



L'uso dell'elicitazione nella didattica della storia

Michele Raspanti

Liceo scientifico Croce – Aleramo di Roma

Riassunto

L'elicitazione è un metodo usato dalla glottodidattica che può essere trasferito alle altre discipline. Consiste nella raccolta delle conoscenze degli alunni e nella loro riorganizzazione da parte del docente. In questo articolo ne analizzeremo quattro differenti varianti tramite quattro applicazioni: con domande guidate o libera e in presenza o assenza del docente nell'aula, combinate fra loro. Obiettivo del presente lavoro è valutare pregi e difetti dell'elicitazione nell'ambito della didattica della storia.

Parole chiave: Elicitazione; Scuola secondaria; Didattica partecipata; Errore

Abstract

Elicitation is a language teaching method that can be used also by other academic subjects. Elicitation consists in gathering information from students that after are organized by the teacher. This paper analyzes four variations of elicitation using four illustrative applications: one with guided questions and one without, one with the teacher in class and one without, combined with each other. The aim of the paper is to evaluate strengths and weaknesses of the elicitation in a history class.

Keywords: Elicitation; Secondary school; Collaborative teaching; Mistake

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/18761>

Copyright © 2023 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Insegnare storia è un processo didattico complesso, che spesso si trova di fronte l'opposizione aprioristica degli studenti, che giudicano la materia inutile e noiosa, innalzando un vero e proprio filtro affettivo (Bevilacqua 2000). A fronte di queste difficoltà il docente è chiamato a cercare strumenti didattici nuovi che gli permettano di coinvolgere gli studenti e rendere più piacevole lo studio della materia. In questo senso va letto l'utilizzo che in questo articolo propongo dello strumento dell'elicitazione, ripreso dalla glottodidattica.

Uno degli assunti di base della glottodidattica è che non partiamo mai da un grado zero della conoscenza (Balboni 2013. Diadori e al. 2009): quando approcciamo una lingua straniera, infatti, abbiamo sempre qualche conoscenza superficiale, qualche sentito dire, di quella lingua e della relativa cultura. Si tratta di pregiudizi che, secondo la moderna teoria ermeneutica, strutturano inevitabilmente la nostra visione del mondo e ci aiutano ad orientarci nell'esistenza. I pregiudizi sono la base della nostra conoscenza del mondo perché noi inseriamo ogni nuova conoscenza acquisita all'interno di un contesto già dato. Occorre precisare che il concetto di pregiudizio è scevro di ogni caratterizzazione qualitativa: siamo abituati a considerare il pregiudizio come un qualcosa di negativo, che ci spinge a considerazioni ingiuste e fuorvianti sugli altri. Invece, in questo caso, il pregiudizio riacquista il suo valore etimologico, divenendo semplicemente un giudizio che precede la conoscenza, al di là delle conseguenze etiche, sociali o politiche. (Gadamer 1996)

Proprio a partire da questo assunto, la glottodidattica ha sviluppato lo strumento dell'elicitazione, pratica didattica che prevede la raccolta delle preconoscenze degli studenti e la loro contestualizzazione da parte del docente.

ELICITAZIONE: DESCRIZIONE DELLO STRUMENTO DIDATTICO

Secondo il nozionario Itals, Centro di Ricerca e Didattica delle Lingue del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia diretto da Paolo Balboni, lo strumento dell'elicitazione facilita il processo iniziale di comprensione, poiché "riesce a rendere consapevoli gli studenti di quello che già sanno" (Nozionario ITALS) e permette all'insegnante di innestare il nuovo input. In sostanza, l'elicitazione consiste nell'introdurre un argomento chiedendo agli studenti cosa conoscono dello stesso e impostare la lezione a partire dalle conoscenze che escono fuori. Questo strumento rende così gli studenti partecipi e motivati nel tentativo di capire se le loro conoscenze corrispondono o meno alla realtà.

In questa maniera è possibile in alcuni casi superare il filtro affettivo che spesso si viene a creare nei confronti di una determinata disciplina, professore o argomento. Il filtro affettivo è una

sorta di barriera che noi poniamo di fronte ad una nuova conoscenza e che ci impedisce di aprirci ad essa (Diadori 2011). Il filtro può essere dovuto al preconetto per cui un determinato argomento è troppo difficile o troppo facile, oppure che quella materia sia noiosa e che non serva a niente. Nella didattica della storia si verifica spesso la situazione per cui gli studenti giudicano la materia noiosa e le informazioni che ricavano da essa inutili.

Da questo punto di vista l'elicitazione può essere considerato un buono strumento per riuscire a far partecipare gli studenti e ad abbassare il filtro affettivo che hanno nei confronti della materia.

Possiamo distinguere, all'interno dell'elicitazione, tre fasi principali. La prima fase è quella della *raccolta delle informazioni*, durante la quale il docente trascrive alla lavagna¹ le conoscenze riportate oralmente dagli studenti. Dopodiché si passa alla *scrematura* delle informazioni, che vengono eliminate dal docente se errate o ridondanti. L'ultima fase è la *spiegazione*, nella quale il docente connette tra loro le informazioni corrette all'interno di un discorso coerente. Non esiste un metodo univoco per impostare la spiegazione, dipende per lo più dai punti su cui la classe ha insistito maggiormente e sulle curiosità che sono emerse.

Naturalmente si tratta di un lavoro complesso, perché prevede una solida base di conoscenze dell'argomento trattato e la capacità di uscire dallo schema della lezione tradizionale e preimpostata. È tuttavia vero che difficilmente le preconoscenze degli studenti superino quelle dell'insegnante o che si discostino troppo da quella che poi è la realtà storica del periodo.

Un ulteriore problema potrebbe essere rappresentato dal rischio di dimenticare di trasmettere alcune informazioni durante questo tipo di lezione; in questo caso è sufficiente avere uno schema dove il docente riporta tutte le informazioni che vuole veicolare. Quindi, in fondo, si tratta di cambiare la rotta della nostra lezione in base alla classe che abbiamo di fronte, non di imparare a navigare.

In questo articolo vedremo quattro modalità differenti di *raccolta delle informazioni*, mentre la *scrematura* e la *spiegazione* non subiscono particolari variazioni.

Le varianti di seguito proposte sono frutto dell'esperienza in classe e non si pongono come esaustive dello strumento dell'elicitazione in sé. Sono piuttosto spunti su come, empiricamente, lo strumento può essere applicato ai programmi di storia all'interno del triennio di una scuola secondaria di secondo grado. Naturalmente tale pratica può essere riproposta in altri contesti e gradi scolastici, magari con le dovute accortezze dettate dalle necessità dell'utenza (ad esempio, nella primaria può diventare un gioco a punti o una caccia al tesoro).

Per prima cosa distinguiamo tra due tipi di elicitazione e due modalità di erogazione della stessa che, combinate insieme, danno vita a quattro tipologie differenti, per ognuna delle quali vedremo un esempio operativo. L'elicitazione può infatti essere guidata o libera: in quella guidata l'insegnante individua delle domande chiave e chiede agli studenti di rispondervi in base alle loro

preconoscenze, mentre in quella libera il docente lascia gli studenti liberi, di fronte ad un argomento, di riportare le conoscenze che credono legate allo stesso.

Secondo la modalità di erogazione, invece, l'elicitazione può essere svolta con o senza il docente in classe. Nel primo caso il docente trascrive alla lavagna le indicazioni degli alunni, nell'altro lascia la classe per pochi minuti e affida ad uno studente il compito di riportare le indicazioni dei compagni. Dato però l'obbligo di sorveglianza della classe, questa mobilità può risultare di difficile attuazione. Naturalmente è inapplicabile in scuole primarie e secondarie di primo grado e in presenza di alunni con 104 qualora non sia presente il docente di sostegno. Però, negli istituti secondari di secondo grado, è possibile metterla in pratica con l'accortezza di lasciare la porta aperta e rimanendo lì davanti. L'abbandono della classe è più un fatto simbolico che un reale allontanamento.

Le quattro tipologie di elicitazione che nascono a partire dalla combinazione delle differenti modalità individuate possono essere definite come: *guidata con docente*, *guidata senza docente*, *libera con docente* e *libera senza docente*. Ognuna di esse presenta punti di forza e limiti specifici, che andremo ad analizzare.

L'elicitazione *guidata con docente* permette all'insegnante di essere in classe con gli alunni e di guidarli nella ricerca delle informazioni chiave per comprendere un argomento. È particolarmente indicata per le prime volte in cui questa pratica viene utilizzata, in quanto permette di far comprendere agli studenti il funzionamento e le finalità della pratica stessa.

Nella seconda modalità, ovvero quella *guidata senza docente*, l'insegnante prepara la lavagna con l'argomento principale e le domande guida, e poi lascia da soli gli studenti nella fase della *raccolta delle informazioni* per rientrare in classe e procedere con la *scematura* e la *spiegazione*.

La terza variante, *libera con docente*, non prevede schemi o domande guida, ma la semplice trascrizione dell'argomento al centro della lavagna, con il docente che raccoglie le informazioni e le ordina intorno allo stesso.

Infine, l'elicitazione *libera senza docente* non prevede schemi o domande guida e la raccolta delle informazioni viene affidata ad uno studente.

Occorre differenziare l'elicitazione da uno strumento didattico simile, ovvero il *brain storming*, che consiste nell'elaborare idee in gruppo su un determinato argomento in vista di un obiettivo comune. (ITALS, Nozionario) I due strumenti risultano simili perché in entrambi i casi si tratta di didattica partecipativa ma, a differenza dell'elicitazione, il *brain storming* prevede una maggiore elaborazione del concetto e una discussione intorno allo stesso, mentre l'elicitazione è quasi un elenco di parole chiave legate al concetto centrale e che servono per introdurre l'argomento sul quale però non si dà una discussione.

Facciamo un esempio didattico di *brain storming*. Prima di iniziare la spiegazione della crisi del '300 do agli studenti cinque minuti per scrivere la propria definizione di crisi. Poi, uno alla

volta, gli studenti prendono la parola e io trascrivo alla lavagna i concetti chiave che emergono dalle loro definizioni, evitando le ripetizioni. A questo punto, a partire dalle parole scritte, cerchiamo insieme una definizione, tramite un percorso guidato fatto di domande e risposte. In questo modo si arriva ad una definizione comune dopo che ognuno aveva cercato la propria definizione personale.

Il processo è più articolato rispetto all'elicitazione e prevede una discussione ulteriore per giungere ad un accordo, mentre l'elicitazione volge immediatamente alla spiegazione. Naturalmente anche gli argomenti proposti sono differenti: con l'elicitazione possiamo lavorare su argomenti storici e storiografici, mentre il *brain storming* è più utile per concetti generali sui quali intavolare una possibile discussione.

APPLICAZIONE DELL'ELICITAZIONE ALLA DIDATTICA DELLA STORIA

Lo strumento dell'elicitazione applicato all'insegnamento della storia può essere molto fruttuoso, perché le parole della storia vengono usate comunemente e vengono spesso distorte e allontanate dal loro contesto: è ad esempio comune sentir parlare di *nuovo medioevo*, di *Rinascimento saudita* (o di qualunque altra nazione), di *crociata* contro qualcuno o qualcosa. Compito della didattica della storia a scuola è anche quello di far comprendere agli studenti il significato autentico di certe parole, la loro origine, e anche porre un'attenzione maggiore all'uso che ne viene fatto. (Ridolfi 2017, Panceri-Zannini 2013).

Nel presente paragrafo verranno presentati degli esempi di utilizzo delle quattro differenti modalità di elicitazione individuate. Ogni esempio verrà accompagnato dai relativi punti di forza e di debolezza riscontrati durante la pratica.

Elicitazione guidata con docente

Tutti abbiamo sentito la parola Medioevo al di fuori della scuola. È infatti una parola largamente utilizzata sia nei media che nella vita comune e familiare, e di solito porta con sé un'accezione profondamente negativa. Il concetto di Medioevo e le sue caratteristiche occupano naturalmente un'unità didattica di apprendimento (UDA) o un'unità didattica (UD) specifica, composta da più lezioni e, solitamente, posta all'inizio del triennio.² (Frabboni 2007) La prima lezione dell'UDA può essere impostata come segue: scrivere al centro della lavagna la parola *Medioevo* e, intorno a questa e magari con differenti colori, le domande *cosa, dove, come, quando*. A questo punto, preparata la lavagna, il docente si rivolge agli studenti chiedendo loro cos'è il Medioevo, quando e dove è avvenuto e quali sono le sue caratteristiche.

Il docente raccoglie allora tutte le informazioni che arrivano dagli studenti, facendo

attenzione ad escludere quelle che si ripetono, ordinandole sotto la giusta casella, accogliendo anche quelle chiaramente sbagliate e ricordando agli alunni di non copiare quello che vedono scritto alla lavagna, perché potrebbe essere non corretto.

Finita la fase di raccolta ordinata delle informazioni, il docente procede impostando un percorso a partire da quanto scritto. Ho avuto esperienza di due classi che, a distanza di una settimana e poste di fronte allo stesso esercizio, mi hanno portato a svolgere lezioni differenti: con una classe ho affrontato il problema della periodizzazione del Medioevo e della possibilità di dare più date di inizio e di fine, a seconda della lettura storica che viene data dello stesso e del punto di vista predominante (politico, religioso, economico, sociale o culturale). Infatti gli stessi studenti avevano dato risposte divergenti, ma comunque valide, alla domanda sul quando inizia e finisce il Medioevo, indirizzando così la lezione. L'altra classe, invece, si era focalizzata su tutta una serie di luoghi comuni del Medioevo (caccia alle streghe, periodo buio, momento di crisi del mondo ecc.) e quindi sono partito dalla cultura medievale e dalla necessità di non vederla come un *unicum* monolitico.

Il percorso proposto dal docente deve riuscire a connettere tutte le parole chiave individuate dagli studenti in un discorso coerente, fornendo una spiegazione anche per quelle errate e mettendo in relazione il *quando*, il *come*, il *dove* e il *cosa*.

Questa modalità di approccio presenta alcuni vantaggi: permette al docente, presente in classe, di farsi una prima idea dei suoi studenti, mettendoli alla prova. Può così capire quali sono i più partecipi alla lezione, chi ha conoscenze più solide, chi invece ha bisogno di puntellare le proprie e chi è molto timido. Inoltre, in questo modo il docente insegna agli alunni un modo di interrogare gli argomenti della materia a partire da domande chiave che permettono di organizzare le conoscenze. Questa modalità è dunque molto indicata quando lo strumento viene utilizzato le prime volte, perché permette all'insegnante di conoscere meglio la classe e agli alunni di capire il metodo.

Però presenta anche delle debolezze. Infatti, è possibile che alcuni alunni si sentano in soggezione nei confronti del nuovo docente e che quindi abbiano paura di intervenire nonostante possano apportare informazioni importanti per la lezione. Inoltre alcuni studenti potrebbero seguire la prima parte di raccolta delle informazioni e distrarsi durante la seconda, ovvero nel percorso di spiegazione. In questo modo si corre il rischio di sentirsi ripetere all'interrogazione, o nelle verifiche scritte, informazioni errate che erano state proposte durante l'elicitazione. Per ovviare a ciò, oltre a ricordare agli studenti di non prendere appunti durante la fase di raccolta, è possibile chiedere agli stessi di registrare la lezione a partire dalla fase di spiegazione.

Elicitazione guidata senza docente

La seconda modalità, ovvero quella *guidata senza docente*, è consigliata nel momento in cui gli studenti abbiano iniziato a prendere un po' di familiarità con lo strumento e quindi possano essere lasciati soli nella fase di raccolta. Sono solito utilizzarlo già da metà primo quadrimestre, ad esempio per le Crociate. Anche in questo caso si tratta di un termine entrato nel nostro vocabolario quotidiano, quindi gli studenti sentono che hanno molto da dire a riguardo. Come per il caso precedente, si procede scrivendo al centro della lavagna la parola Crociate per poi lasciare spazio alle domande *cosa, quando, chi, dove, perché, come*. È facile notare da subito che le domande sono cambiate rispetto all'esempio sul Medioevo, ma questo deriva dal fatto che, mentre nel Medioevo è difficile individuare dei soggetti o delle motivazioni, ciò appare più semplice e più didatticamente rilevante per le Crociate.

Una volta trascritto il tutto, il docente individua uno studente, gli affida il gesso o la penna della LIM, chiedendo agli alunni di riportare le loro informazioni cercando di rispondere alle domande. A questo punto il docente lascia la classe e si avvia in corridoio, da dove può naturalmente avere coscienza di cosa accade all'interno dell'aula.

Dopo un tempo consono, determinato anche dal grado di rumore che proviene dalla classe stessa, il docente rientra e procede all'analisi e al collegamento delle risposte. Rispetto alla modalità precedente, il docente non ha il controllo della classe e non può sapere chi ha dato una determinata informazione, anche se in realtà, nel momento dell'analisi, gli studenti tendono a vantarsi delle loro risposte o a indicare, con qualche battuta di spirito, chi ha detto una cosa sbagliata. La maggiore libertà lasciata agli studenti è anche un banco di prova per il loro comportamento e per la loro capacità di autogestirsi all'interno dell'ambiente scolastico e in vista di una finalità didattica. Inoltre, lasciarli soli con un compito specifico li aiuta a responsabilizzarsi e a creare spontaneamente delle dinamiche interne al gruppo classe inerenti alla didattica, magari scatenando anche discussioni su alcune parole chiave. (Dozza, 1993)

Infine, tale modalità permette agli studenti più timidi di sentirsi più liberi di intervenire, soprattutto se si sentono a loro agio nel gruppo classe. In questo è fondamentale la scelta dell'alunno che trascrive alla lavagna, perché deve essere riconosciuto dal gruppo come un punto di riferimento, deve essere in grado di mediare tra le proposte dei suoi compagni e di dare spazio anche ai più timidi tra loro. Anche per questo l'abbandono della classe a se stessa può avvenire solo quando è stato individuato una persona del genere all'interno del gruppo.

Tra gli svantaggi possiamo annoverare il fatto che non tutte le classi sono in grado di gestire questo grado di autonomia e che il docente non può chiedere agli studenti svogliati di intervenire, e questo li può portare a distrarsi e ad utilizzare il cellulare. Ancora, gli studenti potrebbero cercare le loro conoscenze su internet, vanificando così il processo di ricerca condivisa, anche se in questo caso esiste una sorta di controllo sociale perché gli altri non accettano che qualcuno inganni quando non c'è in ballo una valutazione. Infine, la libertà genera di per sé uno

stadio confusionario, per cui il docente potrebbe avere delle difficoltà, una volta rientrato in classe, a riportare l'ordine. Anche in questo caso, però, va detto che la curiosità stimolata dalla raccolta delle informazioni può portare i ragazzi ad ascoltare con più attenzione una volta ristabilita la calma.

Elicitazione libera con docente

Passiamo adesso alla terza modalità, ovvero quella *libera con docente*. In questo caso, l'insegnante si limiterà a scrivere l'argomento alla lavagna e a chiedere agli studenti quali informazioni hanno a riguardo. L'insegnante rimane in classe e trascrive le risposte degli alunni, indirizzandole se vede che manca qualcosa di fondamentale, come il periodo storico e il luogo. Rimanendo sul terzo anno di liceo, è possibile utilizzare questa modalità per iniziare il percorso su *Umanesimo* e *Rinascimento*. In questo caso, la lavagna sarà divisa in due parti, una per l'Umanesimo e l'altra per il Rinascimento.

Dopodiché il docente dovrà inserire le informazioni che arrivano in un elenco ragionato, in modo tale da poter confrontare rapidamente i due periodi. Occorre immaginare la lavagna come una tabella, e quindi inserire nella stessa riga delle due colonne i due periodi storici, i due luoghi, e tutte le informazioni che abbiano un carattere semantico simile, come ad esempio "letteratura" per l'Umanesimo e "pittura" per il Rinascimento. In questo modo il confronto tra i due periodi risulta più diretto.

Questo tipo di esercizio permette al docente di controllare le conoscenze del gruppo classe e di valutare i singoli studenti. Permette inoltre di capire se le richieste del metodo sono state acquisite oppure no e, nel caso in cui si percepiscano mancanze da parte degli studenti, è sempre possibile indirizzare le loro informazioni con domande mirate, come ad esempio "*quando è avvenuto l'Umanesimo?*", "*in che parte del mondo ci troviamo?*" e simili. Gli svantaggi che presenta sono quelli che è stato possibile enumerare nella prima metodologia, l'*elicitazione guidata con docente*, ovvero la timidezza di alcuni studenti a parlare con il docente in classe e il rischio di considerare buone le informazioni raccolte nella prima parte di lezione.

Altro svantaggio che è possibile individuare riguarda l'assenza di uno schema di base da cui partire, è che le informazioni fornite dagli studenti possono eludere l'idea di lezione del docente. Per rimanere sull'esempio di Umanesimo e Rinascimento, è possibile che gli studenti inizino un elenco di personalità dei due periodi che magari conoscono dalle lezioni di storia dell'arte o di letteratura, mentre l'insegnante aveva pensato ad una lezione più generale, impostata sulle ragioni per cui i due movimenti si sviluppano in Italia in quel determinato periodo storico.

Elicitazione libera senza docente

L'ultima tipologia è quello dell'elicitazione *libera senza docente*. In questo caso gli studenti vengono lasciati completamente liberi di raccogliere le informazioni che ritengono più importanti. Come nel caso dell'elicitazione *guidata e senza docente*, l'insegnante è chiamato a lasciare l'aula dopo aver trovato uno studente che lo sostituisca nel compito di raccogliere le informazioni. In questo caso basterà scrivere l'argomento alla lavagna e dopo lasciarli liberi di enunciare le proprie conoscenze a riguardo. Non utilizzo questo strumento durante il terzo anno, in quanto più indicato per argomenti quali l'Illuminismo o il Romanticismo, che sono parte del programma del quarto anno, e dei quali gli studenti hanno già sentito parlare. Infatti, questa tipologia è efficace per argomenti di cui gli studenti già conoscono qualcosa. Per argomenti prettamente storici, come ad esempio le crociate o le rivoluzioni industriali, è meglio che l'insegnante sia presente in classe, per dare un senso all'esercizio.

Anche in questo caso, come nell'elicitazione *guidata senza docente*, i vantaggi riguardano per lo più la sfera socio-emotiva del gruppo classe piuttosto che quella didattica, che invece sfugge al controllo del docente. Ancora, l'assenza del docente in classe può portare ad alcune sorprese sulle informazioni raccolte dagli studenti, che lasciati completamente liberi possono talvolta essere preda di voli pindarici e travisare le richieste. Ad esempio, il concetto di *Romanticismo* può portare a risposte inerenti più il linguaggio comune che il periodo storico, costringendo quindi il docente a rivedere radicalmente la sua lezione.

Per quanto questo possa sembrare una perdita di tempo, in realtà permette al docente di capire meglio quali sono le difficoltà del gruppo classe e rivedere anche le impostazioni delle future lezioni. Questa variante di elicitazione lascia infatti alla classe la possibilità di far emergere tutti i loro pregiudizi e le loro preconcose, permettendo alle convinzioni erronee di risaltare con più facilità.

Nella tabella proposta è possibile vedere schematizzati vantaggi e svantaggi delle 4 varianti di elicitazione individuate.

	<i>Guidata</i>		<i>Libera</i>	
<i>Con docente</i>	<i>Vantaggi:</i> Imparare ad interrogare Controllo della classe	<i>Svantaggi:</i> Timidezza Riportare gli errori	<i>Vantaggi:</i> Controllo della classe Controllo dell'acquisizione del metodo	<i>Svantaggi:</i> Timidezza Riportare gli errori Assenza di uno schema per la lezione

<i>Senza docente</i>	<i>Vantaggi:</i> Imparare ad interrogare Autoregolamentazione della classe Superare la timidezza	<i>Svantaggi:</i> Confusione Distrazione	<i>Vantaggi:</i> Autoregolamentazione della classe Superare la timidezza Emergere delle difficoltà	<i>Svantaggi:</i> Confusione Distrazione Assenza di uno schema per la lezione

ALCUNE PRECISAZIONI

Prima di arrivare alle conclusioni e alle strategie migliori di utilizzo delle quattro tipologie, occorrono però due precisazioni.

La prima precisazione è inerente all'utilizzo della LIM (lavagna interattiva multimediale). Il processo di elicitazione, in sé, non necessita della LIM. Infatti non richiede mai più di mezz'ora ed è indifferente se le informazioni sono scritte con un gesso piuttosto che con una penna digitale. Però, la LIM permette alcune funzionalità che la lavagna d'ardesia, semplicemente, non ha. La LIM permette di riutilizzare gli schemi usciti dalla definizione anche nelle lezioni successive. Questo è particolarmente importante per l'Unità didattica su *Umanesimo* e *Rinascimento* per richiamare le differenze emerse durante la prima lezione. Con la lavagna d'ardesia occorre riscrivere lo schema a partire dagli appunti dei ragazzi, con la LIM basta riprendere la pagina salvata.

Infine, la LIM consente di prendere pezzi di testi, selezionarli e spostarli. Nella prospettiva di una elicitazione guidata, ciò permette di prendere le parti che rispondono ad una domanda specifica e spostarle su zone più libere della lavagna (o anche su una nuova scheda) per approfondire. Ad esempio, nel caso del *Medioevo*, risulta importante avere degli spazi aggiuntivi per spiegare il significato dell'espressione "età di mezzo" e di come essa sia sorta. Con la lavagna d'ardesia il docente è invece obbligato a cancellare alcune informazioni per dar posto a quelle nuove.

Insomma, lo strumento dell'elicitazione è utilizzabile con qualunque supporto su cui scrivere messaggi visibili ad un pubblico (va bene anche un cartellone), ma la LIM ha delle funzionalità che la rendono didatticamente vantaggiosa.

La seconda precisazione riguarda altre modalità di utilizzo dello strumento didattico dell'elicitazione. Uno dei suoi punti di forza è la capacità di insegnare agli studenti ad interrogare storicamente un fatto. Le domande dell'elicitazione guidata hanno infatti questo obiettivo, ed è possibile utilizzarla anche di fronte ad una fonte storica. Gli esercizi sulle fonti possono essere di vari tipi, e anche l'elicitazione può servire per capire quello che gli studenti vedono in una fonte e

per indirizzarli nella loro osservazione.

È possibile prendere una fonte iconografica e chiedere loro di analizzarla in classe, di chiarire a quando risale, chi sono i personaggi presenti e da cosa si riconoscono, cosa ci dice del periodo storico in cui è stata prodotta. Certo, queste domande possono venire poste anche all'interno di un testo scritto e personale, ma l'elicitazione ha il vantaggio di rendere partecipata la discussione (non tutti sono d'accordo sulle interpretazioni, e questo dà la possibilità di sviluppare le competenze dialettiche degli alunni) e più vivo il rapporto con la classe.

Gli studenti si sentono infatti ascoltati rispetto alle loro intuizioni e devono difenderle dagli altri, mentre spesso un testo scritto rimane un rapporto "privato" tra docente e discente. Il secondo ha naturalmente il vantaggio di essere maggiormente ponderato rispetto ad un'intuizione estemporanea. La scelta fra l'uno e l'altro dipende dalle competenze che il docente intende sviluppare e/o valutare.

CONCLUSIONE

Lo strumento proposto si rivela utile soprattutto perché permette di abbassare il filtro affettivo che si frappone tra lo studente e la materia, incuriosendolo, poiché lo pone a confronto con le proprie idee e conoscenze. Le quattro modalità evidenziate sono solo degli esempi su come è possibile impostare l'elicitazione e su come questa possa soddisfare esigenze anche non prettamente didattiche.

Un punto di forza è il rapporto nuovo che l'elicitazione instaura con l'errore (Binanti 2001). L'errore è solitamente visto come una pecca sulla verifica dal quale non si può più tornare indietro: lo studente ha sbagliato, la valutazione ne ha risentito, e spera di andare meglio la volta successiva e di aver capito lo sbaglio e i modi in cui non ripeterlo. (Vertecchi 2003). L'errore è quindi sicuramente occasione di rammarico e, in alcune circostanze, momento di miglioramento. Ma, in una didattica come quella della storia, dove ogni compito è a sé stante e richiede informazioni sempre nuove mentre le vecchie vengono in qualche modo archiviate, spesso gli errori rimangono pure occasioni di rammarico e nulla più. Anche la spiegazione della correzione può risultare inutile, dato che lo studente ha raggiunto una valutazione che non può migliorare nell'immediato.

L'elicitazione, invece, permette di sbagliare prima ancora che inizi la spiegazione e di vedere come e perché l'informazione in possesso dell'alunno non fosse corretta. In questo modo, la correzione ha il senso di evitare di sbagliare nel momento cardine della valutazione. Bisogna essere onesti: fintanto che esiste la valutazione numerica, gli alunni si focalizzeranno su quella e quindi dar loro gli strumenti per migliorarla permette di ricevere una maggiore attenzione in classe. Inoltre, l'errore acquista un nuovo valore didattico, perché, avvenendo all'inizio del percorso, permette di indirizzare la spiegazione verso la sua correzione e di essere eradicato prima di

diventare ragione di dubbi e incomprensioni durante lo studio.

D'altra parte, la difficoltà maggiore riscontrabile nell'uso dello strumento dell'elicitazione è la mancanza di una lezione preimpostata. Il docente, infatti, si trova a dover fare i conti con informazioni sparse da riordinare e a cui dare un senso logico, camminando tra errori e sinonimi, attento a non urtare la sensibilità di chi ha sbagliato e a rendere comprensibile un oggetto di studio superando i pregiudizi che lo accompagnano. Messa così sembra un compito quasi impossibile, che di sicuro allontana l'insegnante dalla propria *comfort zone* della lezione preparata e impostata. Però occorre tenere a mente che gli alunni non hanno visioni completamente distorte della realtà storica: le loro informazioni sono spesso corrette o sbagliate di poco. Inoltre la lezione non termina con l'elicitazione, ma con la spiegazione, per cui l'insegnante integra gli spunti degli studenti nella sua spiegazione e capisce quali sono i punti su cui verte maggiormente la curiosità degli alunni. (Angelozzi 2003)

L'elicitazione rende insomma la lezione più partecipata, non solo perché chiede direttamente agli alunni di intervenire, ma anche perché ne stimola la curiosità e ne aumenta l'attenzione. Possiamo dire che l'obiettivo principale dell'elicitazione è quello di avvicinare gli studenti alla materia, e la mia esperienza mi ha insegnato che spesso riesce a raggiungerlo.

BIBLIOGRAFIA

- Angelozzi, G. (2003). *La lezione frontale: una proposta di lavoro*. In Angelozzi G. & Casanova, C. (Eds.), *La Storia a scuola: Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*. Roma: Carocci.
- Balboni, P. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.
- Bernardi, P., & Monducci, F. (2012). *Insegnare Storia: Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bevilacqua, P. (2000), *Sull'utilità della storia: per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma: Donzelli
- Binanti, L. (2001). *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*. Catanzaro: Rubbettino.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P. (Ed.), (2011). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Dozza, L., (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Scandicci: La nuova Italia editrice.
- Frabboni, F (2007)., *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer, H-G (1996), *Verità e metodo*, tr. it di R. Dottori. Milano: Bompiani.
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia: Manuale di formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Ridolfi, M. (2017). *Verso la public history. Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini

editore.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.

ITALS, *Nozionario*, <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

¹ Sulle differenze tra lavagna e LIM si veda oltre

² L'elicitazione può essere svolta sia quando si tratta di unità didattiche in cui è centrale la spiegazione del docente, sia quando si tratta di unità didattiche di apprendimento incentrate sull'attività laboratoriale.