesso non è coerente con le indicazioni: la descrizione degli aspetti di vita materiale è mescolata alla narrazione dei fatti accaduti, delle guerre, delle azioni dei protagonisti. I manuali non rinunciano a raccontare delle riforme istituzionali ad Atene, delle guerre persiane, delle guerre puniche, delle guerre civili a Roma, del passaggio dalla Repubblica all'impero.

Le civiltà inoltre non vengono descritte in un periodo preciso, periodo che dovrebbe essere indicato accanto al tema, come per esempio la civiltà Egizia del Nuovo Regno (XV –X secolo a.C) o la civiltà ateniese nel V secolo a. C. I sussidiari presentano la civiltà egizia dalle origini fino alla conquista romana, circa 3000 anni di storia, come se la civiltà fosse rimasta immutata sempre uguale a se stessa per millenni. Per questo motivo gli allievi credono che gli Egizi abbiano sempre costruito piramidi, i Romani abbiano sempre abitato in case sontuose o nelle insulae, siano sempre andati alle terme di Caracalla, e ad Atene sia sempre esistita la «democrazia», creando così stereotipi, non conoscenze storiche che per essere tali devono essere riferite ad un preciso tempo e spazio.

2. Le civiltà sono presentate secondo la successione nel tempo, in ossequio ad una distorta e non più sostenibile visione cronologica lineare; le contemporaneità sono spesso dichiarate con espedienti linguistici tipo «mentre in Egitto succedeva questo ... in Mesopotamia...». I grafici temporali, sempre più frequenti nei sussidiari, sono posti all'inizio della civiltà per collocarla nel tempo, ma non presentano le civiltà ad essa contemporanee, non costruiscono nell'allievo una visione di insieme, una mappa spazio temporale delle civiltà studiate. Le informazioni riferite ad una civiltà non vengono messe in relazione con quelle riferite ad altre civiltà vicine o contemporanee o che si sono succedute nello stesso territorio. La conoscenza invece si costruisce mettendo in relazione, confrontando il passato con il presente, cogliendo analogie e differenze, mutamenti e permanenze.

3. Le civiltà presentate nei manuali sono le civiltà antiche dell'area mediterranea e Medio Orientale con una concessione allo sguardo mondiale, per la civiltà della Cina e dell'India; mancano le antiche civiltà del continente americano, le civiltà nomadi dell'Africa sahariana o delle steppe eurasiatiche; in questo modo il mondo antico è presentato come un susseguirsi di civiltà sedentarie descritte spesso sommariamente per un aspetto che le contraddistingue: i popoli mesopotamici come agricoltori e inventori della scrittura cuneiforme, i Fenici commercianti e inventori dell'alfabeto, gli Ebrei pastori monoteisti, gli Etruschi abili lavoratori del ferro. Egizi Greci e Romani sono trattati in modo più ampio e privilegiato con informazioni sulla vita quotidiana, le attività economiche, l'organizzazione sociale, le conoscenze tecniche, la religione.

4. Il linguaggio usato è ricco di termini astratti, prevalgono le generalizzazioni, numerosi sono i concetti enunciati come definizioni, non costruiti, ma dati per conosciuti (ad es., il concetto di agricoltura o metallurgia o impero), senza peraltro che siano attivate fasi operative allo scopo di costruire tali concetti. Il testo si basa su presupposizioni di conoscenze già presenti nelle menti degli allievi e procede per asserzioni eccessivamente sintetiche.

Il manuale è quindi un libro di storia generale un po'particolare, è un'opera storiografica che fornisce delle conoscenze organizzate in un sistema, in cui la cronologia è l'elemento di senso unico o comunque prevalente.

MANUALI DI STORIA PER LA SCUOLA MEDIA

Scrive J. Le Goff: «Il fatto storico non è dato, bensì costruito. Gli alunni vanno perciò sensibilizzati alla fabbricazione della storia. Bisogna mostrare loro che il lavoro dello storico non consiste nel ricomporre la storia, ma nel fare la storia». Lo storico costruisce concettualizzazioni in quanto elementi ricostruttivi e conoscitivi del passato, a partire dall'idea di un fatto che non esiste «in natura», ma che comincia ad esistere dal momento che lo storico lo ha creato. La ricerca storiografica ha già parlato di una «nuova alleanza tra storiografia e insegnamento» e il manuale, strumento per produrre conoscenza, nella sua parte narrativa e nella selezione degli argomenti, deve recepire, trasponendola in forma didattica, la sintesi degli studi storiografici, sintesi frutto di operazioni che devono essere riconosciute e spiegate. Poniamoci ora la domanda: «A cosa serve la storia?» Finito il periodo in cui la storia, con relativi manuali, serviva per formare una comunità nazionale, ora deve «sviluppare operazioni cognitive per conoscere il passato, per poterlo ricostruire in modo corretto dalle fonti e produrre testi storiografici per mezzo di operatori cognitivi» (Mattozzi). Nelle *Indicazioni* obiettivi della storia sono comprendere e spiegare il passato dell'uomo partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato, contribuire all'educazione civica della nazione, favorire la formazione di un «abito critico» fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite. Il manuale deve essere un ausilio didattico ed uno strumento funzionale ad una mediazione didattica non trasmissiva e che permetta agli alunni di produrre informazioni da fonti ed elaborarle in conoscenza del passato; deve essere formato da una parte narrativa-descrittiva-argomentativa, in realtà una «comunicazione storiografica» il cui quadro di riferimento sia di storia mondiale e con «testi esplicativi che contengano chiari enunciati problematici» (Vassallo), e da una parte con attività ed esercizi che permettono di stimolare e sviluppare abilità cognitive e capacità di applicazione. Il manuale deve anche favorire, mediante l'utilizzo di strumenti mirati e dei laboratori, la ricerca storiografica in cui gli alunni, come «piccoli storici» (Mattozzi), partecipano al processo di ricostruzione storica, in quanto questa è una risorsa didattica con potenzialità formative indispensabili; lungi dal proporre agli studenti pratiche di lettura-memorizzazione e lungi dal presentarsi come detentore della «verità storica», deve aiutare a trasformare le conoscenze dichiarative e procedurali e quelle operative in *competenze*, cioè in *comportamenti cognitivi e operativi adatti allo scopo*, avendo come riferimento gli obiettivi di apprendimento.

Analisi di alcuni manuali. Gli Istituti storici della Resistenza dell'Emilia Romagna ed il CEDOST hanno da tempo iniziato una ricerca su alcuni manuali di Scuola secondaria di I e II grado, prendendo in esame sia le caratteristiche strutturali di base (numero di volumi, dimensioni, costo, partizioni interne, immagini, apparati integrativi), la correttezza della proposta storiografica, il grado della complessità della scrittura e la qualità delle immagini e dei documenti, con particolare attenzione alla presenza di corrette indicazioni circa le fonti e la validità degli apparati operativi e laboratoriali. L'analisi dei contenuti si è focalizzata su alcuni temi del Novecento: la Resistenza, la Shoah, le leggi razziali, il confine orientale, il terrorismo e lo stragismo in Italia; il termine «laboratorio» è stato inteso come una serie di attività che, partendo dall'analisi di fonti e documenti, porta l'alunno alla «produzione storiografica». Dall'esame di otto manuali, editi fra il 2004 ed il 2008, è emerso quanto segue:

- il laboratorio, quando è presente, raramente equivale ad una reale attività laboratoriale, ma è un insieme di attività che costituiscono accessori del testo;
- la leggibilità (indice di Flesh) è scarsa e, poichè spesso manca un glossario, i termini non sono adeguatamente spiegati nella loro etimologia e nel corretto significato;
- pochissimi manuali abbinano la Storia alla Geografia, quindi non possono essere compiute operazioni cognitive per la concettualizzazione storica dello spazio;
- mancano descrizioni dei contesti dei fatti storici (ad es. nel tema *Foibe*) e periodizzazioni;
- esiste una storiografia che tratta eventi recenti con un taglio troppo giornalistico e con scarso rigore scientifico.

Un'ultima osservazione: ci sono manuali che, invece di proporre all'alunno un percorso che formi competenze, abilità, conoscenze e la costruzione di un «abito critico», si presentano come portatori di *verità storiche* tese ad orientare da un punto di vista ideologico i discenti.

MANUALI E DIDATTICA NEL TRIENNIO DI QUALIFICA NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

I programmi del triennio di qualifica degli istituti professionali, innovati nel 1997, hanno rappresentato un elemento di forte discontinuità per almeno due motivi:

1. perché erano fortemente innovativi rispetto alle scansioni tradizionalmente proposte in precedenza, e sulle quali si era consolidata la produzione manualistica più diffusa;
2. perché non si limitavano a dare «a grandi linee» indicazioni circa i contenuti, ma puntavano il fuoco prevalentemente sugli aspetti didattico/metodologici, con un'attenzione forte agli elementi dell'epistemologia della disciplina in una chiave certamente innovativa.

I principali aspetti «di rottura» che caratterizzavano i programmi per il triennio erano in primo luogo l'articolazione dei contenuti per macro-moduli tematici, non cronologici; in secondo luogo la tematizzazione, ed in particolare la necessità di limitare l'intermittenza tematica propria del manuale; in terzo luogo l'indicazione di impostare la programmazione in base ad un'autentica opzione modulare; in quarto luogo l'indicazione relativa alla necessità di affrontare le storie settoriali e locali; in quinto luogo il recepimento dei suggerimenti relativi alla didattica da utilizzare, con i frequenti riferimenti alle operazioni cognitive ed agli strumenti per governare l'apprendimento consapevole.

In teoria tali novità non avrebbero dovuto essere ignorate dall'editoria scolastica: osservando i manuali attualmente in circolazione, dopo oltre dieci anni dall'approvazione dei nuovi programmi, si possono fare alcune considerazioni generali su come l'editoria scolastica ha recepito queste innovazioni.

1. Articolazione dei contenuti, tematizzazione e modularità

Generalmente manca, nella maggior parte dei testi, una rispondenza tra le indicazioni del programma e la divisione in moduli-unità: è *ignorata, cioè, l'articolazione tematica a favore della più consueta suddivisione cronologica.*

Quasi tutti i testi presentano moduli che mescolano, anche all'interno delle stesse unità in cui sono articolati, tematizzazioni diverse.

Nella stragrande maggioranza dei casi, *la tematizzazione dei moduli e delle unità non è omogenea, e vi è una costante «intermittenza tematica», con un affastellarsi disordinato, e senza soluzione di continuità, di informazioni politico-militari, economiche, religiose etc. In corrispondenza di ciò, viene da chiedersi che significato abbia l'utilizzo del termine «modulo», che caratterizza nella maggior parte dei casi la suddivisione dei testi: in realtà appare chiaro che i termini «modulo» e «unità» vengono considerati semplicemente sinonimi delle «parti» e dei «capitoli» in cui originariamente era articolato il manuale.*

2. Storia settoriale

Qualunque accenno a moduli di storia settoriale è in quasi tutti i testi praticamente assente.

3. Operatori cognitivi, apparati didattici.

Anche se è ormai diffusa la tendenza a fornire la contestualizzazione spazio-temporale, spesso assieme ad una pseudo-problematizzazione, nelle prime due/quattro facciate del modulo o dell'unità, mancano quasi sempre delle *specifiche indicazioni di lavoro sugli operatori fondamentali del sapere storico.*

Lo stesso può dirsi per *le verifiche* in itinere (esercizi) e finali, che *tendono a privilegiare la verifica delle conoscenze* alla costruzione di percorsi per lo sviluppo delle competenze.

Da tutto quanto abbiamo esposto, emerge che nella maggior parte dei casi (soprattutto nel biennio iniziale) gli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione per insegnare storia negli istituti professionali non consentono loro di applicare le indicazioni più caratterizzanti del programma ministeriale, a partire dalla stessa articolazione dei contenuti. Il caso più clamoroso è relativo alla classe prima, nella quale i macro-moduli tematici sono stati sostituiti dalla tradizionale successione cronologica di eventi.

FACILITARE L'APPRENDIMENTO DEL TESTO DI STORIA

Molte volte gli insegnanti si lamentano del fatto che gli studenti non sanno studiare e non hanno metodo, ma poche volte ci si interroga sulle modalità ottimali che gli alunni dovrebbero mettere in atto per apprendere in modo efficace, o sui processi cognitivi che ogni alunno mette in atto di fronte al testo di storia. Molto più raramente si insegna in modo formalizzato il metodo di studio.

Come si pone un alunno di fronte al testo di storia?

Il testo di storia pone ai ragazzi diversi livelli di difficoltà, dati in primo luogo dal fatto che gli eventi di cui si narra sono lontani nel tempo e nello spazio ed in secondo luogo dalla specificità del linguaggio che richiede «operazioni cognitive complesse di tipo logico, inferenziale e analogico» (De Beni, Zamperlin 1993).

Le tecniche messe a punto per lo studio del testo di storia sono varie, tra le più note ricordiamo il programma SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review, ossia atteggiamento, comprensione, rievocazione, assimilazione, ampliamento, ripasso), messo a punto da Danseureau nel 1985. Mentre i primi studi sulle tecniche di apprendimento ponevano l'attenzione su un addestramento vero e proprio, oggi si presta attenzione ad una molteplicità di aspetti relativi al «come» si apprende. Al centro dell'indagine e della ricerca vi è da un lato lo studente, con tutte le sue peculiari specificità, quali la motivazione, le conoscenze pregresse di un argomento etc. e dall'altro il testo di studio e ciò che comporta una buona comprensione dello stesso quali la codifica, il recupero di informazioni, l'apprendimento di strategie etc. Non si tratta più di indurre lo studente a ripetere la lezione in modo pedissequo, ma si sviluppano le sue capacità cognitive, metacognitive e motivazionali.

Gli obiettivi che il docente dovrebbe porsi nell'insegnare storia agli alunni

1. insegnare a studiare il testo di storia con l'ausilio di strumenti specifici;
2. sviluppare le strategie, le conoscenze e soprattutto gli aspetti metacognitivi del discente, per far sì abbia consapevolezza delle strategie che mette o non mette in atto nello studio.

Come si comprende il testo di storia?

La comprensione del testo di storia avviene innanzitutto attraverso la lettura. Molto spesso si sottovaluta la complessità che soggiace a questa pratica che, per raggiungere lo scopo della comprensione, prevede una buona capacità di decodifica del testo scritto e conoscenza pregresse sull'argomento che si va a trattare. Le difficoltà che un testo di storia presenta sono molteplici: difficoltà lessicali, sintattiche e nella struttura del periodo.

Le caratteristiche del testo di storia sono quelle del testo narrativo laddove si fa riferimento alle dimensioni spazio-temporali, alla presenza di personaggi e alla sequenza degli eventi; a differenza del testo narrativo, però, la sequenza logica e cronologica degli eventi non è il risultato delle intenzioni dei protagonisti perché una concomitanza di cause porta ad eventi imprevedibili. Il testo di storia si pone anche come testo descrittivo, scientifico ed argomentativo.

Studiare storia implica che lo studente possieda abilità di astrazione, cioè capacità ad uscire dai modelli della realtà concreta della propria esperienza, per proiettarsi in eventi del passato. Ciò prevede la padronanza della dimensione temporale e del pensiero ipotetico-deduttivo, che nel preadolescente sembrano non essere del tutto sviluppati: «L'esperienza mostra che il preadolescente spesso tende a confondere un secolo con l'altro e a considerare sincronici fatti lontani tra loro nel tempo» (De Beni, 1976).

Come lo si ricorda?

Va innanzitutto premesso che comprensione e memoria, seppure collegate, sono due processi diversi. Si può comprendere e non ricordare, così come si può ricordare meccanicamente qualcosa che non si è compreso. Esistono precise strategie che aiutano a comprendere: leggere, richiamando alla memoria conoscenze pregresse, fare ipotesi e verificarle sul testo, dividere il testo in unità più limitate, porsi domande, darsi risposte e verificarne l'esattezza sul testo, fare schemi, riassunti, analizzare cartine, fare associazioni mentali con immagini etc.

IMPARARE STORIA

I ragazzi attribuiscono una grande autorità al manuale di Storia, considerato il contenitore universale che comprende la «storia vera». Nessun dubbio sulla sua autorevolezza, sul fatto che la storia sia il frutto della ricostruzione del passato derivata dalla consultazione di altri testi scritti, che ognuno di noi possa, usando metodi particolari, diventare uno «scrittore di storia».

«Imparare Storia in biblioteca», nata come ricerca-azione sotto la guida del Professor Mattozzi, è stata e continua ad essere una risposta soddisfacente alla «perversa idea che la storia sia contenuta tutta nei manuali», ma è anche un modo per avvicinare allo studio della materia, alla comprensione del lavoro dello storico, alla frequentazione delle biblioteche, alla ricerca ed all'utilizzo di testi divulgativi di argomento storico, al reperimento da parte degli alunni di modalità personali di riscrittura di ciò che hanno ricavato dal lavoro di ricerca: ricerca, in questo caso, che non ha nulla a che fare con la fotocopia/assemblaggio di parti di testi o con Internet.

La sperimentazione dell'«Imparare ...» ha coinvolto a suo tempo numerose classi appartenenti alla Scuola elementare, alla media, alla secondaria di secondo grado. Qui si parla dell'esperienza della Scuola media, che ha avuto conferma della sua validità in molti anni di insegnamento e che è stata modificata e ridefinita a seconda dei contesti e delle necessità.

Il lavoro si articola, molto sinteticamente, nelle seguenti fasi:

- La conoscenza della biblioteca, come luogo reale, o come luogo ideale, ricostruito in classe.
- La ricerca di testi divulgativi, per ragazzi ed anche per adulti, riguardanti in particolare la descrizione di contesti storici.
- La scelta del tema della ricerca e la creazione della motivazione: in particolare partire dal presente, da problemi e fatti noti, per creare un ponte tra i ragazzi e l'oggetto dello studio.
- L'utilizzo di strumenti appositamente predisposti per il lavoro, al fine di evitare dispersioni di tempo e disorientamento (in particolare lo schema promemoria della ricerca; i pannelli modulari, articolati in temi e sottotemi, da utilizzare nella selezione e trascrizione degli argomenti, in funzione di principi organizzatori delle conoscenze; la scheda per ogni libro selezionato; la scheda per l'individuazione di parti testuali utili; il diario di bordo; la scheda di riflessione).
- La selezione delle parti dei testi divulgativi ritenute utili, attuata con diverse modalità.
- L'organizzazione dei contenuti selezionati in forme di scrittura valide per essere comunicate e comprese da altri (alcuni esempi: successione di quadri descrittivi; testi descrittivi sintetici, rielaborazioni in forma libera, con assunzione di un punto di vista particolare, nelle forme del diario, della lettera, del discorso argomentativo, del monologo etc.; costruzione di un testo di storia per i più piccoli; scelta del materiale illustrativo; scrittura delle didascalie etc.).
- Valutazione dei risultati della ricerca.
- Riflessioni sul tema: «Chi è lo storico?» (discussione, questionario, etc.).

I risultati

Il *primo* risultato è costante nel tempo: i ragazzi trovano un grande piacere dalla frequentazione della biblioteca, imparano ad usarne correttamente gli strumenti, scoprono nel testo divulgativo il piacere di leggere ciò che mai avrebbero giudicato interessante a priori. Il passaggio spontaneo alla lettura di libri di narrativa di argomento storico accade con una certa frequenza. Il *secondo* risultato riguarda la selezione: in genere si passa da una lettura acritica, con scelta abbastanza casuale degli argomenti e con giustapposizione di parti anche poco compatibili tra loro, ad una scelta effettuata sulla base di criteri precisi. Se in un primo momento essa è consentita dall'uso degli strumenti forniti dal docente, col tempo diviene per molti una costante, e viene trasferita dagli alunni anche in altri settori dello studio. *Importantissima* la fase della riscrittura del testo storiografico, in cui si mettono in moto molteplici competenze, destinate a costituire un patrimonio futuro. Radicalmente diversa, infine, l'immagine che i ragazzi si formano del lavoro dello «storico»: una figura affascinante, che nel suo lavoro esplica una serie notevolissima di competenze.

METODO DI STUDIO

Una delle chiavi fondamentali del successo scolastico è sicuramente costituita dalla capacità di organizzazione e dal possesso di un valido metodo di studio, a cui è legato il problema dei tempi di lavoro, inscindibile dai precedenti.

Oltre ai dati dell'esperienza quotidiana, si possono effettuare a conferma prove oggettive: fare leggere un testo e sintetizzarlo, oralmente o allo scritto, verificando i tempi, il numero delle parole utilizzate, le scelte lessicali, la caratteristica delle informazioni selezionate.

I risultati della rilevazione sono uniformi:

- Tempi di lavoro lunghi, incompatibili con la quantità di materia che ogni giorno l'alunno dovrebbe assimilare.
- Ripetizione dispersiva, spesso ricca di particolari accessori, priva invece delle frasi cornice su cui il testo si fonda.
- Scarsa capacità di cogliere la struttura del testo letto ed i suoi intenti comunicativi fondamentali.

Per questo è nata una sperimentazione che ha coinvolto docenti ed alunni della Scuola media e del Liceo scientifico, accomunati dal tentativo di reperire strategie e tecniche che, fatte proprie nella pratica quotidiana, permettano all'allievo di studiare in modo più efficace e più rapido, evitando le operazioni di semplice memorizzazione.

Problemi affrontati: lo studio del libro di testo e l'atteggiamento mentale con cui affrontare alcune discipline.

La sperimentazione si è articolata intorno ad alcuni argomenti fondamentali:

1. Come esercitare l'attenzione in classe (semplici strategie e tecniche quotidiane).
2. Prendere appunti.
3. Lavorare sul linguaggio specifico e sulle parole sconosciute.
4. Sottolineare.
5. Schematizzare.
6. Inferire.

Come tutti sappiamo, una delle materie più difficili per gli alunni risulta essere Storia, anche per la quantità di materia che deve essere ogni anno assimilata, oltre che per la difficoltà intrinseca costituita da un testo «tecnico»: ecco dunque il tentativo di creare strumenti che portino ad analizzare la struttura del testo, a cogliere le parti di cui è costituito, a rilevare le loro relazioni, in modo da comprenderlo in profondità ed essere in grado di trasformarlo in altra forma senza che perda significato. Le esercitazioni proposte riguardano la comprensione/memorizzazione del singolo paragrafo, i rapporti tra diversi paragrafi, le modalità per sintetizzare i paragrafi di un capitolo, selezionando le informazioni secondo parametri dati. Inoltre, come reagisce l'alunno di fronte ad un testo storiografico argomentativo? È in grado di coglierne le domande fondamentali, di individuare parole e frasi chiave, frasi di inquadramento, ipotesi di interpretazione? Per ogni testo proposto sono state individuate domande –guida per la comprensione, mappe per rilevarne la struttura profonda, proposte di trasformazione e di riutilizzo.

Immediatamente dopo l'esperienza, è possibile notare che i tempi di lavoro dei ragazzi diminuiscono, mentre aumentano la capacità di sintesi (notevole la riduzione di parole necessarie per un riassunto scritto), di cogliere il senso complessivo del brano, dando il giusto rilievo alle parti essenziali, di utilizzare il lessico specifico, di ricordare con velocità e precisione, non ripetendo più in sequenza le frasi del libro, ma costruendo un discorso autonomo. Di conseguenza aumenta anche l'affetto per la materia, che diventa quasi un mezzo per acquisire capacità di studio.

Problemi: non esiste una «forma» di schema interpretativo adatta ad ogni testo, ma occorre individuarla caso per caso. Inoltre, le esercitazioni non hanno efficacia immediata, ma devono continuare fino a diventare un abito mentale dei ragazzi: il che, fortunatamente, avviene in tempi brevi, grazie alla loro capacità di mettersi sulla «lunghezza d'onda» di quest'esperienza.

STUDIARE IL TESTO DI STORIA IN PROSPETTIVA METACOGNITIVA

Esperienza d'aula sullo studio del testo di storia

1. Riferimenti teorici

L'esperienza qui di seguito illustrata è stata realizzata nell'ambito di alcune classi di scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Busseto (Parma).

L'attività è stata preceduta da un percorso formativo in «Tutor dell'apprendimento», da me compiuto, presso la facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova.

Le studiose che, già a partire dagli anni Novanta, hanno messo a punto il metodo per lo studio del testo di storia, secondo una prospettiva metacognitiva, sono Rossana De Beni e Claudia Zamperlin; gli studi sono stati poi sviluppati e consolidati grazie alla sperimentazione degli stessi su classi campione, che hanno collaborato e collaborano sistematicamente con l'Università di Padova.

La ricerca prende l'avvio dall'osservazione e dall'analisi dei meccanismi che si pongono alla base dell'apprendimento. Ma cosa si intende per apprendimento? Secondo una prospettiva cognitiva l'uomo elabora informazioni e conosce il mondo attraverso le funzioni mentali: percezione, attenzione, memoria e pensiero. Le informazioni che ci giungono dai sensi sono oggetto di rielaborazione e di immagazzinamento nella memoria, a breve o a lungo termine. L'apprendimento può essere reso significativo e pertanto stabile, nella memoria a lungo termine, se stimolato con idonee e mirate strategie. Un compito della scuola è insegnare ai bambini e ai ragazzi ad *ottimizzare le proprie capacità cognitive e metacognitive*, per rendere significativo l'apprendimento, nell'ottica più ampia della formazione integrale della persona.

Il fondamento teorico di tale ricerca fa riferimento ad una nuova concezione dell'apprendimento. Gli studi più recenti hanno messo in discussione sia i contenuti dell'apprendimento, sia le modalità. Non si imparano solo comportamenti, ma anche concetti e procedure che sono frutto di un'elaborazione complessa di informazioni. In passato si riteneva che la memoria fosse una fase conseguente all'apprendimento, oggi al contrario si afferma *che la memoria consente l'apprendimento stesso e che quest'ultimo è in relazione ad altri processi cognitivi, metacognitivi, emotivi e relazionali*. Gli studi più recenti parlano di apprendimento costruttivo, che integra le nuove conoscenze con quelle pregresse. Tali conoscenze vengono organizzate mediante strutture astratte, ossia in schemi. Secondo Rumelhart e Norman il concetto di *schema* consente tre modalità di apprendimento: *accrescimento, sintonizzazione e ristrutturazione*. Nel primo caso le nuove conoscenze si integrano con quelle già immagazzinate, nel secondo assistiamo ad un affinamento della conoscenza, infine, con la ristrutturazione, lo schema vecchio viene sostituito da uno nuovo per integrare nuove informazioni. Da ciò emerge un tipo di *apprendimento dinamico* in cui le conoscenze sono soggette a continue modificazioni e ricostruzioni; alla luce di tutto ciò è evidente quanto sia importante porre l'attenzione sui *processi* che sono alla base dell'apprendimento più che sui contenuti.

2. Come lo studente si pone di fronte al testo di storia

Per quanto si usino spesso le espressioni «l'allievo sa studiare» o «possiede un metodo di studio», non sempre è chiaro cosa si intenda per saper studiare o avere un buon metodo di studio e quali processi cognitivi soggiacciono a tali affermazioni. Gli studenti vengono solitamente lasciati soli di fronte allo studio senza una guida precisa o efficace. Di fatto il *testo di storia è particolarmente complesso ed impegnativo*, poiché da un lato tratta argomenti lontani dalla realtà temporale e spaziale dello studente e dall'altro richiede che lo studente stesso metta in campo operazioni cognitive di tipo logico, analogico ed inferenziale.

Pertanto l'obiettivo di un percorso di apprendimento di storia prevede in primo luogo *insegnare a studiare*, con l'ausilio di strumenti efficaci, ed inoltre promuovere un *apprendimento strategico*, fondato sulle conoscenze e sull'attivazione di strategie metacognitive.

Ma vediamo nello specifico cosa significhi *comprensione del testo*. La prima fase consiste nel leggere e capire quanto si è letto, ossia si fa riferimento ad un sistema di informazioni che andranno integrate con le conoscenze possedute dal lettore. Pertanto un testo di storia si presenterà allo studente più o meno comprensibile a seconda delle difficoltà lessicali, sintattiche e strutturali, in esso contenute.

Si tenga presente poi, che la piena comprensione del testo di storia può essere acquisita una volta raggiunto lo stadio del pensiero ipotetico-deduttivo, non sempre raggiunto nei ragazzi nella fascia di età della scuola media; essi presentano *difficoltà nel cogliere i fatti in prospettiva temporale*. Il preadolescente spesso confonde i secoli tra loro e tende a considerare sincronici fatti lontani che non lo sono affatto.

Fatta questa precisazione, è necessario che lo studente possieda:

- buone conoscenze lessicali, anche inerenti all'argomento trattato e conoscenze generali del mondo e delle leggi fisiche e sociali che lo regolano;
- un'adeguata capacità di elaborazione dell'informazione, quali la traduzione sensoriale del grafema in fonema, memoria a breve termine, di lavoro e a lungo termine;
- capacità metacognitive, ossia tenere presente che lo scopo per cui legge è capire e che esistono nel testo parti più importanti e meno, parti più facili e meno;
- un atteggiamento attivo di fronte al testo, ad esempio variando il ritmo della lettura, facendo inferenze, per esempio esplicitando ciò che è implicito.

Una volta operata la fase di comprensione del testo è necessario che lo studente lo *ricordi intenzionalmente*.

Per quanto riguarda il ricordo del testo, gli insegnanti tendono a rimproverare gli alunni che «studiano a memoria», senza aver capito. Essi attribuiscono spesso una connotazione negativa al termine «memoria», poiché essa viene associata ad atteggiamenti riproduttivi e meccanici.

Di fatto, sebbene *comprensione e memoria siano strettamente collegate, non vanno confuse tra loro; i due processi sono diversi* e anche se l'aver capito aiuta a ricordare, l'uno non è garanzia dell'altro. L'atto di comprensione del testo è considerata una fase necessaria, ma non è sufficiente all'apprendimento di un contenuto. Perché vi sia ricordo occorre uno sforzo intenzionale da parte del soggetto che si avvale di idonee strategie di memoria.

La «*memoria intenzionale*» implica uno sforzo intenzionale del soggetto, cosa che manca in quella incidentale. Quanto più si sceglie una strategia adatta, tanto più è garantito il ricordo.

Il testo di storia si presenta con caratteristiche che lo rendono simile ad altre tipologie testuali: narrativo, poiché in esso compaiono personaggi, luogo, tempo, sequenza di eventi, ma a differenza del testo narrativo la sequenza degli eventi non avviene secondo le intenzioni dei protagonisti, quanto piuttosto per una serie di concause, che a loro volta generano altri eventi. È anche un testo argomentativo, scientifico, descrittivo, poiché in esso si ricavano informazioni di tipo sociale, economico, politico e culturale.

3. L'esperienza d'aula: apprendimento laboratoriale

Le fasi di realizzazione dell'attività sono state essenzialmente due. La prima è stata volta a sviluppare il processo di comprensione del testo, la seconda di studio dello stesso. Comprendere non significa studiare; lo studio comporta un'attività intenzionale volta a ricordare quanto è stato letto e capito.

Le attività cognitive sono state affiancate da momenti di riflessione metacognitiva, sotto forma di questionari.

Il tempo necessario per somministrare tutti gli strumenti è di circa due ore ed è consigliabile somministrarli in due momenti diversi.

Obiettivi:

- sviluppare la competenza metacognitiva;
- promuovere le abilità di studio del testo scritto di storia.

Campione di riferimento:

- a classe intera (una classe di prima media e due classi di seconda media, per un totale di 62 alunni);
- attività per piccoli gruppi di recupero;
- individuale per casi difficili.

Tempi:

- un anno scolastico

Strumenti:

- test QAS
- test di attribuzione
- questionario sullo studio
- testi scritti di storia
- questionari a risposte aperte
- questionari a risposte chiuse

4. Modalità di realizzazione dell'esperienza:**4.1. Questionario sull' Approccio allo Studio (QAS)**

Ad inizio anno scolastico, anziché proporre le consuete prove d'ingresso volte ad accertare la padronanza di requisiti prettamente contenutistici, ho proposto agli alunni delle mie classi (20 in prima e 32 nelle due seconde) il questionario sull'approccio allo studio, per verificare quale fosse il loro atteggiamento verso la scuola. Il test è diviso per fasce, ognuna di esse valuta un aspetto diverso dello studente : il grado di motivazione, la capacità organizzativa di tempo e materiali, l'elaborazione strategica del materiale di studio, la flessibilità nell'uso del tempo e del metodo di studio, la capacità di concentrazione, il livello d'ansia ed infine l'atteggiamento verso la scuola nel suo complesso.

Dopo aver tabulato i risultati occorre prevedere il tempo per la restituzione del questionario a ciascun alunno, perché possa riflettere sul proprio atteggiamento verso la scuola ed impegnarsi a migliorare le aree deficitarie, anche con l'aiuto dell'insegnante.

4.2 Prova di studio in classe

Quindi ho proposto agli alunni un breve testo di storia da studiare in classe nel tempo di 30 minuti. Gli alunni avevano a disposizione una matita, un evidenziatore ed un foglio bianco. Durante la loro attività ho osservato i loro comportamenti, la maggior parte di essi evidenziava tutto, altri ripetevano dopo poche righe, altri ancora non sottolineavano nulla; nessuno di loro ha utilizzato il foglio bianco, per prendere appunti o schematizzare i contenuti. Terminato il tempo a disposizione ho ritirato il testo di studio ed ho chiesto loro di scrivere sul foglio bianco quali strategie avessero messo in atto. Ciascuno di loro ha ripercorso le modalità che aveva utilizzato e le ha elencate. Questo momento di riflessione è importante per sviluppare la capacità metacognitiva, far riflettere gli studenti e renderli costantemente consapevoli dei propri meccanismi cognitivi li rende più padroni nell'uso degli stessi e capaci di scegliere, tra le strategie di studio, le più efficaci.

4.3. Questionario a domande aperte e questionario a domande chiuse

Ho proposto loro di rispondere ad un questionario con 8 domande aperte, relativo al testo appena studiato, nel tempo di 15 minuti, quindi ho proposto loro un secondo test con 10 domande chiuse. Ciascuna domanda ha quattro possibilità di scelta. Quest'ultimo test è stato completato nel tempo di 10 minuti.

Terminati i due questionari sono state fornite agli studenti le risposte esatte, così che ciascuno studente potesse verificare personalmente la propria prestazione di studio.

Lo scopo di questa seconda fase è rendere l'alunno consapevole delle strategie di studio che conosce. Gli autori che hanno messo a punto questo metodo hanno dimostrato che «la co-

noscenza delle strategie di studio e il loro uso consapevole influenzano i livelli di prestazione. Uno studente che conosce tante strategie di studio evidentemente sa studiare meglio di chi non ne conosce nessuna o poche» (*Guida allo studio del testo di storia, op. cit.*).

L'atteggiamento dell'insegnante deve essere sempre positivo, volto ad incoraggiare gli alunni; chi di loro non possiede buone strategie di studio le potrà apprendere.

4.4. Questionario di attribuzione

Il test ha lo scopo di rendere consapevoli gli studenti del proprio sistema attributivo. Ciascuno di noi è portato spontaneamente ad attribuire, nelle cose che gli accadono, il risultato positivo o negativo a cause differenti.

Il questionario consta di 8 domande a risposta chiusa, con la possibilità di scelta tra cinque opzioni.

Esempio: L'interrogazione di storia è andata molto bene. Come mai?

- a) per caso
- b) mi sono impegnato
- c) sono stato aiutato
- d) sono bravo
- e) era facile

Quanto più un alunno opta per risposte ad *attribuzione interna*, quanto più è evidente in lui la consapevolezza che il successo scolastico si ottiene grazie all'impegno personale; laddove l'alunno lo attribuisca prevalentemente a *cause esterne*, quali la fortuna e il caso, occorrerà far riflettere lo studente sull'importanza della responsabilità personale: «non si nasce bravi a scuola, ma occorre impegno».

4.5. Questionario sullo studio

L'ultimo strumento utilizzato per valutare l'atteggiamento degli studenti verso la scuola è stato il questionario sullo studio. Esso consiste in 8 domande e per ogni affermazione vi sono tre possibilità di risposta: molto adatta a me, poco adatta a me, abbastanza adatta a me.

Ad ogni risposta corrisponde un punteggio; sommando il proprio punteggio, ciascuno studente ha il rimando di una buona capacità di *concentrazione* e di *organizzazione* del lavoro personale o se questa ha bisogno di essere migliorata.

4.6. Presentazione di una possibile strategia di studio del testo di storia

A questo punto si possono cominciare a proporre agli alunni strategie di studio e di apprendimento. Una di queste che ho trovato particolarmente efficace è l'individuazione nel testo di elementi importanti, grazie all'aiuto dei «Principi guida della storia».

Analizzando i testi di storia si possono riconoscere 8 *elementi importanti*: 1. tempo, 2. luogo, 3. economia, 4. politica, 5. cultura, 6. relazioni con altri popoli, 7. rapporti temporali, 8. causa effetto.

Tali principi vengono spiegati agli studenti in modo dettagliato e chiaro, così che risulti più facile individuarli nel testo. A ciascun principio guida corrisponde un numero preciso, poiché in seguito il concetto sottostante sarà riconosciuto ed evidenziato per mezzo del numero di appartenenza; ad esempio quando nel testo si parlerà di politica, gli alunni porranno a lato del testo il numero 4, il numero corrispondente alla parola chiave.

Vediamo ora più nel dettaglio gli 8 principi guida della storia.

- Il 1° principio guida è il tempo. È importante richiamare in modo sistematico la linea del tempo, facendola disegnare o ripetere oralmente, per *collocare gli eventi* che accadono nella storia, poiché un popolo vive in un determinato periodo storico. Ogni periodo storico o epoca ha un proprio nome e si individuerà nella linea del tempo: l'età antica, quella medievale, quella moderna e quella contemporanea. I libri di testo fanno riferimento a una certa visione di tempo storico, lineare – cronologico, corrispondente ad una certa idea della storia che è stata messa in discussione da quella che viene dai contributi della «nuova storia». Secondo questa nuova prospettiva alcuni storici italiani, quali Guarracino e Mattozzi, hanno messo

in discussione la dimensione unidirezionale del tempo e preferiscono parlare di tempo a molte dimensioni.

In ambito psicologico, gli studi sulla nozione di tempo hanno messo in evidenza come solo con l'adolescenza, periodo del pensiero operatorio formale, si arrivi a un concetto di tempo maturo.

- Il 2° principio guida è il luogo. È il territorio presso cui si stanza un popolo e presenta caratteristiche peculiari. Le informazioni relative all'ambiente non presentano particolari difficoltà per lo studente di scuola media.
- Il 3° principio guida è l'economia. Per economia si intende lo sfruttamento dell'ambiente e delle risorse disponibili attraverso il lavoro e l'invenzione di strumenti e tecniche. Secondo la prospettiva piagetiana è solo verso gli 11-14 anni che gli alunni coordinano in un'unica rete i diversi momenti economici e comprendono chiaramente i concetti di denaro, produzione, salario, merce, fabbrica.
- Il 4° principio guida è la politica. È l'organizzazione politico-sociale che regola la convivenza di un popolo. Le informazioni di tipo politico-sociale sono le più complesse per alunni di scuola media, poiché lontane ed astratte dalle conoscenze possedute dai ragazzi.
- Il 5° principio guida è la cultura. È l'insieme di usi, costumi, religione, lingua, arte, architettura. Questi contenuti sono più concreti e più vicini alle esperienze dei ragazzi, pertanto vengono appresi con maggiore facilità.
- Il 6° principio guida sono le relazioni con gli altri popoli. Ogni società entra in relazione con altri popoli o per motivi di collaborazione o per motivi di sfruttamento.
- Il 7° principio guida sono i rapporti temporali; esso mette in evidenza come sono organizzati i contenuti di studio. Nei testi di storia prevale la sequenza temporale di tipo lineare-cronologico, anche se, come dicevamo precedentemente, una nuova visione della storia vede una dimensione temporale a più dimensioni. Di fatto i testi di storia sono ancora impostati secondo il primo modello e pertanto occorre aiutare i ragazzi ad individuare quel tipo di dimensione temporale, pur sensibilizzandoli alla seconda.
- L'8° principio guida sono i rapporti di causa – effetto che mette in evidenza il rapporto tra i contenuti. La capacità di cogliere relazioni logiche, seguendo una prospettiva piagetiana, si realizza a livello di pensiero operatorio formale. Gli studenti di classe prima e seconda possono incontrare qualche difficoltà con le relazioni logiche, tuttavia vanno aiutati a riflettere sull'importanza di tale aspetto.

4.7. Lettura del testo con l'aiuto dei principi guida

Una volta che gli studenti hanno appreso i principi guida, li hanno utilizzati nello studio del testo di storia.

Man mano che leggono il testo, individuano il concetto a cui si fa riferimento e lo annotano a latere dello stesso, in forma numerica; se si parla di agricoltura sarà il punto 3, se invece si tratterà di monarchia, apporranno il numero 4 e così via... È una modalità per smontare il testo, in fase di comprensione, per poi poterlo ricostruire seguendo un ordine prestabilito che aiuta nella fase dello studio vero e proprio.

A questo punto il testo è stato in qualche modo «sezionato» e di esso sono state comprese e messe in evidenza le cose più importanti, ora occorre dare una struttura organica alle informazioni, così che possano essere più facilmente apprese, studiate. Gli alunni costruiscono uno schema che può essere sottoforma di *spider gram*, che aiuta il tipo di memoria visiva; al centro pongono il tema e da lì si ripartono 8 frecce, che rimandano agli 8 principi guida. Accanto a ciascun numero saranno posti solo pochi concetti, meglio ancora parole chiave e da lì si parte per la fase di assimilazione e di ripetizione. In questa fase è necessario dapprima il controllo e la verifica dei contenuti, da parte dello studente, in seguito occorrerà solo una ripetizione ad alta voce, più e più volte fino a che il discorso risulta fluente allo studente che si ascolta.

I principi guida della storia si pongono in questo caso come «organizzatori anticipati», così come li ha definiti Ausubel, ossia una modalità di integrazione delle informazioni nuove in strutture cognitive preesistenti. L'organizzatore anticipato è un'informazione verbale o visiva fornita al soggetto prima del materiale da studiare. Ciò favorisce l'attivazione di strutture cognitive idonee per favorire un apprendimento significativo e non puramente meccanico. Gli or-

ganizzatori anticipati possono essere considerati come attivatori di conoscenze pregresse, sono schemi di conoscenza forniti in anticipo e ciò facilita sia la comprensione che il ricordo.

5. Strategie per comprendere

Solitamente si dà per scontato che in fase di lettura lo studente ne comprenda il contenuto. Il livello di comprensione di un testo in ogni caso è variabile; può essere superficiale, così da comprendere vagamente l'argomento di cui si sta parlando, o più approfondito in cui si possono cogliere elementi di forza e criticità.

Uno degli elementi che ostacola maggiormente la comprensione è la presenza di termini sconosciuti allo studente. La ricchezza del *lessico* posseduto facilita e rende più rapida la comprensione del testo scritto; qualora questa manchi occorre esercitarla con la ricerca sistematica dei termini difficili o sconosciuti sul dizionario. È utile tenere un piccolo *quaderno* su cui annotare i nuovi vocaboli appresi, che periodicamente può essere scorso.

Le studiosi De Beni e Zamperlin propongono alcune strategie per rendere più ampia ed approfondita la normale comprensione.

- Scorrere il testo richiamando conoscenze precedenti,
- Fare previsioni sulla base delle conoscenze fornite dal testo,
- Fare ipotesi e verificarle sul testo,
- Dividere il testo in modo ottimale in base all'argomento, alle conoscenze possedute e alla lunghezza complessiva del brano,
- Rispondere a domande e porsi domande per verificare la comprensione,
- Individuare le parti importanti del testo,
- Analizzare figure, cartine e didascalie associate al testo.

Alla base della comprensione risiedono molto spesso le conoscenze possedute dal lettore. Quante più informazioni si hanno su un argomento, tanto più facile è la comprensione. Prima di leggere un testo, ad esempio, è utile dare una scorsa sommaria ai titoli per farsi un'idea di ciò di cui si sta trattando ed attivare le proprie conoscenze pregresse a riguardo, che saranno utili per integrarvi le nuove informazioni.

Lo studente che possieda una buona strategia di studio, in fase preliminare sarà in grado di riconoscere la struttura del testo, identificarne le idee principali da collegare con quelle possedute.

Oltre a ciò è utile attivare nella lettura quelle strategie che sono proprie del *problem solving*. Lo studente può fare ipotesi a partire dalle prime informazioni dopodiché verificarle. Se la verifica sarà positiva si procederà nella lettura, se negativa si tornerà indietro a rileggere.

La strategia di rispondere alle domande è molto efficace, poiché rende lo studente attivo. Se poi tale strategia viene impostata come autoformulazione di domande rispetto alla propria comprensione e apprendimento siamo in presenza di una vera e propria abilità metacognitiva.

Tra le strategie di apprendimento ottimali vanno inserite anche le *illustrazioni*, che destano maggior interesse e curiosità del testo scritto. La stimolazione della codifica visiva unita a quella verbale favorisce sia la comprensione che il ricordo.

5. Strategie per ricordare

- Riassumere
- Utilizzare figure associate al testo – evocare immagini mentali
- Ripetere e ripassare

Saper riassumere un testo è un'abilità importante per attivare la comprensione e il ricordo. Il riassunto può essere realizzato secondo diverse modalità via via più complesse. La prima modalità si ottiene cancellando le frasi ridondanti e ripetitive; un'altra modalità consiste nel ridurre il concetto ad una parola-chiave e l'ultima nel realizzare un riassunto personale. Tabelle e schemi hanno una funzione analoga a quella del riassunto.

Una modalità efficace per ricordare è richiamare immagini mentali che rappresentino il contenuto del testo che si sta leggendo. La psicologia sperimentale ha dimostrato il legame tra memoria ed immaginazione. Kirkpatrick, nel 1894, invitando i soggetti a formare delle rappre-

sentazioni mentali di parole, notò che vi era un incremento nel ricordo e che lo stesso era più evidente per le parole concrete rispetto a quelle astratte.

Studi recenti mettono poi in evidenza che per gli studenti dotati sia preferibile che le immagini mentali siano autogenerate, mentre per gli studenti con difficoltà l'apprendimento sia favorito dalle immagini suggerite dall'insegnante.

Per fissare nella memoria un apprendimento occorre poi una fase di ripetizione o reiterazione, che può avvenire a diversi livelli: meccanica, integrative, vocali e sub vocalica.

Il ripasso è invece un'attività che si svolge alla fine dello studio di una parte più o meno ampia di testo ed ha la funzione di fissare l'apprendimento nella memoria e di autoverificarne l'apprendimento.

6. Verifica dei risultati

L'analisi dei risultati mette in evidenza che gli alunni che utilizzano strategie di studio apprese possiedono una maggiore padronanza dei contenuti e maggior sicurezza nell'esposizione degli stessi. L'apprendimento di strategie di studio agisce anche su un rinforzo dell'autostima, poiché *seguire un modello predefinito facilita l'apprendimento e il successo rafforza il senso di autoefficacia*.

Gli stessi genitori vedono i propri figli più motivati e quindi più ben disposti all'impegno.

7. Conclusioni

Se è vero che agli studenti è richiesta la capacità di «imparare ad apprendere», è anche vero che non sempre la scuola insegna strategie idonee perché ciò avvenga. *Manca di fatto una formazione specifica degli insegnanti in ambito cognitivo e soprattutto metacognitivo*.

L'esperienza d'aula realizzata conferma che la promozione di abilità cognitive e metacognitive ottimizza il rapporto educativo-didattico. La scuola deve proporsi come il luogo della trasmissione dei saperi e soprattutto della trasmissione delle conoscenze procedurali, che possono essere applicate in contesti più ampi.

Bibliografia

- Ajello A.M. (1989), *La didattica della storia: vecchi e nuovi problemi*, in «Riforma della scuola», n.35, pp. 19-24.
- Antiseri D. Mason L. (1986), *L'insegnamento della storia*, Torino, SEI.
- Boscolo P. (1984), *La ricerca sull'apprendimento scolastico, oggi: alcune considerazioni*, in «Studi di psicologia dell'Educazione^a, n.1, pp. 3-16.
- Brusa A. (1985), *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti.
- Cornoldi C. De Beni R., e gruppo MT (1989), *Guida alla comprensione del testo*, Bergamo, Juvenilia.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- De Beni R., Zamperlin C. (1983), *Guida allo studio del testo di storia*, Trento, Erickson.
- Frabboni F. (2004), *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza.
- Girardet H. (1983), *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in AA.VV., *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher.
- Landi L. (2007), *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci.
- Legrenzi P. (2001), *Psicologia cognitiva applicata*, Bologna, Il Mulino.
- Longoni A.M. (2001), *La memoria*, Bologna, Il Mulino.
- Malim T. (1995), *Processi cognitivi*, Trento, Erickson.
- Mattozzi I. (1986), *La scuola dei tempi*, in P. Falteri, G. Lazzarin (a cura di), *Tempo memoria, identità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- Piaget J. (1979), *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Le ricerche di riferimento relative al testo di storia sono quelle compiute in Italia negli anni Ottanta dagli studiosi: Calvani (1986), Guarracino (1983, 1987), Brusa (1985), Ajello e Gasparri (1988), Cornoldi e De Beni (1989).
- Per quanto riguarda l'atteggiamento dello studente di fronte al testo di storia si vedano gli studi di Fraisse (1957), di Piaget e Inhelder (1946), De Beni (1976).
- Sul ricordo del testo, si rivelano interessanti gli studi di De Beni (1988, 1993).
- Sul concetto di tempo si vedano gli studi degli storici Braudel (1973), di Guarracino (1981), Mattozzi (1985) e degli psicologi Piaget e Inhelder (1946) e Jahoda (1963).
- Sui concetti di economia si fa riferimento allo studio di Berti e Bombi (1981).
- Sul concetto di politica si vedano gli studi di Rumelhart e Norman (1978)
- Riguardo alla teoria degli schemi si vedano gli studi di Wilhite (1988).
- In merito a specifiche pubblicazioni: *Guida allo studio del testo di storia*, Rossana De Beni e Claudia Zamperlin, Erickson, 1993; *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, R. De Beni, F. Pazzaglia, A. Molin, C. Zamperlin, Erickson, 2003, *Imparare a studiare*, C.Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT.