



La pratica diagnostica nell'insegnamento della storia

Roberta Bravin

Cinzia Crivellari

Università Ca' Foscari, Venezia

Riassunto

La proposta valorizza la pratica diagnostica nell'insegnamento della storia, scarsamente utilizzata a scuola, per evitare un apprendimento esclusivamente nozionistico. La somministrazione di un questionario, all'inizio di un ciclo scolastico, che rilevi gli strumenti concettuali già acquisiti dagli studenti e nel contempo il loro rapporto emotivo con la disciplina (motivazione, interesse, curiosità, identificazione con la memoria collettiva) permette di confrontarsi con la specifica realtà dei giovani nei suoi aspetti generazionali, familiari e di formazione culturale. L'articolo, dopo una presentazione del questionario, commenta alcuni risultati raccolti dalle autrici nell'ultimo decennio circa i luoghi comuni e gli stereotipi più frequenti, illustra le abitudini di studio diffuse e le aspettative sul nuovo corso di studi e riflette sull'"idea" di storia che molti studenti hanno maturato alla fine della secondaria inferiore e sulle loro conoscenze circa il metodo storico.

Parole chiave: Diagnostica; Questionario; Concezione della Storia

Abstract

This proposal is intended to encourage a diagnostic perspective in the teaching of History, hardly ever used in schools, in order to avoid a learning process based on superficial factual knowledge. Administering a survey at the very beginning of a scholastic cycle is a good means of pointing out and measuring students' conceptual tools together with their emotional relationship with the subject (their commitment, interest, curiosity, motivation and identification with the collective memory). It enables teachers to relate with young people's reality with respect to generational perspective, cultural education and family background. After introducing the survey, this essay comments the most common stereotypes and clichés collected by the authors within the past decade and give an overview of the most widely used study methods and of the expectations students have for their high school education. Lastly it reflects over the "idea" of History that students developed during their middle school years and their knowledge of the historical method.

Keywords: Diagnostic; Survey; Perception of History

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10761>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

PREMESSA

La pratica diagnostica nell'insegnamento è tradizionalmente utilizzata per accertare il livello di conoscenze disciplinari e il bagaglio informativo dello studente che si iscrive a un nuovo corso di studi; prevalentemente a questo scopo sono proposti nei manuali dei questionari iniziali di rilevamento, che, in genere, non vengono utilizzati dai docenti, poco inclini a cambiare la 'tradizionale' articolazione tematica e quindi a riconoscere a questi strumenti un'immediata spendibilità nella progettazione didattica annuale.

A nostro avviso, invece, tanto più all'inizio di un ciclo scolastico, è estremamente utile una diagnosi per rilevare il progresso disciplinare degli studenti, individuare le effettive conoscenze consolidate nel tempo e confrontarsi con la loro specifica realtà nei suoi aspetti generazionali, familiari e di formazione culturale.

L'utilizzo di un questionario di tal genere, pensato nel nostro caso per la secondaria di secondo grado, non è finalizzato, quindi, alla verifica delle informazioni acquisite nel breve periodo - in quanto non si pone come strumento valutativo - ma al rilevamento del guadagno formativo sedimentato e insieme può trasformarsi in un'occasione di dialogo per avviare negli studenti un processo di riflessione sul senso, sul valore e sui fondamenti della disciplina attraverso le risposte a domande quali 'Che cos'è la storia per me? Che cosa mi aspetto da questa disciplina che parla al passato? Qual è il suo senso? È utile per che cosa?'

Questa pratica permette anche di evitare un insegnamento/apprendimento esclusivamente nozionistico, paradossalmente oggi molto più diffuso di un tempo - nonostante le innumerevoli proposte di revisione dei curricoli e di innovazione metodologica degli ultimi decenni - che induce spesso a pericolose banalizzazioni e a confronti grossolani tra fatti storici diversi tra loro (Bravin & Crivellari, 2018). La storia, invece, educa al riconoscimento delle differenze e della specificità di ogni particolare contesto, generato da fattori suoi propri e quindi difficilmente equiparabile e sovrapponibile a situazioni anche apparentemente simili.

LA PRATICA DIAGNOSTICA COME STRUMENTO DI MOTIVAZIONE

Data l'importanza fondamentale che rivestono i primi giorni di scuola per catturare l'interesse degli studenti all'inizio di un nuovo corso di studi, quando proiettano le loro aspettative con una forte carica emotiva, può costituire un buon

punto di partenza presentare la disciplina non tanto come ‘una materia con tante date da mandare a memoria’, ma come un’opportunità per maturare alcune precise facoltà intellettive individuali particolarmente utili oggi e che si dovrebbero formare proprio negli anni dell’adolescenza. La consapevolezza di ciò che si sta facendo e della sua ricaduta nella realtà è sempre una buona motivazione per l’interesse e l’impegno; inoltre, un discorso introduttivo che scardini gli stereotipi che circolano ormai da qualche decennio sull’inutilità delle discipline umanistiche nel mondo del lavoro, in particolare della conoscenza storica, permetterebbe di valorizzare quanto gli studenti hanno già acquisito e acquisiranno nel nuovo percorso di studi. Infatti

[...] In un mondo in continua trasformazione, le competenze settoriali invecchiano presto. Quello invece che non invecchia mai e che diventa ogni giorno più prezioso è la capacità di “pensiero”. Capacità assai più pratica di quel che si pensi, ma che si forma principalmente coltivando saperi “inutili” come il latino, la poesia, la filosofia. Lo constato sempre più spesso sul lavoro, dove spesso i colleghi più “problem solving” sono degli umanisti e gli stagisti più “smart” hanno fatto il classico. Mentre, per contro, la diffusa e crescente ignoranza in geografia e storia, indebolendo le categorie di spazio e tempo, rendono impervie anche attività pratiche come organizzare i viaggi e l’agenda di un manager. (Tagliabue, 2015)

La storia ha bisogno, quindi, di essere introdotta in modo ampio e articolato all’inizio di un corso di studi, fornendo nuove motivazioni per un apprendimento che vada oltre le semplici acquisizioni contenutistiche. Infatti, la storia, come altre discipline ‘inutili’, è, invece, assai ‘utile’, non solo per apprendere le fondamentali regole del vivere civile, ma anche nel mondo del lavoro, perché allena alla capacità di pensare in modo sequenziale e di ordinare i fatti in base a criteri temporali e a riconoscere il valore del contesto in cui un fatto si colloca, permettendo una maggiore capacità di valutazione delle situazioni reali in generale. Insegnare storia significa, infatti, soprattutto far acquisire agli studenti quegli strumenti che servono a orientarsi nel tempo e nello spazio. Senza contare, ovviamente, che in qualsiasi attività lavorativa di tipo intellettuale è molto proficuo e creativo conoscere gli esempi del passato per stabilire un confronto con la condizione attuale.

In questo modo si costruisce un pensiero che si sa muovere tra ‘il prima e il poi’, analizzando processi e cogliendo trasformazioni; che è come dire ‘ragionare’ in modo storico. Questo è l’obiettivo prioritario che all’inizio di un qualsiasi corso di storia ci si dovrebbe dare, al di là di tutte le possibili combinazioni di tipo narrativo e fattuale che,

comunque, non sono trascurabili, poiché la loro scelta implica l'opportunità per l'insegnante di suscitare o meno l'interesse dei propri allievi. Non solo, ma comporta anche la possibilità di far acquisire alle classi la conoscenza della 'natura' di questa disciplina, della sua complessità e insieme della sua specificità, del carattere ricostruito di ogni singolo evento del passato, dello statuto delle sue fonti di informazione e, per questo, delle infinite combinazioni a cui può dar luogo (Gasparri, 1983). In questo modo, avvicinarsi alla storia può significare per un ragazzo del nostro tempo iniziare un affascinante viaggio alla scoperta di mondi e luoghi non completamente "passati", ma ancora presenti, seppure trasformati dalla natura o dagli uomini.

Attraverso la somministrazione di un questionario nei primi mesi dell'anno scolastico si possono ricavare informazioni attendibili sulle aspettative, sugli stili di apprendimento, i bisogni culturali, gli eventuali stereotipi e pregiudizi pregressi riguardo a fatti storici specifici e/o alla disciplina stessa. I risultati acquisiti, anche se eventualmente contraddittori tra loro, permetteranno di impostare il piano di lavoro annuale delle attività e gli interventi in classe in modo più conforme alle reali esigenze culturali e ai diversi bisogni cognitivi dei ragazzi. In questo modo si eviterebbe una trattazione annuale basata soprattutto sulle conoscenze "canoniche" disciplinari, per la maggior parte degli studenti odierni astratte e prive di sostanzialità. La programmazione dovrà tenere ovviamente conto anche delle urgenze socioculturali del momento storico, delle possibili interazioni cognitive con le discipline d'insegnamento contigue e, non ultimo, dei bisogni individuali di apprendimento per studenti stranieri, e con BES e DSA.

UNA PROPOSTA DI RILEVAMENTO

Il questionario che viene presentato è stato proposto da chi scrive sistematicamente da vent'anni nelle classi prime della scuola secondaria di secondo grado ed è stato formulato tenendo conto, in modo sintetico, delle varie componenti che intervengono nei processi di insegnamento/apprendimento della storia.

Il testo del questionario è però anche utilizzabile in altre classi, magari con qualche modifica, qualora intervenga per un nuovo insegnante la necessità di conoscere il progresso degli studenti.

La prima serie di quesiti affronta direttamente la relazione tra i giovani e il passato, la loro percezione della funzione della storia e le esperienze avute a contatto con testimonianze di tipo "storico". La seconda serie di quesiti indaga sulle pratiche

- solo quello che serve a capire il presente
8. **Nello studio del passato mi interessa soprattutto la Storia che tratta** (indica almeno 3 preferenze)
- la vita dei grandi personaggi
 - la vita quotidiana delle persone comuni
 - le battaglie e le guerre
 - le vicende politico-istituzionali
 - le idee, la cultura
 - l'evoluzione della scienza e della tecnica
 - le società
 - l'economia
9. **Durante la lezione di Storia preferirei: (max 2 risposte)**
- ascoltare la spiegazione dell'insegnante
 - prendere appunti
 - intervenire e discutere sugli argomenti
 - leggere e commentare testi storiografici
 - analizzare documenti e testimonianze storiche
 - sviluppare ricerche su temi assegnati
10. **Quali dei seguenti strumenti sei abituato a utilizzare nello studio della Storia?**
- carte geostoriche
 - mappe concettuali
 - tavole cronologiche
 - immagini illustrative
 - glossari
 - letture di testi storiografici
 - analisi di documenti
 - schede di approfondimento
 - siti internet
11. **Quali delle seguenti attività sei abituato a svolgere nello studio della Storia?**
- Leggere a voce alta
 - Leggere mentalmente
 - Rileggere molte volte
 - Ripetere a voce alta imparando a memoria delle frasi
 - Sottolineare il testo
 - Riassumere per iscritto i vari paragrafi
 - Fare schemi usando simboli (frecce, cerchi ecc.)
 - Scrivere dei titoletti a fianco del paragrafo
 - Prendere appunti durante le lezioni
 - Disegnare carte geostoriche
 - Costruire cronologie e linee del tempo
 - Costruire glossari
12. **Dimostro di avere una "buona conoscenza storica" quando: (max 2 risposte)**
- conosco e so riferire nomi e date
 - so collocare i fatti storici nel tempo e nello spazio
 - so mettere in relazione fatti tra loro anche di aree e periodi diversi
 - so ricostruire un fatto partendo da una serie di dati
 - so riconoscere le varie tipologie di fonte
13. **La storia dell'umanità si presenta come**
- un progresso continuo da società arcaiche, semplice e arretrate a società più moderne, complete e progredite
 - un insieme di tanti processi, ciascuno valido e completo in sé

14. **Ritieni che i fatti storici siano rilevanti tutti allo stesso modo? NO SI**
Se rispondi NO, con quali criteri li selezioni?
15. **Potresti elencare, in ordine di importanza storica, almeno tre fatti degli ultimi vent'anni?**
16. **Come pensi proceda lo storico nella ricostruzione di un fatto avvenuto nel passato?**

Prima della compilazione del questionario sarebbe opportuna una presentazione generale da parte dell'insegnante per chiarire alcuni quesiti e per far notare agli studenti l'importanza di riflettere sul rapporto con la disciplina, sulla sua 'natura' e sulle sue specificità metodologiche.

I QUESITI DEL QUESTIONARIO

La scelta dei quesiti appartenenti al primo gruppo è finalizzata a verificare, innanzitutto, se il luogo comune odierno secondo il quale le giovani generazioni, immerse "in un eterno presente" (Cavalli, 2000), sono realmente indifferenti nei confronti del passato, percepito unicamente come un fardello da abbandonare oppure se è ancora vivo un legame con un'epoca in particolare, di cui magari è percepito solo l'aspetto 'mitico'. Ciò vale in particolar modo per i periodi più lontani, mentre per le preferenze riguardanti la contemporaneità si può verificare se emerge un interesse precipuo per il Novecento, identificato solitamente come 'il secolo delle guerre mondiali'. Un'altra priorità è quella di accertare la percentuale di studenti ancora legata all'opinione diffusa secondo la quale storia e passato coincidono. Si tratta in quest'ultimo caso dello stereotipo di base da cui poi hanno origine molte altre semplificazioni legate all'idea superficiale che tutto il passato possa essere racchiuso in un sapere storico limitato e definito. L'altra sfida è quella di constatare se effettivamente la storia insegnata sia noiosa, inutile e difficile, quindi una materia che non appassiona e non si fa amare. I quesiti relativi alle esperienze culturali dei ragazzi, infine, permettono di conoscere da un lato il valore attribuito dalla famiglia ai monumenti e alla memoria culturale, dall'altro quanto questi stimoli influenzino in seguito gli interessi personali degli studenti.

Il secondo gruppo di quesiti si apre con una domanda indispensabile per capire quale rappresentazione abbia lo studente della storia: che cosa si aspetti dalla scuola superiore. Per esperienza personale, negli anni abbiamo verificato che la maggior parte dei ragazzi indica come principale aspettativa l'acquisizione della conoscenza globale della storia umana. Si tratterebbe, pertanto, di una storia che coincide totalmente con gli

avvenimenti passati e che si connota ancora per la sua caratteristica di universalità. Commentando i risultati a questa domanda, sarebbe possibile riflettere con la classe sul rapporto storia/passato, sulla possibilità di una rilettura continua degli avvenimenti storici, sulla differenza tra cronaca e storia e sull'illusione che si possa giungere a verità storiche definitive (Gadamer, 1972). Dal quesito successivo, che riguarda gli argomenti storici preferiti, si può cogliere l'idea di storia formatasi nei cicli scolastici precedenti: una storia politico-militare, 'eroica' perché relativa alle imprese dei grandi personaggi oppure una storia culturale perché coincide con lo sviluppo delle arti e della letteratura, legata ai progressi in ambito scientifico e tecnologico o collegata alla dimensione materiale della quotidianità. Un altro quesito affronta le modalità con cui dovrebbe svolgersi, secondo gli studenti, la lezione in classe. Dalle loro scelte è possibile scoprire a quali abitudini sono legati, per intervenire, eventualmente, a smascherare l'inefficacia di alcune e mettere in atto pratiche didattiche che rispondano meglio alle loro difficoltà e si avvalgano di un uso maggiore di facilitatori cognitivi. Allo stesso modo, dal rilevamento delle abitudini di studio indicate, è possibile intervenire sugli stili di apprendimento, eventualmente per correggere quelli troppo mnemonici, suggerendo pratiche di studio attivo, quali, ad esempio, l'elaborazione di schemi e tabelle, produzione di brevi testi documentati o esercitazioni con fonti selezionate. L'ultima domanda di questo gruppo di quesiti sollecita gli studenti a interrogarsi su cosa significhi possedere una "buona conoscenza storica"; dalle risposte è possibile cogliere su quale idea di storia fondino il loro apprendimento e, quindi, quali criteri di autovalutazione applichino per definire in modo positivo o negativo la loro preparazione.

Quest'ultimo punto risulta particolarmente spinoso soprattutto perché, in sede valutativa, può dar luogo a false aspettative quando lo studente possieda la convinzione consolidata, formatasi negli anni scolastici precedenti, di esaurire la trattazione di un argomento solo attraverso la conoscenza di semplici dati informativi. Di fronte a un'alta percentuale di studenti con queste convinzioni l'insegnante dovrà, progressivamente, introdurre degli elementi critici, senza però annullare completamente le acquisizioni cognitive raggiunte per non depotenziare il livello motivazionale che potrebbe allontanarli dalla materia. La memorizzazione di date e nomi, infatti, costituisce, per alcuni, il modo più facile per raggiungere una buona prestazione mentre, per altri, se la disciplina è ridotta solo a questo, può rappresentare un ostacolo nel suo apprendimento significativo.

La terza parte del questionario, che rappresenta in un certo senso una sfida,

perché si rischia di non arrivare a dati significativi, indaga più da vicino il livello di consapevolezza epistemologica degli studenti, la loro concezione di 'fatto storico' e le loro conoscenze circa le modalità di lavoro dello storico. Dalla prima domanda, in cui si chiede se la storia dell'umanità si presenti come un progresso continuo oppure come un insieme di tanti processi, può emergere chiaramente il rapporto che lo studente ha maturato col senso della temporalità: se permane la rappresentazione ingenua della linearità oppure se è già presente la percezione della contemporaneità dei processi. Nella domanda successiva, in cui si chiede di esplicitare un possibile criterio di selezione dei fatti storici, emergono innanzitutto i diversi livelli di capacità critica maturata dagli studenti di fronte alla necessità di stabilire delle rilevanze tra i diversi avvenimenti. A questo problema si collega il quesito successivo, in cui si chiede una selezione dei fatti ritenuti più importanti degli ultimi vent'anni, che testimonia il criterio di scelta utilizzato e può far emergere l'idea che hanno del rapporto tra cronaca e storia. L'ultima domanda, in cui si chiede come proceda lo storico nella ricostruzione di un fatto avvenuto nel passato, è stata volutamente mantenuta aperta perché le opinioni dei ragazzi si manifestassero il più liberamente possibile. La scelta di non fornire opzioni di risposta, infatti, permette di raccogliere una più ampia varietà di informazioni sia sulle loro conoscenze pregresse sia sul significato da loro attribuito alla ricerca storica. L'aspettativa dell'insegnante è quella di verificare fino a che punto sia presente la consapevolezza che la storia è prodotto dell'attività di ricostruzione degli storici oppure quanto sia persistente la falsa convinzione dell'indipendenza della storia dal lavoro di ricerca.

STEREOTIPI PIÙ DIFFUSI

Dai risultati che nel corso degli anni sono emersi, somministrando il questionario in classi appartenenti ad indirizzi di studio diversi, anche modificandone in parte i quesiti, abbiamo rilevato posizioni tendenzialmente omogenee di fronte alle domande che sollevano questioni profonde sulla 'natura' della storia. Prima fra tutte va segnalata la sovrapposizione tra storia e passato, che genera la convinzione che lo studio della storia dia la possibilità di conoscere in modo definitivo 'tutti' gli accadimenti delle epoche passate. Ciò è evidenziato anche dalle risposte date da molti studenti all'ultimo quesito sull'attività di ricerca, da cui emerge che lo storico indaga su fatti già codificati e definiti, cioè esistenti a prescindere dalla ricostruzione che lui ne fa. Per questo motivo è sufficiente, così scrivono alcuni ragazzi, usare il ragionamento per collegare tali fatti tra loro, realizzando così una trama narrativa in cui ogni singolo

elemento fattuale rappresenta la parte di un insieme veritiero e credibile. Se questa falsa convinzione non viene diagnosticata e permane anche nella scuola superiore, si trasforma nello stereotipo più difficile da mettere in discussione, riguardante l'unicità e la veridicità della storia, che ne genera a cascata molti altri. Da questo luogo comune ha origine, ad esempio, l'aspettativa più frequente su che cosa l'insegnamento della storia nella scuola superiore possa offrire e cioè la possibilità di raggiungere la conoscenza globale della storia umana.

Un altro stereotipo, che abbiamo incontrato molto spesso, riguarda la rappresentazione del 'farsi' nel tempo della storia dell'umanità che, per la maggior parte dei ragazzi, segue un "progresso continuo dalle società arcaiche semplici e arretrate a quelle più moderne, complete e progredite". Sopravvive qui, in modo molto chiaro, l'idea dello sviluppo progressivo di una umanità, inevitabilmente identificata con quella europea che, uscita dalla barbarie dei "secoli bui" del Medioevo, raggiunge traguardi sempre più evoluti nelle epoche successive. Si tratta, ovviamente, di un pregiudizio diffuso e radicato perché semplicistico, in quanto deriva da una lettura dei processi sociali basata esclusivamente sullo sviluppo tecnologico. Questo preconcetto è molto difficile da mettere in discussione ed è pericoloso perché può alimentare e giustificare atteggiamenti discriminatori nei confronti di alcuni popoli giudicati 'arretrati'.

Tra le operazioni cognitive riguardanti la temporalità, la periodizzazione è quella che ingenera più facilmente delle schematizzazioni che coinvolgono, necessariamente, anche la categoria spaziale. Infatti, nella domanda aperta proposta agli studenti per quale epoca provano maggiore curiosità, sono molto frequenti risposte del tipo *Rinascimento, Umanesimo, Rivoluzione industriale, Egitto, Impero Romano, Prima guerra mondiale ...* da cui si ricavano l'abitudine a sovrapporre un singolo fatto con l'epoca in cui si è verificato e la tendenza a generalizzare un fenomeno fino a privarlo delle sue caratteristiche spaziali, facendogli perdere così la sua specifica localizzazione.

RISULTATI PIÙ SIGNIFICATIVI

I risultati emersi dalle diverse somministrazioni del questionario, realizzate nel corso dell'ultimo decennio, alcune questioni fondamentali relative all'insegnamento della storia: fino a che punto gli studenti, al termine della secondaria di primo grado, sono divenuti consapevoli della 'natura' della disciplina storica e dei metodi con cui essa è costruita e organizzata? La curiosità e l'interesse per il passato, evidenziati dai dati raccolti, trovano adeguate risposte nella materia imparata a scuola? Che idea di storia si sono fatti

176

prima di iniziare il ciclo della secondaria superiore?

È ormai cosa nota che le generazioni attuali sono sempre più sottoposte a sollecitazioni mediatiche di vario tipo, tra cui stanno diventando più frequenti quelle che hanno a che fare con la storia in senso lato: dai film ai documentari ai videogiochi. Per questo motivo la storia a scuola rappresenta solo una parte del rapporto che gli adolescenti hanno col passato, il quale suscita più interesse rispetto allo studio della materia scolastica, così come evidenziato nei questionari somministrati negli anni.

Un altro dato rilevante emerso riguarda il ruolo centrale attribuito all'insegnante, che rappresenta un punto di riferimento nel mantenere acceso l'interesse, soprattutto se le modalità con cui affronta la disciplina in classe fanno emergere il percorso della ricerca, la dimensione della scoperta e la possibilità di riconoscere i momenti salienti della ricostruzione di un accadimento.

Per far fronte a queste esigenze sarebbe opportuno che gli insegnanti avessero ricevuto una specifica formazione didattico-disciplinare che consentisse non solo di organizzare adeguatamente i contenuti, ma soprattutto che fosse in grado di sollecitare continuamente una riflessione critica. Lo sviluppo delle capacità critiche, infatti, è oggi più che mai necessario, dato anche il frequente accesso alla Rete da parte degli studenti, segnalato come strumento di studio da un'alta percentuale di essi fino quasi a sostituire il manuale. Tale abitudine imporrebbe, inoltre, uno spazio specifico per l'educazione digitale tra le attività inserite nel piano di lavoro annuale; in modo particolare per una disciplina come la storia, che non è una scienza dura e quindi è soggetta a molteplici manipolazioni, improvvisazioni, falsificazioni e impropri usi politici, si verifica una grande difficoltà nel selezionare, tra l'enorme offerta di storia on line, i siti che presentano una certa valenza scientifica e che garantiscono una supervisione da parte degli storici di professione. Inoltre, dalla rilevazione risulta che l'uso di Internet è affiancato, paradossalmente, da strumenti e attività di studio tradizionali, improntati a un atteggiamento passivo nei confronti della materia, come l'ascolto, l'abitudine a prendere appunti, a sottolineare il testo e ripetere ad alta voce delle frasi; ottengono, invece, scarse preferenze quelle pratiche che possono essere classificabili nella didattica attiva come la realizzazione di linee del tempo, l'uso di carte geostoriche, l'elaborazione di glossari e lavori di ricerca.

Le sollecitazioni offerte dai risultati raccolti possono servire come traccia per impostare un piano di lavoro, da avviare già nella classe prima, che, pur nel rispetto delle Indicazioni Nazionali, privilegi l'acquisizione di abilità metodologiche di base che consentano di raggiungere prima di tutto degli obiettivi formativi legati ai diversi aspetti che costituiscono la disciplina storica: le categorie spazio-temporali, le caratteristiche della scrittura storica, la verifica delle fonti, la nozione di causalità, il valore delle conoscenze extra fonte, il metodo della ricerca storica. Ciò è opportuno che sia realizzato

contestualmente alla trattazione degli argomenti, selezionati per la loro rilevanza, che costituiscono i contenuti previsti per la classe, attraverso esercitazioni mirate su materiali appositamente elaborati, inerenti all'epoca che si sta affrontando. Ad esempio, lo studio della Preistoria offre innumerevoli possibilità per affrontare le abilità di base riguardanti le categorie spazio-temporali: il concetto di lungo periodo, quello di processualità e quello di contemporaneità legati ai diversi ambiti geografici in cui si sono diffusi i primi gruppi umani e hanno avviato i processi di sedentarietà. Allo stesso modo, rimanendo sempre in quest'epoca, si possono affrontare progressivamente i concetti di base della demografia storica e della storia economica ad iniziare dalla presentazione del fondamentale rapporto tra risorse e popolazione.

Il fatto che per ogni percorso contenutistico si avvii contestualmente un processo di acquisizione metodologica consente di svolgere con gli studenti un lavoro graduale che li accompagna un po' alla volta a raggiungere la consapevolezza delle caratteristiche, della complessità e delle potenzialità della disciplina. Riteniamo, infatti, che, dato l'eccesso di sollecitazioni a cui gli studenti sono oggi sottoposti, la gradualità in una disciplina così complessa come la storia consenta di maturare in modo più solido le conoscenze e le abilità apprese.

Col nostro contributo vorremmo, quindi, sottolineare l'importanza dell'attività diagnostica precoce nell'accertamento delle aspettative e dei bisogni formativi dei ragazzi, anche in relazione alla progettazione delle verifiche e ai loro risultati.

BIBLIOGRAFIA

- Baiesi, N. & Guerra, E. (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna: CLUEB.
- Bevilacqua, P. (1997). *Sull'utilità della storia. Per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma: Donzelli.
- Bianchi, S. A. (2005) *Insegnare a imparare*. Bologna: ed. Cappelli.
- Bravin, R. & Crivellari, C. (2018). I giovani e la storia. Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto. *Italia contemporanea*, 287.
- Bravin, R. & Crivellari, C. (2019). *La storia a scuola. Guida metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria*. Padova: CLEUP.
- Carr, E. (1966) *Sei lezioni sulla storia*. Torino: Einaudi.
- Cavalli, A. (1998). *I giovani europei e la storia: risultati e prospettive di una ricerca*, a cura del M.P.I. Frascati.

- Cavalli, A. (2000). *Educare all'incertezza. Cooperazione educativa, 1.*
- Cavalli, A. (2005), *Insegnare la storia contemporanea in Europa.* Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2011), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana (Studi e ricerche).* Bologna: Il Mulino.
- Gadamer, H. G. (1972). *Verità e metodo.* Milano: ed. Fabbri.
- Gasparri, S. (1983) *Lo storico e le fonti.* In G. Di Pietro, S. Gasparri, S. Nannini, L. Landi, H. Girardet, *Storia e processi di conoscenza.* Torino: Loescher.
- Le Goff, J. (1991). *Ricerca e insegnamento della storia.* Torino: Einaudi.
- Mattozzi, I. (1990). *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica in La cultura storica: un modello di costruzione.* Faenza: Faenza Editrice.
- Pancierà, W. & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti.* Milano: Mondadori Education.
- Rombi, M. (2013). *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. Indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti.* Roma: ed. Nuova Cultura.
- Tagliabue, F. (2 ottobre 2015). Perché il latino serve anche ai manager, intervento di Presidente SEC, Relazioni Pubbliche e Istituzionali, *La Repubblica.*
- Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents (1997).* Introdotta e commentata da Luigi Cajani, *Tra passato e futuro. Adolescenti italiani alla ricerca del senso della storia,* in atti del convegno di Frascati del 1998, edizione a cura dell'MPI. Hamburg: Edition Koerber-Stiftung.