



## **Insegnare storia con il curriculum *Reading like a historian***

**Eros Grossi**

*Liceo Scientifico "Vito Volterra" di Ciampino (RM)*

### **Riassunto**

In questo articolo viene raccontata la sperimentazione del curriculum di storia *Reading like a historian*, elaborato e promosso dallo Stanford History Education Group, nel biennio di un liceo scientifico italiano. Si tratta di un programma di studi innovativo, poiché basato su un approccio attivo all'apprendimento e finalizzato a sviluppare alcune importanti competenze che sono proprie del lavoro dello storico di professione: in particolare modo, il programma si focalizza sulla costruzione di risposte a domande d'indagine sulla base di un'analisi critica delle fonti e sulla loro corroborazione. Adottare questo curriculum di studi nel contesto italiano spinge necessariamente l'insegnante a ripensare in modo critico l'uso del manuale di storia e l'organizzazione stessa della didattica.

Parole chiave: Didattica della storia; Apprendimento attivo

### **Abstract**

This paper describes how the curriculum *Reading like a historian*, endorsed by the Stanford History Education Group, was used in the first two years of an Italian high school. It is an innovative study program, as it is based on an active approach to learning and aimed at developing some important skills that are typical of the work of the professional historian: in particular, the program focuses on the construction of answers to questions of investigation based on a critical analysis of the sources and their corroboration. Adopting this curriculum of studies in the Italian context necessarily stimulates the teacher to critically rethink the use of the history manual and the organization itself of its teaching.

Keywords: Didactics of History; Active Learning

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11914>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

## INTRODUZIONE

*Poco importa che il giovane non sappia  
gli anni in cui Giulio Cesare conquistò la Gallia  
o quelli in cui Napoleone mise a soqquadro l'Europa.  
Il diritto all'ignoranza deve dominare la storia come in tutte le altre materie,  
e scacciarne l'enciclopedia.*

Gaetano Salvemini

*Reading like a historian* è un curriculum di storia promosso dallo *Stanford History Education Group*, il cui obiettivo principale è quello di coinvolgere gli studenti in attività d'indagine storica, come si può leggere sulla *homepage* del sito (<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>). Il curriculum è anzitutto diviso in tre grandi macroaree tematiche:

1. *Intro Materials*: 11 unità di apprendimento propedeutiche, per introdurre lo studente all'esercizio di quelle competenze storiche che verranno richieste nel curriculum stesso;
2. *U.S. History*: 103 unità di apprendimento dedicate allo studio della storia degli Stati Uniti (dal Periodo Coloniale alla Seconda Guerra del Golfo del 2003);
3. *World History*: 49 attività dedicate invece alla storia mondiale (dal Codice di Hammurabi fino alla Crisi Missilistica Cubana)

Ognuna di queste unità di apprendimento è strutturata allo stesso modo: in apertura troviamo una questione storica da indagare sotto forma di domanda aperta, alla quale lo studente dovrà rispondere, dopo aver analizzato una serie di fonti primarie e secondarie messe a sua disposizione. Dopo essersi registrato al sito, il docente accede gratuitamente all'area riservata, da cui potrà scaricare tutti i materiali di cui ha bisogno per condurre le sue lezioni di storia; nello specifico, all'interno di quest'area egli potrà trovare: una presentazione multimediale, da usare in classe per introdurre all'attività; un *lesson plan*, che guida nelle fasi di sviluppo della lezione; i documenti storici da distribuire in classe. Mentre procede nell'attività organizzata dall'insegnante, lo studente è chiamato a mettere in campo alcune tra le competenze proprie del lavoro d'indagine di uno storico di professione, ovvero:

- *sourcing*: valutare chi è l'autore del documento e in quali circostanze esso è stato prodotto. In altri termini, si chiede allo studente di seguire la nota regola delle *Five Ws* (*Who? What? When? Where? Why?*);
- *contextualization*: collocare nel tempo e nello spazio il documento e stabilire come questi due fattori lo abbiano condizionato. Il che significa rispondere a domande del tipo "Quando e dove è stato prodotto questo documento?"; "Cos'era diverso al tempo rispetto al nostro presente?";
- *close reading*: consiste in un'analisi attenta di passaggi della fonte storica, secondo i dettami dell'ermeneutica, e attraverso un richiamo esplicito alla pratica del *close reading*, sviluppata nella critica letteraria statunitense d'inizio Novecento. In altri termini, in questa fase lo studente è chiamato a rispondere a domande del tipo "Cosa dice l'autore del documento?" "Di quali argomenti/prove/dati si serve?" "Che parole, immagini, simboli utilizza per persuadere il suo pubblico?";
- *corroboration*: nella pratica della "corroborazione" si chiede di mettere a confronto due o più documenti legati alla stessa indagine, al fine di stabilire in cosa essi concordino o siano in disaccordo. Le domande in questo caso sono "Cosa sostengono le altre fonti?" oppure "Quale tra i due documenti è più attendibile? Perché?"

## SAM WINEBURG E LA STORIA PER INDAGINE

Lo sviluppo di questo curriculum si deve al lavoro di riflessione teorica ed indagine sperimentale di Sam Wineburg, direttore dello stesso *Stanford History Education Group* e *Professor of Education and History & American Studies* presso la stessa università. In un suo recente e affascinante saggio (Wineburg, 2018), egli ha ripercorso il cammino professionale che lo ha portato, assieme ad altri collaboratori, alla creazione del programma *Reading like a historian* e del fortunato sito web ad esso collegato. Interessanti, in particolar modo, sono le pagine in cui Wineburg cita esplicitamente i riferimenti pedagogici da cui ha preso le mosse il suo lavoro di ricerca più che ventennale.

Diciamo che, trovandoci in terra statunitense, non stupiscono i richiami all'opera di John Dewey, ovvero colui che viene unanimemente considerato come il nume tutelare della corrente del cosiddetto *attivismo pedagogico*. Dewey aveva difatti indicato agli intellettuali impegnati nel campo educativo il sentiero principale da

seguire nella pratica didattica: ovvero, creare un *ambiente* in cui lo studente potesse liberamente svolgere attività di indagine di natura ludico-esplorativa.<sup>1</sup> Visto il punto di partenza, non meraviglia nemmeno il riferimento ad un altro monumento della pedagogia statunitense, lo psicologo Jerome Bruner, il cui testo *The Process of Education* (Bruner, 1960) contiene una frase che, per sua stessa ammissione, ha rappresentato per Wineburg una sorta di viatico nella sua attività di ricerca:

*ogni materia può essere insegnata efficacemente in una forma intellettualmente onesta ad ogni bambino in ogni fase del suo sviluppo* (Bruner, 1960, tda)

Questo approccio di tipo, appunto, ludico-esplorativo e l'idea che la storia e le sue competenze possano essere insegnate in qualsiasi fascia di età hanno condotto Wineburg a scontrarsi inevitabilmente con abiti mentali e pratiche didattiche radicate. Tuttavia, la sua polemica nei confronti dei manuali scolastici di storia non dovrebbe suonare nuova in Europa né tantomeno in Italia. Almeno dagli anni Sessanta e Settanta, tutte le proposte di riforma della scuola e, nello specifico, di approccio laboratoriale alla storia hanno visto in questo *medium* un canale, appunto, di diffusione di un sapere "statico" o poco flessibile rispetto alle necessità didattiche.



## History Lessons

Figura 1: Screenshot dal sito web del curriculum *Reading like a historian* (<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>)

Quando Wineburg osserva che, al termine della sperimentazione di questo curriculum, dopo essersi cimentati in attività che prevedevano di rispondere a continue domande, gli studenti non vedevano più nel loro manuale una sorta di "arbitro della verità storica", bensì solo "un'altra fonte da tenere in considerazione" (Wineburg, 2018, p. 108, tda), il lettore italiano addentro alle polemiche scolastiche nostrane potrà trovare

una eco che rimanda alle pagine di un fortunato manuale di pedagogia, in cui si affrontava proprio il “problema del libro” (Visalberghi, 1978).<sup>ii</sup> C'è comunque un aspetto molto originale, nella riflessione che l'inventore del *Reading like a historian* dedica ai manuali scolastici. Questi libri di testo, - tutti ben curati e con un apparato iconografico a corredo di ogni paragrafo, con mappe, sintesi e laboratori di analisi delle fonti storiche alla fine di ogni capitolo -, tradiscono una logica ben chiara: prima vengono i fatti da studiare; acquisiti i fatti, si procede alla loro analisi ed infine alla loro valutazione. Ora, continua Wineburg, Il palinsesto di questi testi in realtà non è altro che un fraintendimento della famosa tassonomia di Benjamin Bloom; la quale, nata nel 1956 per la verifica del raggiungimento di obiettivi di apprendimento, può essere fuorviante se usata per "trarne meccanicamente dei criteri per la programmazione del processo didattico" (Visalberghi, 1978). Pertanto, se l'obiettivo è quello di fare della storia un abito mentale ed uno strumento per capire il presente attraverso lo studio del passato, allora questa piramide di Bloom andrebbe proprio capovolta, infatti

*mettere la conoscenza dei contenuti all'inizio del processo di apprendimento implica che il mondo delle idee sia ben noto e che il pensiero critico non significa altro che raccogliere fatti noti in modo da costruirci su un giudizio [...] Tuttavia quest'approccio inverte quello che è il processo del ragionamento storico (Wineburg, 2018, tda)<sup>iii</sup>*

Alla luce di ciò, una storia basata quasi esclusivamente sulla narrazione degli eventi passati (e che lo si faccia oggi con l'ausilio delle nuove tecnologie digitali appare, a mio avviso, un fattore davvero secondario) si traduce inevitabilmente in una storia che ignora le difficoltà, i dubbi e i processi logici del ragionamento storico, mentre se si vuole che la storia possa avere un ruolo fondamentale nel curriculum di studi si dovrebbe al contrario prediligere la sua funzione primaria: che è quella di ricostruire il passato a partire da domande di indagine, com'è proprio nella natura di questo curriculum che andiamo qui presentando.

## **INSEGNARE STORIA PER COMPETENZE NEL BIENNIO DEL LICEO ITALIANO**

Se questo approccio all'insegnamento della storia (assai radicato in Italia e, in particolar modo, nella scuola secondaria superiore) appare poco proficuo, bisogna chiedersi da dove provenga. In altri termini, occorre chiedersi se sia possibile individuarne le cause, senza cadere nel vizio di imputarne genericamente le

responsabilità al cosiddetto sistema scolastico. Non è certo intento di questo mio intervento trovare risposte definitive a domande così impegnative. Tuttavia, nel racconto che qui mi preparo a sostenere su un'esperienza diversa di insegnamento della storia, non sembrerà fuori di luogo individuare nella propria storia professionale una possibile risposta.

Com'è noto, l'insegnamento della storia nella secondaria superiore non è appannaggio esclusivo di uno specifico profilo professionale. Infatti, si può insegnare storia nella scuola italiana provenendo da diversi canali. Ad esempio, nel biennio superiore della scuola dell'obbligo, ad insegnare storia antica e medievale è solitamente il docente di lettere, il quale, tolti alcuni esami al tempo obbligatori per ottenere l'abilitazione all'insegnamento, ha avuto nella maggioranza dei casi una formazione letteraria. Ciò si traduce nel fatto che si può insegnare storia in Italia, senza avere un'esperienza maggiore di due soli corsi universitari frequentati in quella disciplina. Diverso è invece il discorso per il triennio, dove l'insegnamento della storia è associato a quello della filosofia e, proprio per questo, ritroviamo qui come docenti coloro che provengono da un percorso di studi storico-filosofici. Anche questa appare come una peculiarità tutta italiana e, non troppi anni fa, persino il famoso Jacques Le Goff ebbe a sottolinearne la stranezza.<sup>iv</sup> In definitiva, finora, non sembra che il legislatore italiano abbia avuto alcuna intenzione di attribuire l'insegnamento di questa disciplina ad uno specifico profilo professionale formato *ad hoc*. A questo punto, si potrebbe obiettare che, anche data questa carenza di base, la formazione del docente di storia potrà avvenire con l'esperienza sul campo. Questo è vero, ma, si capirà, che una soluzione di tal genere, oltre al rischio di una eccessiva eterogeneità, si presta anche a quello dell'insuccesso sul piano qualitativo dei risultati raggiunti.

Accanto a questi problemi, si pone anche l'interrogativo sul tipo di formazione che gli attuali insegnanti di storia hanno ricevuto quando erano studenti tra le aule universitarie. Come ha notato infatti Bruce VanSledright, in una ricerca dedicata ad indagare la pratica didattica seguita da professori universitari statunitensi nei loro corsi di storia, non è da meravigliarsi se il futuro insegnante attribuirà al manuale di testo il ruolo di vero e proprio arbitro della verità storica, difatti

*Pochi storici si preoccupano (durante i loro corsi universitari, n.d.t.) di alzare il velo e rivelare i dibattiti e le argomentazioni che la ricerca storica professionale ha affrontato nel tentativo di costruire storie accettabili da quella vastità che noi chiamiamo "il passato". [...] Così i futuri insegnanti di storia lasciano l'università senza aver appreso apparentemente nulla di quelle che sono le peculiarità e le caratteristiche epistemologiche della disciplina,*

*nulla dei tipi di ragionamento richiesti dalla storia e le pratiche preziose che generano conoscenza all'interno della comunità degli storici. [...] Questi insegnanti avranno una tendenza marcata ad accettare per buoni i manuali di storia ed insegnare servendosi di essi come se possedessero qualcosa che si avvicina ad un'autorità divina. (VanSledright, 2007, tda)*

Si può trasferire automaticamente questa descrizione al contesto italiano? Difficile a dirsi, in mancanza di un'analogia indagine sul campo. Se però chi scrive dovesse basarsi unicamente sulla propria esperienza, la risposta non potrebbe che essere positiva.

Un ultimo sguardo può essere rivolto a quel documento che dovrebbe rappresentare una sorta di guida per il nostro docente di storia durante il suo lavoro. Mi riferisco, nello specifico, alle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici etc.* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010), le quali hanno sostituito quelli che erano un tempo i vecchi programmi scolastici. Tale documento rappresenta, sulla carta, un punto di riferimento sulla base della quale gli istituti scolastici possono articolare la propria offerta formativa e i docenti costruire i percorsi didattici delle proprie discipline. Insomma, linee guida che, nell'indirizzare, vogliono salvaguardare quella autonomia introdotta anche in altri ambiti della nostra amministrazione pubblica negli ultimi decenni. Nella introduzione a tale documento si dice, molto opportunamente, che

*l'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina - con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio - concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento*

Non dunque "astratte competenze trasversali", ma lo sviluppo di competenze saldamente ancorate ai domini disciplinari. Posti tali auspici, il problema, a questo punto, si pone quando l'insegnante di storia andrà alla ricerca nello stesso documento di tali competenze ed obiettivi di apprendimento specifici. Tralasciando la questione controversa della creazione di un dominio disciplinare denominato *geostoria*, nel capitolo dedicato a questo ambito disciplinare le Indicazioni, se da un lato forniscono

un'elencazione di quelli che vengono definiti nuclei tematici imprescindibili (la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo ecc.), dall'altro menzionano di sfuggita e genericamente in una forma discorsiva quelle che sono le competenze della disciplina che lo studente dovrà raggiungere nel primo biennio:

*Avvalendosi del lessico di base della disciplina, lo studente rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni, coglie gli elementi di affinità-continuità e diversità-discontinuità fra civiltà diverse, si orienta sui concetti generali relativi alle istituzioni statali, ai sistemi politici e giuridici, ai tipi di società, alla produzione artistica e culturale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010)*

Paragonare queste indicazioni generiche con curricula o *syllabus* molto dettagliati di provenienza estera, quali ad esempio le certificazioni GCSE del contesto britannico o il curriculum di ambito statunitense che andiamo qui presentando, significa scoprire la distanza che esiste tra un'organizzazione del sapere per competenze e il modello italiano, sospeso ancora in un limbo che lo rende distante appunto da una vera didattica per competenze. Quanto andiamo dicendo ha la sua cartina di tornasole negli stessi manuali di storia in adozione, i quali, nella mancanza di un'organizzazione per competenze del sapere storico, riflettono ancora oggi quella vecchia pretesa di raccontare tutta la storia di cui si lagnavano, già nel secondo dopoguerra, intellettuali del calibro di Gaetano Salvemini e Guido Calogero (1965). Ecco perché, constatati quelli che a mio avviso appaiono come limiti oggettivi della nostra organizzazione del sapere scolastico, dopo aver svolto negli anni passati in modo limitato alcune delle attività presenti sul sito dello *Stanford History Education Group*, ho deciso a partire da questo anno scolastico di arricchire le mie lezioni di storia in modo sistematico con le attività presenti nel curriculum *Reading like a historian*. E di questo fornirò di seguito una breve descrizione.

## **LEZIONI D'INTRODUZIONE AL PENSIERO STORICO**

Una delle prime cose che l'insegnante di storia del biennio delle superiori fa, quando mette piede in aula per la prima volta, è richiamare alla memoria dello studente il significato profondo dello studiare storia, introducendo al contempo quelle categorie concettuali necessarie ad ordinare logicamente i fatti storici: parliamo, ad esempio, dei concetti di *tempo* e *spazio* oppure del binomio *causa* ed *effetto*, come anche della suddivisione delle fonti in *primarie* e *secondarie* o, ancora, *fonti scritte* e *non scritte*.

Nei miei primi anni di insegnamento, ho spesso introdotto alla storia in questo modo ed ho constatato come difficilmente si riesca a suscitare l'attenzione e la curiosità dello studente. Infatti, si tratta di discorsi che, per loro natura, se si limitano a restare discorsi, appaiono privi di agganci con il vissuto del discente. Anche quando, sempre ad inizio del programma della disciplina, si pone la classica domanda "Allora, ragazzi, cos'è la storia?" oppure "A cosa serve la storia?", le risposte che si raccolgono appaiono standardizzate oppure ripetute come una vuota formula retorica, il cui senso profondo sfugge a chi la pronuncia. Gli studenti, infatti, sono abituati a ripetere stancamente che "la storia serve a non ripetere gli errori del passato", ma cosa questo voglia dire sfugge completamente alla loro comprensione. Quella risposta è infatti frutto di una visione "retorica" della storia, intesa quasi come un apologo il cui significato allegorico viene piegato ad un intento pedagogico. Tuttavia, non è colpa di questi studenti, se nel passato nessuno gli ha presentato questa disciplina anche nella sua veste di strumento per pensare diversamente la realtà e i suoi problemi.

Data dunque l'insoddisfazione derivante da questo approccio tradizionale, contrariamente al passato, in quest'anno scolastico ho sperimentato alcune delle attività presenti nell'area *Intro materials* del curriculum *Reading like a historian*. Come ho già detto all'inizio di questo articolo, si tratta di unità di apprendimento di natura propedeutica, nelle quali vengono introdotte quelle competenze storiche che saranno poi richiamate continuamente nel curriculum stesso. Presento dunque, per sommi capi, due di queste attività a cui, sulla base del modello originario, ho dato il titolo di *Istantanee di vita e Rissa nel cortile*.

### ***Istantanee di vita***

La prima attività che ho svolto con i miei studenti è stata quella dal titolo *Snapshot autobiography*, che ho tradotto liberamente in italiano in *Istantanee di vita*. In questa unità didattica allo studente viene richiesto di individuare alcuni episodi particolarmente significativi del proprio passato (ad es., la storia della propria nascita, il primo giorno di scuola, il matrimonio di un cugino più grande ecc.), al fine di individuare testimoni che siano in grado di confermare o smentire la propria versione dei fatti accaduti. Pertanto, dopo aver individuato questi eventi ed aver discusso nel gruppo-classe quali prove ciascuno potesse addurre a sostegno della propria versione dei fatti, ho chiesto ai miei studenti di primo anno di creare un opuscolo, a partire da un semplice foglio A4, in cui ciascuna faccia contenesse una descrizione di uno degli eventi che avevano selezionato dalla propria memoria. Questa fase dell'attività è

apparsa molto stimolante, anche per il richiamo a pratiche ludiche di disegno e visualizzazione che, comuni nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, per un malinteso senso della serietà, vengono nel liceo italiano spesso abbandonate.

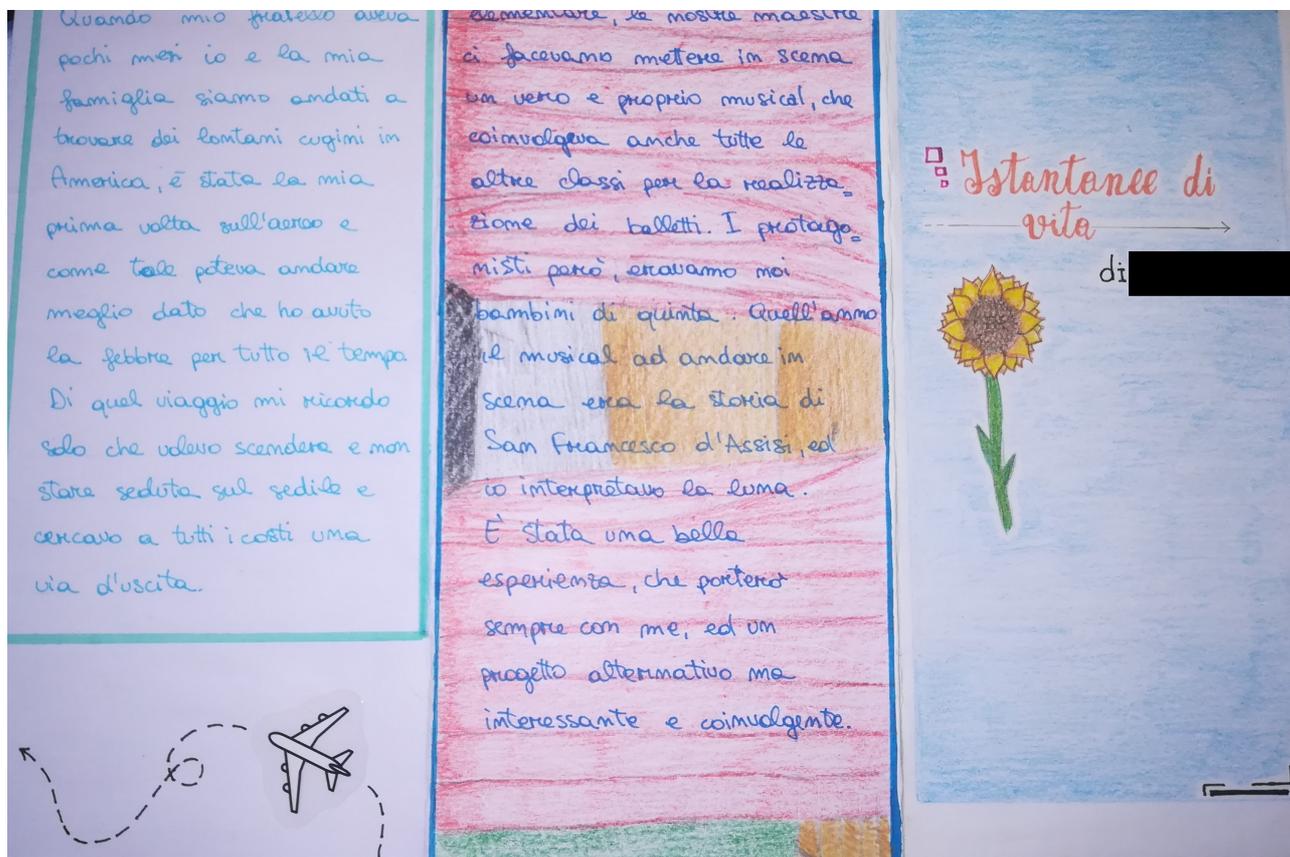


Figura 2: Un esempio di opuscolo realizzato da uno studente durante l'attività Istantanee di vita

Realizzato l'opuscolo, siamo passati alla seconda fase dell'attività, da svolgersi autonomamente come compito per casa. In questa fase la richiesta è stata quella di andare alla ricerca di un familiare o amico che avesse dimestichezza con l'evento del passato descritto nell'opuscolo. Questa sorta di testimone doveva essere intervistata attraverso domande aperte del tipo "Ti ricordi di quando ecc.?", mentre all'intervistatore veniva richiesto di prendere nota del racconto raccolto. Ordinate le testimonianze, lo studente avrebbe dovuto poi compilare una scheda in cui si confrontavano la propria versione dei fatti con quella degli altri testimoni, evidenziando le somiglianze e le divergenze tra le due versioni. Tornati in classe, abbiamo aperto una discussione, guidata da domande-stimolo del tipo "Cosa rende alcuni episodi più memorabili di altri?" oppure "Che tipo di prove sono necessarie per dimostrare che la tua versione dei fatti è quella giusta?". La fase della discussione in classe è, infatti, sempre molto importante nelle attività del metodo *Reading like a*

*historian*, perché come osserva Wineburg è volta a sollecitare quel tipo di ragionamento ad alta voce che spesso non emerge nella pratica didattica comune (Wineburg, 2018, p. 121). Al momento di tirare le somme dell'attività, siamo giunti alla conclusione che la storia è come gli episodi del proprio passato: diverse fonti e testimonianze possono convergere o divergere nella versione dei fatti. Pertanto, il lavoro dello storico consiste nel raccogliere e corroborare le diverse fonti, al fine di fornire il quadro più chiaro possibile del passato.

### ***Rissa nel cortile***

La seconda unità di apprendimento dal titolo *Rissa nel cortile* (*Lunchroom Fight*, nel titolo originale) ha richiesto invece ai discenti di calarsi nei panni di un dirigente scolastico, il quale, venuto a sapere di una rissa tra due studenti della sua scuola durante l'ora di ricreazione, decide di raccogliere la testimonianza degli altri studenti e docenti presenti come testimoni al momento dell'accaduto. Un vero e proprio *role playing*, dunque, che, richiedendo allo studente anche di scegliere, in un secondo momento, se comminare o meno una sanzione disciplinare ai protagonisti dell'accaduto, lo avvicina anche alla conoscenza di quelle norme di comportamento che regolano la vita di una comunità scolastica. Pertanto, dopo aver chiesto agli studenti divisi in coppie di riflettere su una serie di problemi inerenti la validità delle testimonianze raccolte (ad esempio, attraverso una discussione su domande quali "Perché potrebbero esserci diverse versioni dell'accaduto?" oppure "Cosa rende una testimonianza più credibile di un'altra?"), viene fornita loro una scheda che contiene la trascrizione delle testimonianze che il preside ha raccolto, durante la convocazione dei testimoni. In questo modo, lo studente apprende che dietro la rissa ci sono cause più profonde, le quali vanno cercate al di fuori del contesto scolastico: ad esempio, qualche testimone ha tirato in ballo il fatto che Max, lo studente che ha avviato la lite con uno spintone, è figlio di uomo che è stato licenziato qualche giorno prima proprio dal padre di Justin, l'altro coinvolto nella rissa. A queste testimonianze, si aggiungono poi quelle di amici presenti al momento dell'accaduto, oltre che dei genitori dei due adolescenti e di un insegnante di inglese, il quale informa il preside della tensione sociale esistente in città per i licenziamenti avviati dal nuovo management della sola azienda presente. Mentre legge queste testimonianze, il discente riceve una tabella da compilare, in cui dovrà indicare chi fornisce determinate informazioni e se la fonte può essere ritenuta affidabile o meno, spiegando il perché di questa sua ultima scelta. L'attività si conclude, come già anticipato, con la richiesta di scegliere se comminare o meno una sanzione

disciplinare sulla base di una motivazione che va esplicitata attraverso la citazione dei dati raccolti in sede di “istruttoria”. Al termine di questo, ho condotto una discussione in cui ho invitato i miei studenti a riflettere su quanto sia importante la conoscenza del contesto in cui matura un evento accaduto, come anche sull’importanza dell’operare una critica delle fonti, al fine di valutare la loro attendibilità o meno.

## LEZIONI DI STORIA ANTICA E MEDIEVALE

L’area delle *History Lessons* dedicata al mondo antico offre al docente una serie di attività molto interessanti. Dal codice di Hammurabi fino ad arrivare all’epidemia di peste a Firenze nel Trecento, l’insegnante potrà qui trovare lezioni di storia in cui vengono messe in campo quelle competenze specifiche che abbiamo elencato nell’introduzione. Al fine di non dilungarmi, mi soffermerò nel descrivere a titolo esemplificativo una sola tra le attività che ho potuto sperimentare, in quest’anno scolastico, nel biennio dell’indirizzo di studi scientifico-internazionale del mio Istituto. Parliamo dunque della lezione denominata *Athenian Democracy*, la quale si apre, come tutte le lezioni di storia di questo curriculum, con una domanda centrale, a cui gli studenti dovranno trovare una risposta argomentata. Il quesito principale, in questo caso, è il seguente: l’antica Atene fu davvero democratica? Si tratta di un’indagine interessante per due ordini di motivi: innanzitutto è un tema a cui hanno dedicato la loro riflessione illustri storici del mondo antico;<sup>v</sup> in secondo luogo, questa domanda consente al docente di trattare temi legati all’attualità del dibattito politico di questi anni: mi riferisco a temi quali democrazia diretta vs democrazia parlamentare oppure l’annosa questione dello *ius soli*. Partendo dunque da questo quesito, allo studente vengono fornite le seguenti fonti tramite le quali argomentare la propria risposta: a. il brano di Tucidide che riporta l’orazione funebre di Pericle agli Ateniesi; b. un brano tratto dalla Costituzione degli Ateniesi di Aristotele; c. una tabella tratta dal volume di Josiah Ober, *The Rise and Fall of Classical Greece* del 2016, con i dati in percentuale sui gruppi di popolazione che avevano diritto di voto ad Atene; d. un articolo del 1989 scritto dal professore Mogens Herman Hansen dal titolo *Was Athens a Democracy?*, in cui si mettono in evidenza i limiti di questa democrazia, se paragonata con le moderne democrazie parlamentari; e. un articolo del New York Times del 2003, in cui il professore John Camp mette in evidenza le degenerazioni corruttive cui si prestava l’istituto dell’ostracismo. Mentre legge questi documenti, lo studente è chiamato a rispondere ad una serie di domande inerenti la comprensione del testo, la sua analisi e contestualizzazione. Terminata questa fase, dunque, secondo il *lesson plan* si passa a

svolgere un'attività di *debate* in cui due squadre sono chiamate a sostenere una tesi pro o contro l'affermazione che Atene fosse una vera democrazia. Quest'ultima fase di dibattito è risultata particolarmente interessante, perché lo studente ha dovuto mettere in atto quelle conoscenze che aveva costruito analizzando le fonti storiche di cui sopra.

## CONCLUSIONI

La storia è da sempre un campo del sapere umano in grado di arricchire di significato l'esperienza del presente. Tanto più i nostri giorni appaiono caratterizzati da una sorta di "diluvio delle informazioni", tanto maggiore appare il bisogno che i cittadini siano in grado di selezionare e valutare la qualità di queste notizie e la validità delle loro fonti di provenienza. Alla luce di ciò, saper svolgere un'analisi critica delle fonti, saperle valutare nel loro contesto e metterle a confronto per trovare una risposta ad un quesito d'indagine, tutte queste appaiono come competenze non solo spendibili nel campo della storia, ma più in generale nella società. Ecco perché il curriculum *Reading like a historian*, con il suo approccio volto a rendere protagonista lo studente nella costruzione del sapere, consente di attivare esperienze di apprendimento significativo, in cui non solo si conosce la storia, ma si esercitano anche alcune di quelle competenze-chiave di cittadinanza definite dal Parlamento Europeo. L'inserimento di questo programma di studi all'interno del curriculum di studi del liceo italiano presenta tuttavia alcune criticità. Infatti, nonostante le Indicazioni nazionali già menzionate abbiano riconosciuto all'insegnante una sua autonomia nell'organizzazione dei percorsi didattici, la realtà della pratica traduce questo obiettivo in un mero auspicio. Ciò è dovuto a molti fattori: limiti presenti nelle Linee Guida stesse; una formazione universitaria non adeguata dei futuri insegnanti; la natura enciclopedica di molti manuali in uso. Ciononostante, appare possibile calare nella realtà scolastica italiana i metodi e i materiali che compongono questo curriculum, ipotizzando anche che lo stesso insegnante, appresa questa metodologia sul campo, possa nel tempo costruire autonomamente percorsi didattici sulla falsariga dei modelli seguiti. Un'ultima criticità emersa durante questa sperimentazione è legata alle osservazioni raccolte tra gli studenti stessi: alcuni hanno lamentato di essersi sentiti persi senza l'uso costante del manuale di testo, come anche senza aver approfondito il contesto storico delle indagini condotte. Sarà pertanto cura dell'insegnante non abolire il manuale di storia, ma utilizzarlo per introdurre e contestualizzare i fatti che saranno poi analizzati nelle diverse ricerche da svolgere in classe.

## RIFERIMENTI

- Bruner, J. (1960), *The process of education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (trad. it. *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Editore, Roma, 2016).
- Dewey, J. (1916), *Democracy and education*, New York: The Macmillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia-RCS, Milano, 2000).
- Calogero, G. (1965), *Scuola sotto inchiesta*, Torino: Einaudi Editore.
- Grossi, E (2019), *Indaga come uno storico*, Retrieved June 27, 2020 from <https://fuoriaula.weebly.com/fuoriaula-blog/indaga-come-uno-storico>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, D.M. 7 ottobre 2010 n. 211.
- VanSledright, B. (2007), *Why should historians care about history teaching*, Retrieved June 27, 2020 from <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2007/why-should-historians-care-about-history-teaching>.
- Visalberghi, A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Mondadori Editore
- Wineburg, S. (2018), *Why learn history (when it's already on your phone)*, Chicago-London: University of Chicago Press.

---

<sup>i</sup> "La geografia e la storia forniscono il materiale che dà sfondo e prospettiva intellettuale a quelle che altrimenti sarebbero limitate azioni personali o semplici forme di abilità tecnica. Nell'atto stesso in cui aumenta la nostra capacità di inquadrare le nostre proprie azioni nelle loro connessioni di tempo e di luogo, queste aumentano di contenuto significativo" (Dewey, 1916, p. 268).

<sup>ii</sup> Poiché il libro di testo non è altro che la realizzazione del programma previsto per il livello di studi, criticare il libro senza rivedere il curriculum di studi significa "confondere un effetto con una causa" (Visalberghi, 1978, p. 196).

<sup>iii</sup> Come sostiene lo stesso Wineburg con un'immagine efficace "La vera indagine storica deve concludersi da dove ha preso le mosse: cioè, da una domanda" (Wineburg, 2018, p. 141, tda). Per contestualizzare la posizione dell'autore, cfr. GROSSI, 2019.

<sup>iv</sup> Interessanti sono a tal proposito le riflessioni di Le Goff, che val la pena qui riportare per intero "Sono stato da tempo colpito dal fatto che in Italia l'insegnamento della storia sia soprattutto legato a quello della filosofia; devo dire che si tratta di un orientamento che non condivido, perché secondo me la storia è una scienza positiva e non normativa, e se beninteso la filosofia, o almeno la storia della filosofia, fa parte dei temi di cui la storia deve occuparsi, i concetti che reggono l'esercizio e l'insegnamento della filosofia mi sembrano molto diversi da quelli che devono reggere l'insegnamento della storia, e a volte addirittura un po' pericolosi" (Romagnoli Daniela, *Intervista a Jacques Le Goff sullo studio e l'insegnamento della storia medievale (ma non solo)*, Retrieved June 27, 2020 da <https://site.unibo.it/festadellastoria/it/premi/premio-270>

---

[le-goff1](#).

<sup>v</sup> Valga come esempio il celebre saggio di Moses I. Finley dal titolo *La democrazia degli antichi e dei moderni*.