



Esperienze ed esiti della didattica della storia

Umberto Savini

Riassunto

Mostrare esperienze didattiche e relative realizzazioni pratiche non ha senso se le stesse non sono ricondotte alle temperie ideali che le hanno sostenute. Esse riguardano sia gli aspetti pedagogici generali sostenenti l'intera attività didattica sia gli aspetti più specifici della disciplina cui quelle esperienze fanno capo; le seconde debbono essere coerenti ai primi. Come amava ricordare un amico pedagogista, "praxis sine theoria sicut carrus sine via; theoria sine praxi sicut carrus sine axi".

Poiché quelle idealità si riferiscono ad un periodo ormai lontano, è bene ricordarne le articolazioni, benché con sommaria precisione.

Parole chiave: Didattica; Motivazione; Metodologie di ricerca; Socio-storia; Interiorizzazione delle procedure di apprendimento

Abstract

Here are presented some experiences of socio-historical research that were carried out by classes of the elementary school during a decade in which were accepted and institutionalized by the Ministry of Education, not without resistance and limitations, important innovative thrusts from the militant school.

In the text, to justify the experiences presented, it is emphasized that the didactics represented, in a certain historical period, a strong center of scholastic and public interest, what were the pedagogical cornerstones of its renewal and how a popular school journal has interpreted the need to spread this tension to experimentation and didactic renewal.

Keywords: Didactics; Motivation; Research Methodology; Socio-History; Interiorizing of learning procedures

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11904>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

Didattica della storia - DS rivista

Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» - Università di Bologna

UN FORMIDABILE DECENNIO

Quanto si vuole riproporre trovò la sua realizzazione nel decennio 1968-1978 che fu per la scuola italiana tempo di fondamentali innovazioni e per molti di noi, allora insegnanti, il tempo di una magnifica avventura pedagogica. L'acquisizione dell'idea di Tempo Pieno in ambito istituzionale (Legge 820/1971), l'introduzione nel sistema scolastico degli Organi Collegiali (1973-74), il riconoscimento dell'importanza della programmazione, del valore formativo della valutazione, dell'importanza delle attività integrative e dell'integrazione degli alunni con disabilità (Legge 517/1977) rappresentano momenti innovativi cruciali i cui echi (purtroppo spesso solo quelli) risuonano ancora nella scuola di oggi. Ciò che portò al riconoscimento istituzionale fu la spinta "dal basso", di quell'insieme di insegnanti che venivano definiti "pedagogia militante": si opponevano ad una didattica fortemente trasmissiva e trovavano visibilità, stimoli e proposte innovative in gruppi, movimenti e riviste specializzate interessate a promuovere buone pratiche didattiche. La principale di queste proposte, capace di mettere a sintesi innovazioni organizzativa, didattica e di partecipazione, fu il lancio dell'idea di Tempo Pieno e della sua immediata applicazione che, da un ambito inizialmente molto circoscritto (Bruno Ciari, Bologna, 1968), rapidamente si diffuse fino ad essere, come detto, recepita a livello istituzionale.

Al centro di tutto questo fermento stava la didattica come caratterizzante tutto ciò che a quel tempo passava sotto il nome generico di "scuola attiva". E al centro della didattica stava l'idea di "ricerca" come attività base di costruzione da parte dell'alunno della propria cultura, in antitesi ad una cultura intesa fino ad allora unicamente come consegna. Il dibattito che si accese e le produzioni didattiche innovative ebbero tanta risonanza e diffusione che persino i quotidiani nazionali non li relegarono in occasionali rubriche: per esempio importanti giornali d'area come "L'Unità" e "L'Avvenire" dedicarono a lungo settimanalmente un'intera pagina alla scuola e a questi argomenti.

È in quel decennio e in quel fermento pedagogico-culturale che io e altri giovani insegnanti interiorizzammo l'idea dell'innovazione continua che cercammo di garantire assumendo il concetto di "cultura come riscoperta" che ci parve il più adeguato a perseguire lo scopo di dell'attivazione di una condotta intelligente per la padronanza dei linguaggi della conoscenza umana. Cosa che passava dal bisogno di sapere perché si fanno le cose, alla prevalenza delle modalità per imparare, fino alla consapevolezza che l'azione di apprendimento è motivata da quella rottura dell'equilibrio

rappresentata dal “problema”. Ovviamente l’attività didattica fondamentale veniva ad essere la “ricerca” che prevedeva per l’alunno parlare, agire, sperimentare e cooperare in una scuola, dicevamo, che è vita, dove si va per vivere dato che vivere significa affrontare problemi e tentare di risolverli.

Non è che tutto l’apparato pedagogico su cui poggiavamo la nostra didattica fosse frutto originale della nostra riflessione. Per vedere un po’ più lontano e dare ordine alle nostre aspirazioni di ragionevolezza didattica tentammo di arrampicarci sulle spalle di chi ci pareva, se non proprio un gigante, un po’ più alto di noi.

In quel decennio le riviste scolastiche erano seguitissime: si diceva che “Scuola Italiana Moderna” avesse centomila abbonati. Fosse la cifra vera o no, fu proprio l’ampia diffusione della rivista e la chiara semplicità della proposta a garantire il successo della “Scuola come centro di ricerca” (Alfredo Giunti, *La scuola*, Brescia, 1973), sorretto pure dalla disponibilità della stessa rivista a sostenere, nelle scuole o sedi dei richiedenti di ogni parte d’Italia, corsi di aggiornamento metodologicamente centrati su simulazioni pratiche di attività elementari di ricerca sul campo come esemplificazioni paradigmatiche di procedure per future applicazioni autonome ed originali. Inoltre, la rivista diffondeva, in un’apposita seguitissima rubrica, le migliori buone pratiche portate a termine da singoli insegnanti. Fui partecipe attivo di entrambe le attività.

La proposta Giunti si fondava su alcune chiare tesi che penso sia bene ricordare sia pure in modo sintetico ed essenziale:

- La realtà è la matrice della formazione culturale di base;
- La ricerca è l’attività culturale di base.
- La cultura è padronanza dei linguaggi propri della conoscenza umana;
- Le discipline di studio sono mezzi di indagine della realtà.

UNA DIDATTICA PER LA STORIA

Quando andavo in giro per le scuole a promuovere la ricerca socio-storica, prima di mostrare le produzioni didattiche della mia esperienza o prima di avviare le simulazioni di cui ho detto, sottolineavo che le procedure che avrei mostrato o nelle quali ci si sarebbe cimentati erano diretta conseguenza di una precisa risposta alla domanda “che cosa è la Storia”.

Facevo quindi presente che tra tutte le risposte alla cruciale domanda, si privilegiava l’idea che Storia è l’uomo, cioè noi stessi, con i nostri problemi attuali da affrontare e risolvere. Conseguentemente precisavo che il tempo della Storia è il

presente e che il passato andava considerato come deposito sussidiario per trovare adeguate riflessioni atte alla soluzione dei problemi del presente. La chiusura del ragionamento voleva che l'attività didattica di Storia muovesse dai problemi sociali del presente (da qui la definizione di ricerca socio-storica) e che la sua attività privilegiata fosse l'indagine da un lato e la ricostruzione dall'altro attraverso l'uso degli strumenti tipici delle discipline che andavano appresi durante la soluzione del problema di ricerca primario.

Parlare di un problema di ricerca primario significava mettere in evidenza la questione della motivazione come momento didattico base per perseguire l'obiettivo della conquista dell'interesse. Era quello che Gianni Rodari indicava quando diceva "prima la voglia di scrivere e poi quella di scrivere bene". Dire che il punto di partenza dell'attività didattica fosse la realtà significava prendere atto della necessità di procedure scolastiche inusuali che trovassero origine e giustificazione nell'esigenza, per gli alunni, di sentirsi partecipi di un'avventura intellettuale.

Detta così, pare tensione fuori portata per la scuola primaria, nella quale alunni ancora al principio del loro cammino di apprendimento non hanno ancora la tensione al diritto di fare, almeno una volta nel loro percorso scolastico, un'esperienza tanto importante da avvertirla come loro bisogno vitale. Tensione che però avevamo noi insegnanti (avevamo fatto gruppo, studiavamo insieme) per loro, organizzando concretamente tutte quelle condizioni che, nella nostra visione pedagogica, facevano capo allo scrivere liberamente, alla conversazione su quanto scritto, letto o ascoltato, al parlare, all'agire cooperativamente, all'uscire dall'aula e al diffondere, mediante l'uso della stamperia a scuola e l'attivazione di concreta corrispondenza scolastica, quanto fatto, agito e scoperto.

Non sfugga dunque che argomenti enfaticamente tali procedure non potevano che essere nuclei di conoscenze altrettanto inusuali per quelli che allora erano argomenti correnti di scuola elementare, soprattutto proposti dai libri di testo che, in effetti, ci impegnammo a contestare come unico strumento della didattica di base e come emblema dell'idea di cultura come consegna.

Parlavamo di riscoperta, di idee e principi da riscoprire e quindi facevamo capo, come argomenti fondanti la nostra attività didattica di socio-storia a temi come il lavoro, la libertà, i diritti e i doveri, la sicurezza, lo svago, la salute, la vita associata che, per gli alunni, significavano il lavoro dei genitori, i cambiamenti nel tempo dei modi di vivere, i diritti e doveri agiti nell'ambito scolastico e così via. Ci si preoccupava sempre di almeno due cose: che si giungesse sempre a formalizzare una qualche idea acquisita

e che si ripercorresse sempre l'intero percorso metodologico di ricerca seguito a scopo di interiorizzazione dell'azione.

All'inizio di quel decennio leggemo (Hans Aebli - 1968): *Dire che l'alunno deve conoscere certe materie, significa dire che egli deve imparare ad eseguire certe operazioni. Sono le operazioni che in ogni caso permettono di stabilire le nozioni ed è la loro esecuzione che l'insegnamento deve promuovere dapprima effettivamente ed in seguito sotto forma "interiorizzata" ovvero "rappresentativa".*

Io me ne feci una regola.

QUALCHE ESITO

È tenendo conto di queste avvertenze che può avere un senso seguire alcuni prodotti didattici di quel decennio. I fondamenti pedagogici messi in rilievo nei paragrafi precedenti rappresentano le radici delle esperienze che di seguito riesumo, riprendendole dai giornalini scolastici che venivano prodotti a scuola, con l'inchiostro degli allora disponibili mezzi della stamperia scolastica, che, se non rendono giustizia all'estetica, erano tuttavia esito dell'intenzionale, diretto e cooperativo lavoro degli alunni.

Sarà facile individuare nelle realizzazioni presentate i rispettati canoni psicologici della semplicità, brevità, completezza e produttività. Quanto a quest'ultimo canone, la messa a punto per la pubblicazione rappresentava prima di tutto il momento di interiorizzazione del percorso di ricerca. La pubblicazione nel giornalino scolastico infine, oltre a dimostrare la capacità produttiva della classe ed il piacere per l'alunno di poter dire "questo l'ho fatto io", aveva per ulteriore scopo quello di offrire alla riflessione altrui, principalmente dei corrispondenti, quanto realizzato, acquisito e appreso.

Detta in termini un po' pretenziosi, restituzione delle scoperte alla realtà sociale dalla quale aveva preso l'avvio il problema da affrontare.

Per quanto riguarda specificamente la rappresentatività che si ritiene possa essere attribuita alle successive elementari esperienze nei riguardi della didattica della storia, è necessario tener presenti due considerazioni. La prima che hanno trovato realizzazione ai tempi in cui erano ancora vigenti i programmi didattici del 1955; la seconda che l'ampio dibattito innovativo di cui ho precedentemente parlato si stava sviluppando contemporaneamente e in esso ci si trovava ampiamente e convintamente coinvolti.

Per evitare il rischio di accuse di fughe in avanti o di essere degli sperimentatori senza necessità, danneggiando il cammino verso migliori stagioni pedagogico-didattiche, e per coinvolgere ed arruolare altri all'impresa, affidavamo la credibilità degli obiettivi che ci sembravano utili da perseguire ad espressioni individuate nei meandri del testo dei programmi vigenti, cioè a quanto ivi contenuto cui una qualsiasi possibile interpretazione non potesse contraddirli. Si prestava, insomma, la massima attenzione a che tutta l'attività fosse vista come approfondimento di quanto previsto dal quadro istituzionale. Allo scopo ci favoriva la caratteristica, chiaramente espressa nel testo stesso, di riconosciuta non prescrittività metodologica e contenutistica, sancita dalla frase, che fu caposaldo di ogni successiva argomentazione difensiva dei nostri modi di procedere: *La consapevolezza ... che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di fare e di imparare da sé perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola per tutta la vita.*

L'operazione di individuazione degli obiettivi prendeva le mosse dall'intenzionale domanda "che cosa è la tal disciplina, quale è la sua natura" che parte della pedagogia di allora ci suggeriva e che rimandava, per la risposta, alla letteratura sia disciplinare che pedagogica allora disponibile. Si costruì così una struttura ragionevole di obiettivi e una loro distribuzione per un'utilizzazione quinquennale che pareva ragionevole. Una volta poi modificati i programmi non pochi anni dopo (1985), tale individuazione e utilizzazione degli obiettivi trovò ancora conferme di validità pur con le integrazioni, i chiarimenti e gli aggiornamenti di sistematicità, che furono sintetizzati nella successiva tabella.

Storia

UTILIZZAZIONE DEGLI OBIETTIVI

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
Concetti e conoscenze	Padronanza delle coordinate spazio-temporali (primo-do-po; successione di generazioni e di eventi; sistemazione di cose nello spazio e nel tempo; ...)	Tempo storico – Periodizzazione – Cronologia Fatto storico – Quadri di civiltà – Fonti... Conoscenze sulla realtà di vita Possedere informazioni su avvenimenti del passato Possedere informazioni su personaggi del passato			
			Conoscere momenti di a) promozione b) trasformazione delle civiltà	} periodizzazione essenziale	
			Conoscere i più rilevanti momenti di a) storia dell'umanità b) storia del Paese		} quadro cronologico a maglie larghe
Ricostruzione storica		Sapere sistemare nel tempo le cose dell'ambiente: a) ricostruire processi di cambiamento storico in realtà vicine (ambiente di vita) b) ... in realtà del passato più lontano utilizzando documenti significativi dell'ambiente			
			Saper ricostruire momenti a) della storia dell'umanità b) della storia del Paese Saper leggere le ricerche di altri		
Atteggiamenti			Sapere individuare elementi di misura delle cose Sapere individuare connessioni tra presente e passato		

Tre attività emblematiche

- COSA SUCCEDE ALLA CARAVEL? – Classe 1[^] - Scuola di Ponte Ronca – AS 1973-74
- I MACERI – Classe 2[^] - Scuola di Calcara – AS 1972-73
- LA REPUBBLICA DI MONTEFIORINO – Classe 5[^] - Scuola Gida Rossi Bologna- AS 1972-73

1 – La metodologia di realizzazione

A dimostrazione della similitudine strutturale di conduzione, pur nei limiti imposti dalle differenti età degli alunni e dalla differenza di conoscenze strumentali, sintetizzo nella successiva tabella i momenti metodologici salienti delle quattro esperienze di ricerca.

	COSA SUCCEDE ALLA CARAVEL?	I MACERI	LA REPUBBLICA DI MONTEFIORINO
OCCASIONE	Un testo libero e conseguente conversazione	Entusiasmo di un alunno per il suo macero e per lo stato dei lavori per determinati scopi.	Decisione intenzionale di dedicarsi al tema
IDEA DA RISCOPIRE	L'importanza del lavoro	Le realtà umane si modificano nel tempo	La libertà si conquista con Impegno e sacrificio
RICOGNIZIONE DELLE CONOSCENZE DISPONIBILI	Conversazione e registrazione	Testimonianze illustrate degli alunni stessi	Redazione della cronologia degli eventi tramite consultazione di libri e documenti
APPROFONDIMENTI	Uscita didattica per visita e incontri	Intervista in classe di un testimone	Raccolta di Testimonianze dirette sui luoghi degli eventi
RIELABORAZIONI	Cronaca dell'uscita e riproduzione di cartelloni di protesta	Deregistrazione e rielaborazione dell'intervista	Deregistrazione e rielaborazione di tutte le testimonianze raccolte
SINTESI CONCLUSIVA	Conversazione e registrazione di cosa è stato capito	Conversazione e registrazione delle idee riscoperte	Conversazione e registrazione di cosa è stato capito

2 - Le esperienze nella didattica della storia

Lo svolgimento di un'attività didattica di ricerca, benché centrata su un singolo argomento principale, non prevede mai il perseguimento di un solo specifico obiettivo e, per quanto possa essere semplice e portata a termine in un tempo limitato, si avvale di differenti attività e, spesso, dei contributi di differenti discipline, cosa che molti hanno voluto identificare nel concetto di interdisciplinarietà.

Nell'illustrare le tre esperienze dell'allegata documentazione come prodotto finale di attività di ricerca storica, sottolineerò principalmente obiettivi e procedure connesse alla disciplina storica per i cui obiettivi furono primariamente progettate e realizzate.

COSA SUCCEDDE ALLA CARAVEL? (Classe 1[^]): imparare a raccogliere dati

L'attività svolta è del tutto semplice e comprensibile nella pagina di giornalino portata a documentazione. Sarà sufficiente rammentare:

- che l'obiettivo principale era quello di mettere, fin dalla prima classe, gli alunni a contatto di aspetti della realtà;
- l'importanza metodologica di usare a questo scopo la conversazione (Cosa ne sappiamo?) per approfondire ogni possibile argomento proveniente dai testi liberi degli alunni;
- la decisione di decidere di agire per raccogliere dati, registrarli e capirli (solo per inciso: la registrazione e la comprensione dei dati raccolti, nella fattispecie i cartelloni rivendicativi, è stato collaterale, ampio e dettagliato argomento di educazione linguistica: basterebbe ricordare la comprensione di "permanente" che ha attraversato anche l'azione della mamma dalla sua parrucchiera).

I MACERI (Classe 2[^]): l'intervista come documentazione

Obiettivi

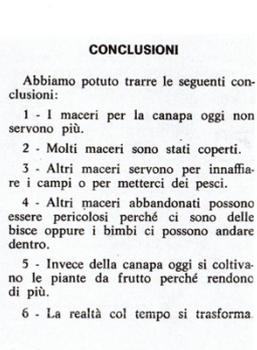
Previsti all'interno dell'obiettivo istituzionale del favorire lo sviluppo dell'idea di spazio e di tempo, la ricerca si prefissava i seguenti due obiettivi più specifici:

- fare acquisire agli alunni il concetto che nel tempo si verificano mutamenti nell'ambiente e, segnatamente, che nel tempo cambiano gli strumenti di lavoro e le realtà umane e naturali si trasformano
- fare avvertire la necessità della documentazione.

Conduzione

- Portare, attraverso la ricognizione di ciò che ognuno sa o crede di sapere, alla conoscenza comune dell'argomento di cui si sta parlando a seguito dell'imput dovuto a insistite narrazioni intorno al proprio macero da parte di un alunno.
- Organizzazione di un'intervista ai genitori sulla base di due domande: a cosa servivano i maceri e perché intorno ai maceri ci sono dei sassi.
- L'intervista introduce l'argomento "canapa" che viene approfondito con ulteriore intervista con la quale si comprende anche che la canapa non si coltiva più e che la sua coltura è stata sostituita.

I MACERI



Conclusioni

Sono quelle, messe a punto attraverso discussione finale di tutti gli alunni, visibili alla fine della sintesi del lavoro.

LA REPUBBLICA DI MONTEFIORINO (Classe 5): La ricostruzione storica

La ricerca, di cui si presenta la prima delle dieci pagine di documentazione cartacea pubblicate nel giornalino di cui si riporta la copertina, è stata scelta perché ritenuta la più emblematicamente completa tra le mie esperienze di didattica della storia. Tutto il percorso, infatti, è stato realizzato nella classe terminale del ciclo elementare e, come detto dagli alunni nel testo collettivo introduttivo, come momento conclusivo di un'attività continuativa nel tempo e su un problema molto puntualmente precisato e condiviso anche se espresso con esagerata infantile ingenuità: scrivere con più precisione una pagina di storia.



UN PROBLEMA E UN AVVENIMENTO

Noi, tutti gli anni, ricordiamo la festa del 25 Aprile. Di solito dedichiamo un numero speciale del giornalino alla Resistenza.

Una volta abbiamo letto libri che riguardano la Resistenza, li abbiamo commentati e abbiamo pubblicato i commenti. Un'altra volta siamo andati a Marzabotto.

Quest'anno, invece, abbiamo fatto una ricerca su una delle tante Repubbliche partigiane, cioè Montefiorino.

A scuola abbiamo scritto la storia di questa Repubblica consultando libri e documenti. Per concludere bene la ricerca siamo andati a Monchio, Costrignano, Susano, Savoniero e Montefiorino.

Con noi sono venuti i nostri amici corrispondenti. E' venuto uno storico: il Professor Pietro Alberghi di Modena.

Il nostro problema era: raccogliere testimonianze dirette di persone che hanno vissuto quell'esperienza, per scrivere con più precisione una pagina di storia.

Dopo un lungo viaggio di siamo fermati a Monchio, un paese dove ci fu una strage. A Monchio sono state organizzate le prime bande partigiane. Ci aspettavano alcuni testimoni, superstiti della strage del 18 Marzo 1944, e abbiamo intervistato un capo partigiano che fu decorato al valore con la medaglia d'argento.

Poi siamo passati a Costrignano.

Vicino ad un monumento alla Resistenza, abbiamo incontrato vecchi signori a cui abbiamo chiesto se erano lì in quei giorni d'inferno. Ci hanno raccontato storie terribili.

A Susano abbiamo visto posti dove c'erano state stragi e li abbiamo fotografati.

A Savoniero abbiamo intervistato un prete. Don Sante Bartolai.

Va soprattutto messo in rilievo, però, che l'attività ha utilizzato procedure relative a tutti e tre i momenti che allora ritenevamo fondamentali per avviare i ragazzi al piacere della disciplina storica: l'imparare a documentarsi, l'imparare a ricostruire e l'imparare a riflettere su quanto ricostruito e appreso.

In dettaglio, ecco le procedure utilizzate.

1- Per la messa a punto di una prima cronologia e l'individuazione dei luoghi da visitare come tracce storiche presenti sul territorio:

- Raccolta di informazioni estrapolate da quanto disponibile nella biblioteca della scuola o da materiale recuperato e messo a disposizione dall'insegnante;
- Lettura, analisi e interpretazione collettiva di documenti originali trovati nei testi consultati dai gruppi di lavoro;
- Uso di carte per la conoscenza del territorio e per la localizzazione dei luoghi da visitare.

2- Durante la visita:

- Soste in tutti i punti prefissati intesi come "luoghi che parlano" e "da far parlare";
- Individuazione di tutte le "tracce storiche" (monumenti, lapidi, toponomastica ecc.) possibili e utili a confermare, approfondire o modificare quanto registrato a scuola;
- Interviste a personaggi occasionali o precedentemente contattati come "fonti" di informazioni e di approfondimenti.

3- Rielaborazione, ricostruzione e riflessione:

- Deregistrazione, trascrizione, messa a punto e sintesi di tutte le informazioni ascoltate;
- Classificazione e schedatura delle immagini raccolte sia fotografiche che filmiche (fu messo a punto un filmato in super8 oggi disponibile in digitale);
- Integrazioni e correzioni della primitiva cronologia intesa come "la scrittura più precisa di una pagina di storia" che ci si era dati per obiettivo;
- Riflessioni tramite conversazioni sui concetti di guerra, violenza e libertà;
- Restituzione all'esterno tramite il giornalino e il filmato di quanto messo a punto e compreso.

BIBLIOGRAFIA

Si offrono all'attenzione del lettore, in particolare del lettore insegnante, le più significative di quelle che furono le pubblicazioni oggetto della nostra formazione metodologica generale e di didattica della storia del decennio che ha visto la realizzazione delle esperienze oggetto dell'articolo ma che sono ancora proposte e ripubblicate negli anni 2000, magari riviste e curate con introduzioni, approfondimenti o note aggiornati.

Tranne che per i primi due (comunque non introvabili perché ristampati fino al 1980), saranno riportati i dati delle due edizioni.

Aebli, Hans, *Didattica psicologica – Applicazione alla didattica della psicologia di Jean Piaget*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1966.

Aebli, Hans, *I principi fondamentali dell'insegnamento*, Giunti Barbèra, Firenze, 1970.

Giunti, Alfredo, *La scuola come centro di ricerca*, La scuola, Brescia, 1973 (Ultima edizione 2012, a cura di Giuseppe Bertagna).

Fasoli, Gina, *Guida allo studio della storia*, Patron, Bologna, 1970.

Fasoli, Gina – Prodi, Paolo, *Guida allo studio della storia medievale e moderna*, Patron, Bologna, 2017.

Antiseri, Dario, *Didattica della storia ed epistemologia contemporanea*, Armando, Roma, 1971 (Ultima edizione, 2000).

Chabod, Federico, *Lezioni di metodo storico*, Laterza, Bari, 1967 (ultima edizione 2006).

Carr, Edward, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino 1968 (ultima edizione, Piccola Biblioteca Einaudi, 2000).