



Costruire storia

Ricerca sui curricoli della scuola secondaria

Rapporto intermedio

a cura di
Chiara Tamanini

Provincia Autonoma di Trento
IPRASE del Trentino

© 2003 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2003

Composizione & Grafica: TELESMA – Milano – Italia
Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento – Italia

Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria.
Rapporto intermedio

p.136; cm 24
ISBN 88-86602-80-4

In copertina
Paul Klee, *Fretta senza riguardo*, 1935
Berna Kunsthistorisches Museum

“Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze”

Theodor W. Adorno

La prima fase del progetto “Costruire storia – ricerca sui curricoli del ciclo secondario” è stata realizzata grazie al contributo delle seguenti persone:

Gruppo di ricerca: Beatrice de Gerloni (Iprase del Trentino), Chiara Tamanini (Iprase del Trentino) (coordinamento della ricerca), Claudio Tugnoli (Iprase del Trentino); Luigi Dappiano (Museo Storico in Trento), Nicoletta Pontalti (Museo Storico in Trento); Marina Poian (ITI “G. Marconi”), Renato Paoli (Istituto di Istruzione di Tione). Luigi Tarter (Istituto Tecnico e Professionale di S. Michele all’Adige), Consulente scientifico: Luigi Blanco, docente di Storia delle istituzioni politiche e sociali (Facoltà di Sociologia dell’Università di Trento). Supporto tecnico: Sonia Marzadro (Iprase del Trentino).

Docenti di storia delle Scuole secondarie superiori che hanno partecipato ai *focus group*: Francesco Agnoli, Silvana Castelli, Anna Ceccarelli, Nicola Cetrano, Gian Piero Golinelli, Maria Pia Mazzurana, Annamaria Raciti, Maria Rumeo, Maddalena Spagnoli, Giorgio Waller, Maurizio Zeni, Giuseppe Colangelo, Paolo Dalvit, Pantano Giuliano, Neva Mancuso, Stefano Oss, Sergio Ragnolini, Monica Tella, Iris Verlato, Giorgio Antola, Anna Maria Bozza, Tiziano Dongilli, Milena Maines, Alessandro Miorelli, Francesca Paternolli, Erminio Rizzonelli.

Gruppo di gestione: Ernesto Passante (direttore dell’Iprase del Trentino); Giuseppe Ferrandi (direttore del Museo Storico in Trento); Giancarlo Robol (dirigente dell’ITI “G. Marconi” di Rovereto); Gianbattista Rossi (dirigente dell’Istituto di Istruzione di Tione); Francesco Spagnolli (dirigente dell’Istituto Agrario di S. Michele all’Adige)¹

Collaborazioni: Sovrintendenza scolastica.²

¹ Del gruppo di gestione hanno fatto inizialmente parte Vincenzo Calì, direttore del Museo Storico in Trento, e Gemma Pasotti, dirigente dell’Istituto di Istruzione di Tione.

² Per la raccolta dei documenti dei consigli di classe si ringrazia, in particolare, Mariarosa Friesenegger.

INDICE

Prefazione	Giuseppe Ferrandi e Ernesto Passante	7
Il progetto "Costruire storia": obiettivi, metodi e strumenti	Chiara Tamanini	9
Il curriculum di storia nei documenti dei consigli di classe	Luigi Dappiano e Chiara Tamanini	19
Il curriculum di storia nella discussione dei <i>focus group</i>	Beatrice de Gerloni e Nicoletta Pontalti	59
Il curriculum di storia nelle secondarie superiori: problemi aperti	Renato Paoli	71
Insegnamento della storia e formazione: alcune considerazioni dal versante dell'università	Luigi Blanco	85
Appendice		
I lucidi utilizzati per la conduzione dei <i>focus group</i>		93
Sintesi dei tre <i>focus group</i>		103
La griglia utilizzata per la lettura dei documenti		125

Prefazione

In un momento storico caratterizzato da ambiguità e mutevolezze che disorientano i giovani e mettono in crisi la loro capacità di prospettare il futuro, l'insegnamento della Storia diventa quanto mai strategico. Solo tramite un rafforzamento della memoria e delle radici si può dare agli studenti la capacità di decifrare il presente in tutta la sua complessità e di orientarsi in esso. In tale prospettiva, la Storia ha una naturale "vocazione" alla formazione del cittadino. È anzi, forse per questa sua caratteristica, che attorno al suo insegnamento si riaprono periodicamente dibattiti anche accesi: gli adulti percepiscono che le modalità con cui la Storia viene insegnata può influire sui comportamenti e sugli orientamenti delle nuove generazioni.

La collocazione della Storia nel curriculum scolastico, il modo con cui viene insegnata, i temi, gli ambiti spaziali e i periodi cronologici che vengono privilegiati, sono argomenti cruciali per la formazione delle persone, che meritano di essere tematizzati e affrontati in modo serio e approfondito. L'IPRASE e il Museo Storico in Trento hanno per tale motivo elaborato assieme il progetto "Costruire storia, ricerca sui curricoli del ciclo secondario", integrando e, grazie alla reciproca collaborazione, potenziando le specifiche competenze istituzionali.

La ricerca si caratterizza per due scelte metodologiche. Innanzitutto per la procedura di partire dall'analisi empirica, realizzata con metodi quantitativi, di *come avviene* nella realtà l'insegnamento della Storia nell'ultimo anno del ciclo secondario. Sulla base di dati concreti fondati è possibile mettere a fuoco i nodi problematici attorno ai quali aprire una discussione su *come ripensare* l'insegnamento della Storia. In secondo luogo, per la scelta di coinvolgere nella ricerca coloro che quotidianamente si confrontano con i giovani e con i problemi della mediazione didattica, cioè i dirigenti e gli insegnanti delle scuole autonome, nonché i docenti universitari, che comprendono l'importanza di un organico confronto con la scuola superiore. Non è facile favorire e realizzare una cooperazione tra docenti, scuole, enti locali, istituti di ricerca e formazione e Università; tuttavia l'ottica di sistema è l'unica che può

permettere di affrontare problemi complessi e di innalzare il livello qualitativo delle iniziative.

In prospettiva, la ricerca prevede un coinvolgimento sempre più ampio delle scuole perché il suo scopo finale è di promuovere la sperimentazione di modalità innovative di insegnamento e apprendimento. L'indagine ha infatti mostrato, in questa prima fase, che i docenti si interrogano su quali siano i modi per sviluppare l'interesse dei giovani verso la Storia e per provocare in loro una tensione conoscitiva, una capacità di storicizzare gli eventi e le esperienze, capace di permanere come loro patrimonio personale. Insomma la materia "Storia", più che la disciplina, vive un palese problema di identità: essa stenta ad affermare il suo valore trasversale e a staccarsi dal modello consolidato di insegnamento trasmissivo per sperimentare metodologie di apprendimento più attivo che stimolino l'emozione del conoscere e usare la conoscenza per fare e saper essere. La lettura di libri storici non manualistici, la critica delle fonti, l'analisi dei documenti, l'attività laboratoriale, sono pratiche ancora abbastanza rare. Anche gli ambiti spaziali favoriti dai docenti trentini (la storia europea e nazionale piuttosto che la storia mondiale, mentre la storia locale è quasi assente), i periodi cronologici più affrontati (la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento), l'approccio prevalente nella trattazione degli argomenti storici (gli aspetti politici, diplomatici e militari), meritano una riflessione critica allargata.

Il rapporto intermedio, qui presentato, costituisce il primo esito del progetto "Costruire storia" ed è pensato come uno strumento utile a sollecitare una riflessione critica su alcuni nodi problematici dell'insegnamento della Storia, e un percorso di ricerca-azione sui curricoli di Storia, nei quali diventino protagonisti i docenti delle scuole superiori.

Ernesto Passante

Direttore dell'IPRASE del Trentino

Giuseppe Ferrandi

Direttore del Museo Storico in Trento

Il progetto “Costruire storia”: obiettivi, metodi e strumenti

di Chiara Tamanini

1. LE FINALITÀ DELLA RICERCA

Durante uno dei *focus group* organizzati nel corso della ricerca sui curricoli di storia nel ciclo secondario, una docente di Liceo individuava nell'incapacità di molti suoi studenti di percepire il *sensu della storia* il motivo principale delle difficoltà nell'insegnamento di questa disciplina. L'osservazione, condivisa da altri colleghi presenti, conferma uno dei risultati dell'ultima indagine Iard sulla condizione giovanile¹, realizzata a livello nazionale e poi riproposta in Trentino. Da tale ricerca emerge che “la maggioranza dei giovani italiani esprime una chiara ed evidente tensione verso la dimensione presentistica dell'esistenza e una certa difficoltà a prefigurare i propri percorsi futuri”². Nel corso di un convegno organizzato dal Liceo “A. Rosmini” di Rovereto³, Carlo Buzzi, riprendendo gli esiti dell'indagine trentina e affrontando il tema della strutturazione soggettiva del tempo nei giovani, sottolineava ancora una volta il concetto di “presentismo”, descrivendolo come difficoltà dei giovani di storicizzare l'esperienza, cogliere il significato della dimensione del passato e prefigurare il futuro⁴.

In un momento storico che vede un rimescolamento di tutti i valori e una ricollocazione dei punti di riferimento, è difficile per i giovani - ma anche per gli adulti - riannodare il presente con i fili del passato e con le prospettive del

¹ Carlo Buzzi, Alessandro Cavalli, Antonio de Lillo (a cura di), “*Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*”, ed. Il Mulino, Bologna, 2002.

² Ibi, pag. 34.

³ Si tratta del convegno organizzato per i 330 anni del Liceo di Rovereto e svoltosi il 7,8 e 9 maggio 2003.

⁴ Dalla lettura dei dati dell'indagine trentina Carlo Buzzi ricavava, in particolare, l'osservazione che, rispetto ai coetanei, i giovani che frequentano un Liceo hanno maggiormente il senso del passato ma sono omologati ai coetanei per quanto riguarda la difficoltà a collocarsi nella dimensione della progettualità.

futuro. Eppure la capacità di storicizzare le esperienze è strategica per il futuro della nostra società. Ma qual è il rapporto degli studenti trentini con lo studio della storia? Come viene insegnata questa disciplina e com'è collocata nel curriculum scolastico? Quali argomenti, ambiti spaziali e periodi cronologici sono privilegiati? Qual è lo spazio dedicato allo studio della storia locale?

Sono queste alcune delle considerazioni fondamentali che hanno spinto L'Iprase a proporre al Museo Storico in Trento di elaborare assieme un progetto di ricerca sui curricula di storia della Scuola secondaria superiore. Lo scopo del progetto "Costruire storia" è quello di coinvolgere i docenti delle scuole superiori, ma anche dell'università, in una riflessione sui criteri di elaborazione dei curricula di storia del ciclo secondario, a partire dal curriculum dell'ultimo anno. L'esito finale atteso è l'individuazione di modalità e percorsi d'insegnamento che sappiano interessare i giovani alla storia e motivarne l'apprendimento. Inoltre, nel particolare contesto di una Provincia autonoma come la nostra, sembra importante capire quale collocazione possano avere nel curriculum lo studio della storia locale e i suoi criteri d'insegnamento.

2. L'ANALISI DEI PROGRAMMI DI STORIA DELL'ULTIMO ANNO DELLE SUPERIORI

La prima fase del progetto è stata realizzata nell'anno scolastico 2002-2003 e questo rapporto intermedio ne restituisce i principali risultati. In esso si è cercato di individuare i caratteri principali dei curricula di storia effettivamente realizzati nell'ultimo anno delle superiori.

L'anno conclusivo del ciclo secondario è particolarmente significativo perché in esso si delinea il profilo in uscita degli studenti e il bagaglio di conoscenze e abilità che accompagnerà poi i giovani nella prosecuzione degli studi o nell'inserimento nel mondo del lavoro. Inoltre, proprio per l'ultimo anno delle superiori, è disponibile una documentazione pubblica dell'attività didattica, realizzata dagli insegnanti per presentare gli studenti all'esame di stato. Ci si riferisce, in particolare, al documento del consiglio di classe che ogni *team* d'insegnanti deve realizzare entro il 15 maggio e che riporta gli aspetti salienti e i risultati del percorso formativo realizzato durante l'anno. Per quanto tale documento abbia acquisito negli anni un carattere "formale" che ne ha un po'

ridimensionato il significato originario⁵, esso, specie per quanto riguarda le singole discipline, restituisce una descrizione realistica dell'attività svolta, perché essa è presentata come programma d'esame per gli studenti. L'analisi dei documenti dei consigli di classe è parsa, dunque, un buon punto di partenza per iniziare a delineare lo stato dell'arte dell'insegnamento della storia nell'ultimo anno delle superiori.

Grazie alla collaborazione con la Sovrintendenza, sono pervenuti in Iprase 160 documenti preparati per gli esami del 2002⁶. A partire da tali documenti è stato elaborato un campionamento stratificato proporzionale secondo le seguenti procedure:

- Si è deciso di analizzare circa la metà dei documenti.
- Nel campione sono stati inseriti tutti i tipi di indirizzo e le tipologie di scuola, comprese le scuole serali e le scuole parificate.

I documenti analizzati sono stati in definitiva 81, cioè il 51% del totale; tale percentuale assicura ampiamente la rappresentatività del campione rispetto alla popolazione.

Le due tabelle seguenti sintetizzano la composizione del campione.

⁵ Si ricorda che il documento del consiglio di classe è stato introdotto con la riforma dell'esame di stato del 1999 ed ha lo scopo di documentare e rendere trasparente l'attività didattica svolta durante l'anno e, soprattutto, di presentare alla commissione d'esame lo specifico lavoro svolto da ogni consiglio di classe, in riferimento alle peculiari caratteristiche di ogni classe, alunno e Progetto d'Istituto. Con l'introduzione della commissione interna, avvenuta nel 2002, gli insegnanti hanno iniziato a percepire come poco utile tale documentazione, in quanto appare destinata agli stessi docenti che la elaborano.

⁶ Le commissioni d'esame nel 2002 erano 171 ma alcune classi "articolate" avevano lo stesso documento, inoltre alcune commissioni erano esterne. In definitiva, il numero dei documenti di classe non pervenuti in Sovrintendenza sono stati 5.

Tab. 1
I documenti analizzati suddivisi
per indirizzo scolastico

	N	%
Licei classici	4	4,9
Licei scientifici	14	17,3
Licei linguistici	5	6,2
Licei socio-psico-pedagogici	8	9,9
Indirizzi tecnologici liceali	2	2,5
Indirizzi tecnici industriali	13	16,0
Indirizzi di ragioneria	13	16,0
Indirizzi per geometri	9	11,1
Istituti professionali	10	12,4
Indirizzi artistici	3	3,7
Tot.	81	100,0

Tab. 2
I documenti analizzati suddivisi per tipo di scuola

	N	%
Licei	31	38,3
Tecnici ⁷	37	45,7
Professionali	10	12,3
Artistici	3	3,7
Tot.	81	100,0

I documenti sono stati letti attraverso una griglia di analisi⁸ predisposta da un gruppo di ricerca, composto da docenti di storia delle scuole superiori e medie, attivi nell'insegnamento, nel Museo storico e in Iprase. Un docente di storia dell'Università di Trento ha collaborato all'attività, garantendo una costante consulenza scientifica.⁹ Per l'elaborazione della griglia si è fatto riferimento agli strumenti messi a punto e utilizzati in Iprase per la ricerca sugli esami di stato condotta tra il 2000 e il 2002: essi sono stati però opportunamen-

⁷ I Licei tecnologici sono stati inclusi nell'Indirizzo tecnico.

⁸ La griglia è allegata in appendice a questo rapporto.

⁹ La composizione del gruppo di ricerca è descritta nella prima pagina del rapporto.

te modificati, con riferimento agli obiettivi specifici della ricerca sui curricoli di storia.

La fase di messa a punto della griglia è stata particolarmente curata, nella consapevolezza che ogni lettura di testi comporta un'interpretazione. La griglia è stata realizzata nella forma di questionario ed è stata pensata per permettere una lettura dei documenti nello stesso tempo *realistica* e *prospettica*. Essa, infatti, aveva l'obiettivo di rilevare lo "stato dell'arte" dell'insegnamento della storia e delle metodologie didattiche più diffuse e doveva permettere ai ricercatori di cogliere la modalità di progettazione curricolare più consueta nella secondaria superiore. La griglia doveva perciò essere in grado di "leggere" tale organizzazione curricolare, basata sulla definizione di obiettivi e contenuti e su una concezione principalmente cognitiva della formazione. Nello stesso tempo bisognava, però, costruire uno strumento di analisi con un carattere "prospettico", capace cioè di evidenziare nei progetti disciplinari elementi divergenti e innovativi, riferiti ad una didattica attiva, centrata sugli alunni, consapevole dell'epistemologia disciplinare e dell'autonomia progettuale dei docenti. In quest'ottica si è dato spazio ad una visione dell'insegnamento della storia che riconoscesse l'importanza dell'analisi delle fonti e dei documenti e di una didattica laboratoriale in grado di esercitare negli studenti le abilità cognitive e operative che conducono alla costruzione di conoscenze storiche.

Le domande della griglia sono state, di conseguenza, pensate in modo da:

- comprendere un elenco il più possibile ampio di scelte metodologico-didattiche,
- prevedere sempre la categoria "altro" in cui inserire gli aspetti che non rientravano negli indicatori selezionati.

Nell'ultima parte del questionario di analisi è stato anche lasciato uno spazio libero in cui ogni ricercatore poteva annotare tutto quello che, eventualmente, non poteva essere inserito nelle classificazioni e negli spazi aperti previsti dalla griglia.

Lo strumento, così concepito, si è rivelato effettivamente adatto ad individuare le principali problematiche relative ai curricoli di storia, facendo leva sia sulle informazioni presenti nei documenti, sia sui "vuoti" e sulle assenze di alcuni indicatori.

Il gruppo di ricerca non ha dibattuto a lungo sulla terminologia da scegliere per designare i vari aspetti della programmazione curricolare e della pratica didattica¹⁰, dato che qualunque scelta nominalistica poteva risultare discutibile. Esistono, infatti, nei documenti dei docenti, nei testi ufficiali del Ministero e nella letteratura pedagogico-didattica, molti termini diversi che indicano gli stessi "oggetti". I membri del gruppo hanno, però, cercato di condividere il più possibile i significati sottesi ai termini, discutendo a lungo su alcune categorie nodali, testando più volte la griglia e scambiando reciprocamente i documenti esaminati, in modo da uniformare il più possibile i criteri di analisi¹¹.

3. L'ORGANIZZAZIONE DEI *FOCUS GROUP*

La prima fase del progetto di ricerca prevedeva un momento di verifica dei risultati dell'analisi dei documenti dei consigli di classe, tramite un confronto tra il gruppo di ricerca ed un gruppo di docenti delle superiori. La necessità di questo riscontro era dettata, da un lato, dalla consapevolezza del carattere interpretativo che è sempre insito nell'analisi di qualsiasi documentazione. Dall'altro lato, era la stessa natura del documento del consiglio di classe ad invitare alla cautela. Tale documento rappresenta, infatti, il programma d'insegnamento svolto che i docenti scelgono di rendere pubblico in vista dell'esame di stato, ma non restituisce la ricchezza e la complessità di tutto il lavoro svolto durante l'anno scolastico da docenti e studenti.

Il confronto con un gruppo di insegnanti delle scuole era dunque essenziale allo scopo di:

¹⁰ La struttura della griglia interpretativa fa riferimento a "obiettivi formativi generali", "obiettivi disciplinari generali", "obiettivi disciplinari specifici", "contenuti", "indicazioni didattiche" (metodologie, strumenti, verifiche, criteri di valutazione). Per ogni termine controverso è stata data una definizione condivisa dai membri del gruppo.

¹¹ Si è discusso, in particolare, sulle modalità di progettazione disciplinare e del consiglio di classe, su alcune categorie scelte per "classificare" i contenuti e le metodologie dell'insegnamento della storia, come, ad esempio, "storia mondiale", "storia locale", "storia politica, diplomatica e militare", ecc. e sulle pratiche didattiche (lezione frontale, lezione partecipata, laboratorio, ecc).

- discutere sui risultati dell'analisi dei documenti e sull'interpretazione di essi;
- verificare in che misura gli esiti dell'analisi restituissero un'immagine realistica dell'insegnamento della storia nell'ultimo anno delle superiori e della formazione storica essenziale che i docenti ritengono di dover fornire ai giovani;
- valutare l'interesse dei docenti nei confronti della ricerca stessa, il cui scopo è di promuovere e sostenere nelle scuole una riflessione e una sperimentazione sui curricoli di storia.

Per favorire una libera discussione su questi temi sono stati organizzati tre *focus group* a cui sono stati invitati docenti di tutte le scuole di cui erano stati campionati i documenti dei consigli di classe¹². Come stimolo per gli interventi sono stati presentati gli esiti principali dell'indagine¹³.

Gli interventi nei *focus group* sono stati ricchi di stimoli e di approfondimenti e hanno, nello stesso tempo, sostanzialmente confermato l'immagine del curricolo di storia ricavata dall'analisi dei documenti, offrendo ulteriori spunti per l'interpretazione dei dati e incoraggiando la prosecuzione della ricerca.

La maggior parte dei docenti non solo si è riconosciuta negli esiti dell'indagine, ma ha anche manifestato interesse verso una discussione critica sull'insegnamento della storia e disponibilità a proseguire il dibattito e il confronto.

¹² I docenti sono stati indicati dai dirigenti scolastici. Su 30 docenti invitati ai *focus group*, i partecipanti effettivi sono stati 26.

¹³ I lucidi utilizzati per i *focus group* sono allegati in appendice a questo rapporto.

4. I CARATTERI DEL RAPPORTO INTERMEDIO E LE PROSPETTIVE DELLA RICERCA

I risultati della prima fase della realizzazione del progetto "Costruire storia" derivano, come si è visto, da un intreccio costante tra metodologie di ricerca quantitative e qualitative e da un lavoro di gruppo che ha come elemento di forza la presenza di esperienze, competenze e punti di vista diversi e la volontà di farle interagire in modo costruttivo, essendo tutte legate dalla motivazione di favorire presso i giovani il senso della storia e il suo apprendimento.

Questo breve rapporto, che restituisce i primi risultati dell'attività del gruppo, è pensato come uno strumento utile a sollecitare un percorso di ricerca-azione in cui diventino protagonisti i docenti di storia delle scuole superiori. Esso è stato perciò progettato come pubblicazione agile e facilmente fruibile, in grado di rispondere all'obiettivo del progetto di delineare i caratteri del curriculum di storia effettivamente realizzato nell'ultimo anno delle superiori e di rispecchiare la metodologia impiegata dal gruppo di ricerca, basata su rilevazioni empiriche e su metodi quanti-qualitativi.

Gli scritti contenuti nel rapporto sono, pertanto, rigorosamente riferiti ai dati ricavati dall'indagine, alla loro interpretazione e ai problemi aperti. Nel secondo capitolo del rapporto vengono, così, restituiti gli esiti dell'analisi dei documenti dei consigli di classe, mentre nel terzo, sono descritti i temi salienti affrontati dai docenti durante i loro interventi nei *focus group*. Il quarto capitolo è dedicato ad una enucleazione dei nodi problematici emersi dall'indagine e ad una prima disamina critica di essi. L'ultimo intervento affronta un altro aspetto critico emerso dall'indagine, relativo alla difficoltà di un collegamento organico tra scuola superiore - e, in particolare, dell'anno conclusivo del ciclo secondario - e università. In appendice al rapporto sono, infine, presentati alcuni degli strumenti e dei materiali utilizzati nel corso dell'indagine.

Nel prossimo anno scolastico la ricerca sui curricoli di storia nella secondaria superiore sarà completata con un'indagine sugli apprendimenti degli studenti e sui loro atteggiamenti verso lo studio della storia. L'obiettivo è di capire se, e in che misura, gli elementi della formazione storica che i docenti ritengono essenziali per gli studenti delle superiori, e che sono emersi dall'analisi dei documenti di classe e dai *focus group*, siano stati acquisiti dai loro allievi.

Lo scopo del percorso di ricerca-azione che si vuole proporre ai docenti del ciclo secondario a partire dagli esiti della ricerca esposti nel presente rapporto,

è di discutere e condividere alcune linee epistemologiche e metodologiche per l'elaborazione di curricula di storia. Sulla base di questa attività si potrà poi promuovere la sperimentazione di segmenti di curricula di storia coerenti con le prospettive individuate. Il progetto "Costruire storia" avrà in tal modo realizzato il suo scopo di aprire una discussione sull'insegnamento della storia e di sollecitare atteggiamenti innovativi nella progettazione curricolare di questa disciplina.

Il curriculum di storia nei documenti dei consigli di classe

di Luigi Dappiano e Chiara Tamanini¹

1. GLI OBIETTIVI DISCIPLINARI E FORMATIVI DELLA STORIA

La storia, come ogni altra disciplina, non è isolata dall'insieme degli insegnamenti-apprendimenti attivati durante l'anno scolastico; essa assume, dunque, una valenza informativa e formativa diversa a seconda della sua collocazione nel curriculum². Nei documenti analizzati, storia risulta abbinata nel 64% dei casi ad italiano, nel 35% a filosofia e nell'1% a storia dell'arte.

Graf. 1 – Discipline insegnate in abbinamento con la storia (%)



(N=81)

¹ Chiara Tamanini ha scritto i paragrafi 1 e 2, Luigi Dappiano ha redatto i paragrafi 3 e 4.

² La nozione di curriculum è entrata nel lessico pedagogico corrente ma il significato con cui essa viene utilizzata è vario. In questo articolo il termine "curriculum" è inteso in senso ampio, come insieme degli apprendimenti pianificati e guidati dalla scuola, condotta a gruppi o individualmente, all'interno o all'esterno della scuola (Kerr, 1968). Tra le molte pubblicazioni su questo tema, si segnala: A. M. Ajello, C. Pontecorvo, *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano, 2001.

L'abbinamento corrisponde, ovviamente, al diverso indirizzo d'insegnamento: com'è noto, la tradizione scolastica italiana associa storia a filosofia nei licei e storia ad italiano negli istituti tecnici e professionali.

Non è questo il luogo per approfondire le implicazioni culturali ed epistemologiche di questi abbinamenti, che corrispondono a classi di concorso per l'insegnamento nel ciclo scolastico secondario ben definite e, ancora a monte, a corsi di laurea con precise caratteristiche. Vale tuttavia la pena di sottolineare che, già questi presupposti, condizionano le modalità d'insegnamento della storia e le sue peculiarità nei diversi indirizzi in cui viene impartito. L'insegnamento e l'apprendimento della storia assumono un senso differente negli istituti liceali, tecnici e professionali e questo fatto emerge chiaramente dall'analisi dei documenti dei consigli di classe e dagli interventi dei docenti nei *focus group*. A detta di molti, l'insegnamento della storia ha specificità diverse se è assegnato ad un docente di italiano o a uno di filosofia³. In ambedue i casi, poi, è difficile trovare docenti che si sentano, come preminente identificazione, insegnanti di storia.

Oltre alla disciplina abbinata, sull'insegnamento della storia influisce anche il profilo complessivo dell'indirizzo scolastico e il numero di ore annuali previste nel piano di studi⁴. Inoltre, in un curriculum di tipo liceale la prospettiva storica è presente in buona parte degli insegnamenti, mentre nei curricula tecnici e professionali il nucleo centrale è costituito dalle discipline professionalizzanti rispetto alle quali le altre materie - tra cui, appunto, storia - vengono spesso percepite come meno importanti.

Sia il monte ore annuale, sia il contesto culturale complessivo, sembrano favorire una maggiore considerazione dell'apprendimento della storia nell'indirizzo liceale, ma, come si vedrà in seguito, questo non comporta una modalità d'insegnamento più innovativa nei licei. Diverso sembra il caso degli Istituti professionali, in cui prevale una didattica modulare.⁵

³ Significativamente, l'analisi dei documenti mostra che la trattazione di argomenti storici in comune con altre discipline, è realizzata con italiano in 24 casi e con filosofia solo in 2. Cfr. grafico 4, pag. 25.

⁴ Nell'ultimo anno delle superiori l'insegnamento della storia può contare su una media del monte orario annuale che è attorno al 9% nei licei e al 5,5 % negli istituti tecnici e professionali. Bisogna, però, tenere presente che esiste una certa varietà nell'orario annuale dei vari corsi afferenti a medesimi indirizzi.

⁵ Cfr. grafico 11 e relativi commenti, pag. 46.

Nei documenti dei consigli di classe non viene sempre indicato il manuale adottato. Tuttavia, i dati rilevati permettono alcune osservazioni:

- nelle adozioni si registrano alcune scelte prevalenti ed esse sono comuni ai diversi tipi di indirizzo scolastico,
- i libri di testo più utilizzati sono ricchi di documenti, di apparati didattici e di proposte di percorsi di approfondimento.

Nella tabella 1 si riportano i manuali scolastici più adottati nelle scuole della Provincia di Trento.

Tab. 1

I libri di testo più adottati	N
Giardina-Sabbatucci-Vidotto, ed. Laterza, in varie versioni	14
Manzoni-Occhipinti, I territori della storia, ed. Einaudi	9
De Bernardi-Guarracino, ed. Bruno Mondadori, in varie versioni	7
Polari-Giappichelli, Percorsi di storia, ed. Giunti	6
Desideri-Themelly, Soria e storiografia, ed. D'Anna	5
Vegetti-Coccino, Le ragioni della storia, ed. Zanichelli	3
Tot.	44⁶

Dalle caratteristiche dei libri di testo più adottati si inferisce che i docenti preferiscono, nella maggior parte dei casi, dotarsi di manuali flessibili, che diano la possibilità di analizzare documenti e di scegliere percorsi e temi. Tuttavia, come si evince dall'analisi dei programmi di storia contenuti nei documenti dei consigli di classe⁷, i libri di testo non vengono utilizzati pienamente, sfruttando tutte le loro potenzialità. Come si vede dalla successiva tabella 2, infatti, gli insegnanti di storia perseguono per lo più *obiettivi disciplinari specifici*⁸ di carattere conoscitivo, che sono relativi all'acquisizione e all'utilizzo di informazioni, di categorie interpretative e di terminologia disciplinare. Tali obiettivi, che hanno a che fare con l'abilità di assimilare e comprendere nozioni, concetti e interpretazioni e con la capacità di esposizione orale, assomma-

⁶ Nella tabella sono riportati i libri di testo che nei documenti analizzati vengono indicati come adottati in almeno tre classi.

⁷ Cfr. paragrafo 3. Si veda, in particolare, il grafico 9, pag. 43.

⁸ Con *obiettivi disciplinari specifici* si intendono gli obiettivi il cui raggiungimento può essere oggetto di una circostanziata verifica disciplinare.

no al 68,6% degli obiettivi indicati nei documenti. Decisamente minoritari risultano, invece, gli obiettivi riferiti alle capacità di comprendere il processo attraverso cui viene costruito il sapere storico e di riproporlo attraverso attività di laboratorio. L'abilità di tipo "operativo" più citata nei documenti è quella riferita al "saper interrogare/interpretare le varie tipologie di fonti" (7,9%).

Nei documenti, oltre al manuale, non vengono quasi mai citati altri libri in adozione e questo fa supporre uno scarso utilizzo di libri di storia non scolastici nei processi di insegnamento/apprendimento. È sintomatico che in tutti i programmi di storia analizzati, l'unico testo non manualistico che risulta adottato in tre classi, è la *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi* di P. Ginsborg⁹.

La tabella 2 mostra gli *obiettivi disciplinari specifici* dell'insegnamento della storia. È importante sottolineare che essi vengono dichiarati nell'83% dei documenti. Dall'analisi di questi obiettivi si può ricavare quale sia la formazione storica che, secondo la maggior parte dei docenti, gli studenti dovrebbero mediamente avere alla fine del ciclo secondario. Essa sembra caratterizzata dai seguenti aspetti:

- possesso di un buon numero di informazioni e di teorie interpretative,
- capacità di operare con categorie storiche,
- possesso di un linguaggio disciplinare adeguato,
- abilità di operare collegamenti con quanto appreso in altre discipline.

La tabella mostra che per gli insegnanti la capacità di interrogare e interpretare le varie tipologie di fonti e, in generale, l'esercizio delle operazioni richieste per la costruzione di conoscenze storiche, non sono obiettivi prioritari. Emerge, in definitiva, una centralità della disciplina come essa è presentata nei libri di testo adottati, e un'attenzione secondaria nei confronti dei processi di apprendimento.

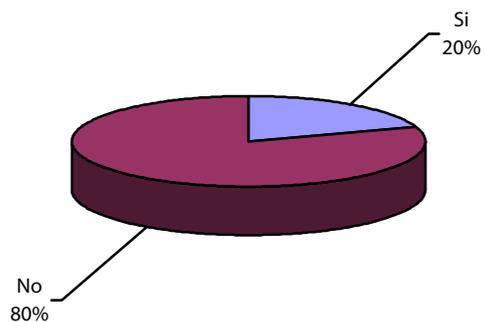
⁹ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Einaudi, Torino (varie edizioni).

Tab. 2**Obiettivi disciplinari specifici dell'insegnamento della storia**

	%
Possedere una quantità adeguata di informazioni storiche	16,5
Operare con categorie e termini storici adeguati	15,5
Saper collegare le informazioni anche di altre discipline	10,7
Conoscere il linguaggio dello storico	10,4
Conoscere i principali quadri teorici e interpretativi	7,9
Saper interrogare/interpretare le varie tipologie di fonti	7,9
Utilizzare i quadri teorici e interpretativi in contesti diversi	7,6
Servirsi degli strumenti fondamentali del lavoro storico	5,2
Conoscere gli strumenti fondamentali del lavoro storico	4,3
Saper produrre testi di carattere storico	4,3
Avere conoscenza della distinzione storia/storiografia	3,4
Conoscere problematiche essenziali legate alle tipologie delle fonti	2,7
Saper utilizzare la distinzione storia/storiografia	2,4
Confrontare quadri teorici e interpretativi	1,2
(N=328)	Tot. 100,0

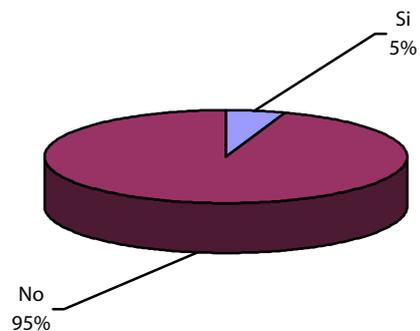
La centralità assegnata dai docenti ai contenuti e ai concetti da insegnare e apprendere è confermata anche dal fatto che, come mostrano i grafici 2 e 3, nei documenti del consiglio di classe non appare, o appare molto raramente, il riferimento alle caratteristiche della classe e agli stili cognitivi degli studenti. La personalizzazione dell'insegnamento non è ritenuta dai docenti importante al punto da essere esplicitata nel resoconto finale del documento del consiglio di classe, nel quale si presenta, in funzione dell'esame di stato, l'attività didattica svolta. Dai *focus group* è, peraltro, emerso che l'attenzione al vissuto degli studenti e al loro atteggiamento verso il sapere storico non è estraneo ai docenti che si preoccupano di individuare strategie per motivare i loro alunni allo studio della storia. Un metodo che molti insegnanti dicono di utilizzare è quello di partire dall'interesse suscitato da fenomeni ed eventi contemporanei per agganciare ad essi lo studio e la conoscenza del passato e fare in tal modo acquisire ai giovani un atteggiamento storico.

Graf. 2
La scelta degli obiettivi tiene conto delle vicende e delle caratteristiche della classe?



(N=76)

Graf. 3
La scelta degli obiettivi tiene conto degli stili cognitivi degli studenti?

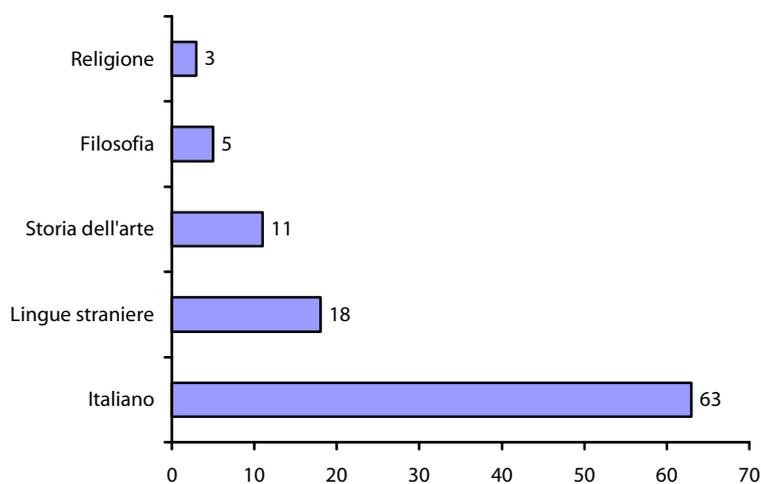


(N=76)

Tra gli obiettivi disciplinari ritenuti importanti e riportati nella tabella 2, vale la pena di sottolineare quello di “collegare le informazioni anche di altre discipline” (10,7%). Esso indica una certa attenzione dei docenti di storia verso la connessione con le altre discipline, sollecitata, probabilmente, anche dal carattere pluridisciplinare della terza prova scritta dell’esame di stato e, in parte, del colloquio. Come vedremo meglio più avanti, quest’attenzione sembra però tradursi solo raramente nella progettazione di veri e propri percorsi integrati con altre discipline. Una delle principali preoccupazioni del docente di storia è, piuttosto, quella di fornire il quadro storico generale entro cui collocare gli argomenti affrontati in altri insegnamenti, specie in italiano, lingua e letteratura straniera, storia dell’arte e filosofia.

Il grafico 4 mostra quali siano, nei documenti analizzati, le discipline in cui vengono trattati argomenti in comune con storia.

Graf. 4
Discipline in cui vengono trattati argomenti
in collegamento con storia (%)



(N=38)

Come si vede dal grafico, religione viene citata raramente per i suoi collegamenti con storia. In realtà, dalla lettura dei documenti dei consigli di classe, risulta che la lezione di religione è quella in cui vengono affrontati maggiormente temi storici con rilevanza etico-valoriale o con riferimento all'attualità. Il programma di religione, che è molto variabile e dipende dalla formazione culturale e dalla sensibilità dell'insegnante, non viene forse percepito dagli altri docenti del consiglio di classe come elemento stabile del curriculum annuale.

Se gli obiettivi disciplinari sono i criteri che guidano i docenti nella selezione dei contenuti e dei metodi, già le loro caratteristiche, che emergono dalla tabella 2, fanno comprendere:

1. quali siano, nel curriculum dell'ultimo anno, gli argomenti scelti, l'approccio storiografico, temporale e spaziale, nonché la metodologia didattica privilegiata;
2. in quale dimensione di "trasversalità" sia collocata la disciplina "storia", cioè quale sia il rapporto tra progettazione disciplinare e progettazione del consiglio di classe.

Rimandiamo la trattazione del primo punto ai paragrafi 3 e 4 e focalizziamo l'attenzione sul curriculum complessivo dell'ultimo anno del ciclo scolastico secondario.

Nell'analisi dei documenti abbiamo cercato di individuare quali siano gli *obiettivi disciplinari generali* attribuiti alla storia. Con questo termine ci riferiamo agli obiettivi che non possono essere verificati in modo diretto in quanto richiamano le capacità e le competenze presupposte dalla conoscenza storica, come, ad esempio, la "capacità di recuperare la memoria del passato in quanto tale", la "capacità di orientarsi nella complessità del presente" e così via¹⁰.

In primo luogo, abbiamo constatato che gli *obiettivi generali* della storia sono segnalati in una percentuale minore rispetto a quelli specifici e compaiono nel 65,4% dei documenti¹¹.

¹⁰ Nei programmi ministeriali (ad esempio nei programmi di storia degli istituti professionali) e in alcuni programmi sperimentali (ad esempio nei "programmi Brocca") per indicare questa tipologia di obiettivi si usa il termine di "finalità".

¹¹ Si ricorda che gli obiettivi disciplinari specifici sono indicati nell'83% dei documenti.

In secondo luogo, abbiamo trovato che tra gli *obiettivi disciplinari generali* vengono ripresi, completamente o in buona parte, gli *obiettivi formativi trasversali*¹² già indicati dal consiglio di classe nella parte generale del documento: questo avviene nel 69% dei documenti¹³.

In terzo luogo, si vede che *obiettivi generali* dell'insegnamento della storia sono spesso indicati tra gli *obiettivi disciplinari specifici*.

L'interpretazione di questi fenomeni non è univoca. Si propongono qui varie possibili ipotesi che possono anche essere assunte in modo non alternativo:

- I docenti non dedicano tempo alla documentazione puntuale dell'attività didattica, considerandola in buona misura un'attività da svolgere sulla base di disposizioni ufficiali, in questo caso legate alla normativa dell'esame di stato.
- Gli insegnanti non attuano una progettazione collegiale e individuale precisa e perciò non distinguono in modo chiaro tra gli obiettivi perseguiti nell'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline e quelli peculiari della storia.
- Alla storia vengono attribuiti *obiettivi formativi trasversali* che hanno a che fare con valori e atteggiamenti etici riferiti alla formazione del cittadino. Si citano, a titolo di esempio, alcuni degli *obiettivi generali* indicati in storia ma che si possono trovare anche nella parte generale del documento del consiglio di classe: "accettazione del pluralismo e del confronto", "apertura verso identità diverse", "formazione di valori civili di tolleranza e uguaglianza", "consapevolezza di essere cittadini del mondo", "formazione di un cittadino capace di comprendere il presente e intervenire attivamente e responsabilmente nella collettività", "saper distinguere i punti di vista e saper costruire i propri".

¹² Con l'espressione *obiettivi formativi trasversali* ci si riferisce a obiettivi non specificamente disciplinari ma perseguibili attraverso l'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline. Essi sono, pertanto, indicati nella progettazione comune del consiglio di classe.

¹³ La percentuale è calcolata sul numero dei documenti che presentano *obiettivi disciplinari generali* e che sono 58.

Il fatto che nei programmi di storia vengano indicati, come *obiettivi generali disciplinari*, obiettivi trasversali di carattere etico¹⁴ merita una riflessione più approfondita. Obiettivi di carattere etico compaiono anche nella progettazione del consiglio di classe ma in storia gli obiettivi etici sono presenti in una percentuale maggiore¹⁵ che nel programma del consiglio di classe¹⁶. Ciò può far ipotizzare che gli insegnanti attribuiscono alla storia come disciplina la peculiarità di fare riferimento a valori e sembrano perciò ritenere che essa possa fortemente contribuire alla formazione del cittadino. Va qui precisato che i docenti non pensano di raggiungere questo obiettivo introducendo esplicitamente nell'insegnamento argomenti di educazione civica¹⁷ o letture di testi specifici: infatti, negli 81 documenti esaminati, solamente in due sono citati manuali di educazione civica. Gli insegnanti sembrano piuttosto ritenere che i fatti storici selezionati e il modo di proporli implicino inevitabilmente riferimenti etico-valoriali. Non è però solo la valenza dei contenuti a rendere “educativa” la storia, ma anche i suoi specifici processi conoscitivi. Dalla tabella 2 risulta, infatti, che l'obiettivo di far comprendere agli studenti che ci possono essere diverse interpretazioni di un fatto storico è ritenuto importante¹⁸ e anche nei *focus group* è stato più volte ripreso il concetto che la storia è formativa perché fa emergere “riferimenti valoriali” e “conflitti di interpretazioni” e favorisce “l'attitudine a problematizzare e a formulare giudizi personali”¹⁹.

¹⁴ Con obiettivi di carattere *etico* si intendono gli obiettivi riferiti alle regole di convivenza, alla cittadinanza, allo sviluppo del senso di responsabilità, al rispetto delle diversità ecc.

¹⁵ Nella programmazione del consiglio di classe gli obiettivi di carattere etico corrispondono al 6,6% di tutti gli obiettivi (cfr., più avanti, la tabella 4), mentre nei programmi di storia gli obiettivi etici sono il 23% degli obiettivi trasversali, cioè non specificamente disciplinari, attribuiti alla storia (si tratta di 12 obiettivi su 52).

¹⁶ Esempi di obiettivi etico-civili che nei documenti sono attribuiti all'insegnamento della storia: “accettazione del pluralismo, del confronto e della coesistenza”, “formazione di valori civili”, “formazione dei futuri cittadini”, “far maturare il senso della responsabilità civile”, “apertura verso le diversità”, “consapevolezza di essere cittadini del mondo” ecc.

¹⁷ Cfr. grafico 10, pag. 44.

¹⁸ Ci si riferisce agli obiettivi di “conoscere i principali quadri teorici e interpretativi” (7,9%) e di “utilizzare i quadri teorici e interpretativi in contesti diversi” (7,6%).

¹⁹ Queste espressioni compaiono anche nei documenti analizzati tra gli *obiettivi generali* della storia.

Alla storia viene attribuito valore formativo anche quando rientra in progetti pluridisciplinari: in essi, infatti, oltre ad argomenti di carattere propriamente storico, che sono per lo più inseriti nelle esercitazioni per le terze prove dell'esame di stato, compaiono temi di educazione civica e giuridica e argomenti storici che sono scelti per le loro implicazioni valoriali, come le “guerre e i conflitti del Novecento”, il “fascismo e il totalitarismo”, l’“olocausto” e la “resistenza”²⁰. A titolo di esempio si citano alcuni argomenti trattati in storia con riferimento a progetti multidisciplinari: “dibattito sulla pace”, “diritti umani”, “la costituzione italiana”, “progetto giustizia”, “educazione alla salute”, “turismo responsabile”.

Vediamo ora, nella tabella 3, quali siano gli *obiettivi disciplinari generali* più indicati dai docenti.

Tab. 3

Obiettivi disciplinari generali dell'insegnamento della storia ²¹	%
Consapevolezza critica del rapporto presente/passato	51
Capacità di riconoscere e ricostruire il fatto storico nella sua complessità	36
Capacità di estendere la considerazione storica alle conoscenze e alle procedure di altre aree disciplinari	5
Altro	8
(N=61)	Tot. 100

Come si può constatare, la maggior parte dei docenti non ritiene molto importante esplicitare nei documenti dei consigli di classe gli *obiettivi generali propri della storia*, forse anche perché essi possono risuonare come formule generiche e poco concrete in un documento finalizzato a presentare il lavoro svolto in vista dell'esame di stato. Tuttavia, come già detto sopra, nei programmi di storia vengono invece spesso inseriti come obiettivi generali della disciplina gli *obiettivi trasversali del consiglio di classe*. Risulta, perciò, a que-

²⁰ Cfr. tabella 6, pag. 33.

²¹ Gli obiettivi sono espressi nei documenti con terminologia varia ma per l'analisi sono stati classificati in categorie omogenee. Sono riportati in tabella gli obiettivi che sono stati individuati in almeno tre documenti.

sto punto interessante, fare riferimento agli obiettivi enunciati nella parte generale del documento e validi per tutte le discipline.

2. LA STORIA NELLA PROGRAMMAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

Quasi tutti i documenti analizzati, cioè 78 su 81²², indicano in modo esplicito e articolato *obiettivi formativi trasversali*. Dunque, almeno in riferimento ad un documento destinato al pubblico²³, gli insegnanti dei vari consigli di classe convergono su una serie di obiettivi da perseguire in comune. Questo vale non solo qualora la progettazione complessiva dell'azione formativa avvenga fin all'inizio dell'anno, ma anche quando la "progettazione" sia esplicitata in tutti i suoi aspetti solo alla fine, come sintesi a posteriori degli aspetti convergenti o peculiari degli interventi didattici dei vari insegnanti. Si vuole qui sottolineare che l'intervento dei docenti sulla classe appare d'insieme in ogni caso, sia quando tale intervento venga assunto come dimensione essenziale da esplicitare e realizzare in modo realmente comune, sia quando invece esso consista nel semplice esito sommatorio delle azioni educative messe in campo dai vari insegnanti. Ovviamente, le relazioni formative e informative sono di qualità migliore qualora la progettazione sia effettivamente collegiale.

La tabella 4 indica le tipologie di obiettivi indicate nei documenti e le relative percentuali. Essa mostra che, nell'attività didattica che dichiarano di avere svolto, i docenti privilegiano in modo evidente la *dimensione cognitiva*.

²² Si tratta del 96,3% dei casi.

²³ Il documento del consiglio di classe viene esposto all'albo, in modo che sia consultabile dagli studenti e dalle famiglie.

Tab. 4

La tipologia degli obiettivi formativi trasversali nei documenti del consiglio di classe	%
Obiettivi di carattere etico ²⁴	6,6
Obiettivi di carattere socio-emotivo ²⁵	8,0
Obiettivi di carattere cognitivo	83,8
Altre tipologie di obiettivi (capacità di auto-valutazione e auto-orientamento professionale)	1,6
(N=560)	Tot. 100,0

La tabella 5 segnala in modo analitico le abilità cognitive indicate nei documenti. Vale la pena di sottolineare che, all'alta percentuale di obiettivi cognitivi indicati, nei documenti non fa riscontro un'altrettanto accurata esplicitazione delle metodologie didattiche privilegiate dai consigli di classe, che è assente nel 34,6% dei casi. In particolare, il 15% dei documenti non contiene alcuna indicazione sui metodi d'insegnamento, il 9% rimanda esplicitamente ai metodi che ogni docente privilegia nella propria disciplina e i casi restanti danno indicazioni generiche e non articolate.

Nell'attività annuale che documentano di avere svolto, dunque, i docenti, non restituiscono un'immagine organica e riferita a tutte le componenti della relazione di insegnamento/apprendimento. Ne emerge una concezione del curriculum fortemente sbilanciata in favore dell'*individuazione degli obiettivi cognitivi e della centralità delle discipline* e meno attenta ai metodi di insegnamento, alle procedure di valutazione, agli stili di apprendimento degli studenti, alle relazioni tra scuola e società.

²⁴ Per la definizione dell'espressione "obiettivi di carattere *etico*" si veda la precedente nota 14.

²⁵ Con obiettivi di carattere *socio-emotivo* si intendono gli obiettivi riferiti alla relazione con docenti e compagni, alla disponibilità al lavoro scolastico, alla partecipazione al dialogo educativo ecc.

Tab. 5

Obiettivi cognitivi trasversali nei documenti del consiglio di classe	%
Sviluppo delle competenze comunicative	12,9
Sviluppo di un metodo operativo ²⁶ efficace	11,8
Sviluppo di autonomia nell'apprendimento	11,8
Sviluppo delle conoscenze in relazione all'indirizzo di studio ²⁷	10,9
Sviluppo di capacità sintetiche ²⁸	10,4
Sviluppo di capacità logiche	10,2
Sviluppo di capacità critiche	8,4
Sviluppo di capacità di contestualizzazione	6,3
Capacità di affrontare problemi nuovi	0,7
Capacità di trasferire conoscenze e competenze	0,5
(N=469)	Tot. 83,8

Ma qual è la collocazione della disciplina “storia” entro il quadro d’insieme della progettazione del consiglio di classe? Ad un primo sguardo sembra che essa venga considerata una disciplina molto adatta ad essere inserita in progetti pluridisciplinari: infatti, nel 73,8% dei documenti, storia appare coinvolta in attività realizzate dal consiglio di classe. Una più attenta analisi mostra tuttavia che, nel 56,5% dei casi, l’attività collegiale consiste nella cosiddetta “simulazione” della terza prova dell’esame di stato. Altri progetti pluridisciplinari sono organizzati per preparare il colloquio dell’esame di stato. Nei restanti casi storia è coinvolta in aree di progetto, presenti per lo più negli Istituti professionali²⁹ e, in misura minore, in Istituti tecnici o liceali che si riallacciano ai “programmi Brocca”.

²⁶ Le “operazioni” cui si fa riferimento nei documenti sono principalmente di tipo cognitivo. L’obiettivo di sviluppare un metodo operativo efficace è presente in più alta percentuale nei documenti degli Istituti professionali; in essi tale obiettivo è inteso anche nella sua valenza pratica.

²⁷ Questo obiettivo è presente in più alta percentuale nei documenti degli Istituti tecnici e professionali ed è riferito al profilo tecnico o professionale dello studente delineato nel Progetto d’Istituto.

²⁸ Con *capacità sintetiche* si intendono le capacità di connettere tra loro informazioni provenienti da fonti diverse e di percepire e valutare la situazione risultante nel suo insieme e nella connessione delle sue parti.

²⁹ Nelle aree di progetto degli Istituti professionali sono stati trovati i pochi casi di storia settoriale: si cita qui, come esempio, un percorso sulla storia del latte.

La tabella 6 indica quali siano gli argomenti dei progetti dei consigli di classe in cui è coinvolta storia³⁰.

Tab. 6

Argomenti dei progetti dei consigli di classe in cui è coinvolta storia	%
Argomenti di educazione alla cittadinanza	26
Guerre e conflitti del Novecento	23
Fascismo e totalitarismo	10
Storia locale	10
Shoah	8
Argomenti riferiti alla storia dell'Ottocento	5
Altro	18
(N=39)	Tot. 100

Come già osservato nelle pagine precedenti, i contenuti che prevalgono, assieme a quelli “tradizionali” elencati nel programma, sono i temi storici con forte rilevanza valoriale e quelli a carattere etico-educativo, legati alla formazione del cittadino. Nei documenti sono stati trovati solo 4 percorsi legati alla storia locale³¹.

Nella maggior parte dei documenti dei consigli di classe la pluridisciplinarietà, specie quando è riferita alla costruzione delle terze prove per l'esame di stato, è intesa in senso “debole”, come semplice aggregazione di conoscenze riferite a discipline diverse. Esistono però, negli Istituti professionali o in indirizzi sperimentali tecnici e liceali, aree di progetto - sono indicate nel 16,5% dei progetti dei consigli di classe - in cui si persegue una vera e propria integrazione di conoscenze e abilità acquisite in diversi ambiti di studio³².

³⁰ In 42 documenti non è indicato l'argomento del progetto pluridisciplinare.

³¹ I temi sono: la “Cooperazione”, la “Resistenza in Trentino” (2 progetti) e il “Restauro delle scuole Crispi”.

³² Per una definizione articolata del concetto di pluridisciplinarietà, cfr. B. Vertecchi, “Disciplinare e pluridisciplinare e test a risposta multipla”, in C. Tamanini e C. Tugnoli (a cura di), “*Gli esami di stato in Trentino: ricerca e laboratori*”, Studi e ricerche, Iprase, Trento, 2001, pag.137-141.

La progettazione pluridisciplinare è quasi sempre di classe e solo in pochi casi è di interclasse o di dipartimento³³, a dimostrazione della difficoltà, propria della scuola secondaria superiore, ad articolare la collegialità e a farne ricadere i frutti nella pratica didattica.

Va, infine, sottolineato che nei documenti, non si dice mai se il raggiungimento degli obiettivi dei progetti pluridisciplinari in cui è coinvolta storia sia avvenuto o sia stato in qualche modo valutato. Molti degli obiettivi enunciati sembrano, pertanto, concepiti come idee regolative.

Storia compare solo in un progetto di orientamento e anche questo dato può offrire indicazioni sulla collocazione che si pensa abbia tale disciplina nella formazione dei giovani. La dimensione storica è, infatti, inscindibile dai processi di orientamento e di scelta in quanto la possibilità di collocarsi nella dimensione della progettualità è intrinsecamente connessa alla capacità di storicizzare le esperienze. Ciò vale, a maggior ragione, in un periodo come il nostro, caratterizzato da cambiamenti multiformi e accelerati che, per poter essere affrontato in modo positivo, richiede processi di costruzione di autoconsapevolezza, di identità e di apertura verso ciò che è nuovo e diverso. Nei documenti analizzati non viene, tuttavia, esplicitato il valore "orientante" della storia, che viene presentata, piuttosto, come un insieme di contenuti da insegnare indipendenti dai soggetti in apprendimento, come si evince anche dai grafici 2 e 3³⁴.

Sulla base dell'analisi fin qui svolta, si possono abbozzare alcune osservazioni conclusive sulle modalità di progettazione curricolare generale e disciplinare dei docenti trentini. Pur con tutti i distinguo possibili, riferiti alle diverse impostazioni curricolari dei vari tipi di indirizzi scolastici e a situazioni particolari e innovative - riscontabili per lo più negli Istituti professionali e in alcuni indirizzi tecnici e liceali - si può dire che l'insegnamento nel ciclo secondario superiore ha un carattere in gran parte cognitivo, centrato sulle discipline e sulla definizione di obiettivi. L'attività didattica appare, in generale, poco attenta alla personalizzazione dell'insegnamento e all'estensione

³³ Su 67 casi di progetti pluri o interdisciplinari, 61 sono di classe, 4 di interclasse e 2 di dipartimento.

³⁴ Cfr. pag. 24.

dell'attività laboratoriale a discipline non percepite come tecniche o sperimentali. Questo quadro generale era emerso anche dall'analisi dei documenti dei consigli di classe realizzata dall'Iprase nel 2000 e nel 2001³⁵.

Se consideriamo l'interazione tra i curricoli disciplinari e la collocazione di essi nel curricolo d'insieme, si constata che l'insegnamento della storia mostra caratteristiche specifiche che non lo distinguono però, in modo sostanziale, dall'insegnamento delle altre discipline non fortemente tecniche o professionalizzanti. Si può, in definitiva, concludere che storia concorre con le altre discipline, in particolare con quelle afferenti all'"area comune", al raggiungimento di obiettivi di carattere cognitivo e che una sua peculiarità riguarda, eventualmente, una maggiore "vocazione" alla formazione etica.

Nell'insegnamento della storia, al centro della progettualità docente è la disciplina come essa viene presentata nei manuali scolastici più aggiornati nei contenuti, nei documenti e negli apparati didattici. Sembra che gli insegnanti ricavano gli obiettivi formativi e conoscitivi soprattutto dalla disciplina così codificata. Infatti nella documentazione della loro attività didattica non trova adeguato spazio una riflessione sul vissuto e sui bisogni d'apprendimento degli studenti e sui modi per radicare in loro l'interesse verso la riflessione storica e la capacità di esercitarla.

Dai *focus group* è chiaramente emerso che gli insegnanti sono consapevoli che questa "storia scolastica" è il risultato di una mediazione rispetto alla storia dei professionisti e che essa costituisce una delle possibili visioni della storia. Paiono d'altra parte convinti che, dato il contesto scolastico ed extra-scolastico esistente, un insegnamento della storia basato su un utilizzo intelligente di un manuale valido e di qualche altro strumento, anche multimediale, possa fornire agli studenti tutta la formazione storica di base realisticamente possibile. I docenti che mediano questo tipo di insegnamento con qualche esperienza di laboratorio che metta in moto le operazioni cognitive e concrete

³⁵ Cfr. C. Tamanini, "La ricerca sui documenti dei consigli di classe del 1999/2000", in *"Gli esami di stato in Trentino: ricerca e laboratori"*, cit., pag. 363. L'immagine del curricolo, che emerge dall'analisi dei documenti di classe prodotti per gli esami di stato del 2002, appare abbastanza distante dal concetto di "piani di studio personalizzati" proposta nelle "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria e nella Scuola Secondaria di 1° grado e nelle "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria" (cfr., in particolare, il paragrafo "Dai programmi ai curricoli ai Piani di Studio Personalizzati").

che conducono alla costruzione di conoscenze storiche, sono una netta minoranza.

3. I CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO

L'analisi delle risposte riguardanti i *contenuti* dei programmi e le modalità della loro selezione ci restituisce un'immagine della storia insegnata che merita alcune riflessioni.

La nostra rilevazione ha cercato di organizzare i contenuti in base a tre coordinate:

- la scala spaziale
- la scala temporale
- l'approccio tecnico-metodologico

L'organizzazione dei dati ha reso necessaria l'adozione di alcune classificazioni, e ciò ha naturalmente orientato l'esito della rilevazione. Nell'individuare le categorie classificatrici, abbiamo scelto di non eccedere in profondità analitica e di privilegiare le alternative realisticamente praticabili, nel contesto concreto dell'insegnamento/apprendimento della storia in Italia. Nel lavoro di classificazione e di assegnazione di un contenuto ad una categoria piuttosto che ad un'altra, c'è stato dunque un margine di "approssimazione sostenibile", necessario sia per non spalmare eccessivamente i dati e sia per ottenere dei raggruppamenti significativi.

a. La classificazione su scala spaziale

Le quattro categorie individuate (storia mondiale, europea, nazionale, regionale) rimandano ad un approccio sistemico: parliamo di storia connotata spazialmente quando gli eventi e i processi che si verificano in uno spazio delimitato hanno tra loro relazioni sia oggettive che soggettive (ivi comprese le relazioni con il territorio), tali da dar luogo ad un sistema relativamente autosufficiente che può essere oggetto di studio, mettendo tra parentesi le ulteriori

relazioni che collegano l'insieme o sue parti a eventi/processi che si verificano su scale spaziali diverse.³⁶

Alcuni chiarimenti ulteriori:

- l'espressione "storia regionale" deve intendersi come sinonima di "storia locale" e con "storia nazionale" si intende "storia d'Italia";
- più complesso il problema della "storia mondiale". L'approccio sistemico, ponendo l'accento sull'esistenza di relazioni, evita di dover considerare "mondiale" tutta la storia. V'è tuttavia un secondo approccio alla storia mondiale, che potremmo chiamare "ermeneutico", il quale pone invece l'accento sulla moltiplicazione dei "punti di vista", accanto a quello eurocentrico. Per quanto ci riguarda, abbiamo evitato di sovradeterminare la rilevazione dal punto di vista teorico e abbiamo associato all'espressione "storia mondiale" entrambi i significati.

Come si nota nella tabella 7, dalla rilevazione è emerso il netto predominio dei contenuti su scala nazionale ed europea, con un leggero privilegio per quest'ultima. Medio-basso appare invece l'interesse per la scala mondiale, quasi nullo quello per la scala locale-regionale.

Tab. 7
Selezione dei contenuti in relazione alla scala spaziale

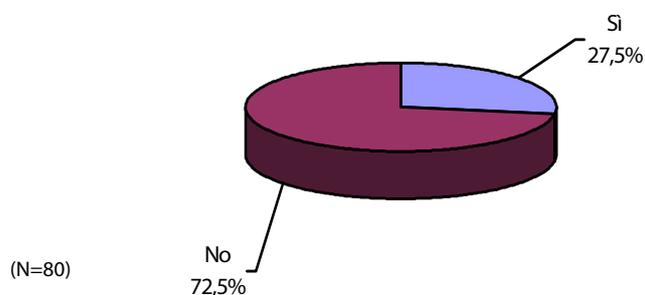
	- 10%	10-30%	30-60%	+ 60%	Tot.	
Storia mondiale	6,3	47,5	41,3	5,0	100	(N=80)
Storia europea	1,3	5,1	48,1	45,6	100	(N=79)
Storia nazionale	-	22,5	53,8	23,8	100	(N=80)
Storia regionale	90,7	9,3	-	-	100	(N=54)

Più che l'effetto di esplicite scelte, questo dato sembra essere il risultato della vischiosità dell'approccio tradizionale all'insegnamento della storia, e anche tra chi ha motivato la scelta per le scale nazionale ed europea, non sono pochi

³⁶ È evidente qui il nostro riferimento alla teoria dei modelli, quale è stata sviluppata a partire dagli anni Settanta in particolare dalla scuola polacca di Jerzy Kmita, Leszek Nowak, Jerzy Topolski.

coloro che hanno addotto ragioni non disciplinari, ma piuttosto organizzative od emozionali: ciò è messo in evidenza dal grafico 5 e dalla tabella 8.

Graf. 5
Presenza di motivi didattici o epistemologici espliciti
per la selezione dei contenuti in relazione alla scala spaziale



Tab. 8

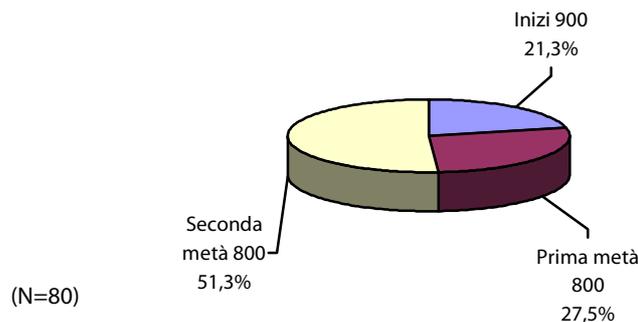
Motivi della selezione dichiarati	N
Rilevanza per la storia come disciplina	7
Rilevanza per gli intrecci tra la storia ed altre discipline	5
Rilevanza per il loro valore etico-formativo	1
Funzionalità al coinvolgimento emotivo degli studenti	1
Funzionalità ad un'organizzazione del programma per quadri di riferimento generali e itinerari flessibili	5
Funzionalità ad un'organizzazione del programma per macroargomenti o nodi tematici	2
Problemi organizzativi esterni (discontinuità dell'insegnante, esiguità del monte ore, ecc.)	6

Tot. 27

b. La classificazione su scala temporale

L'ordinamento dei dati adottato è stato in questo caso puramente convenzionale (per decennio o per cinquantennio). Adottare infatti una periodizzazione fondata su uno schema di tempo storico datato ci è sembrato da parte nostra un'eccessiva forzatura interpretativa.³⁷ I risultati sono comunque significativi e sono riportati nel grafico 6: emerge che ormai più della metà dei programmi di storia prende le mosse dalla seconda metà dell'Ottocento e appena un quarto o poco più comincia dall'inizio di quel secolo, cosa che invece risultava normale una decina di anni fa, soprattutto nei licei. Assai significativo è altresì quel 21% di docenti che dedicano l'insegnamento solo al Novecento.

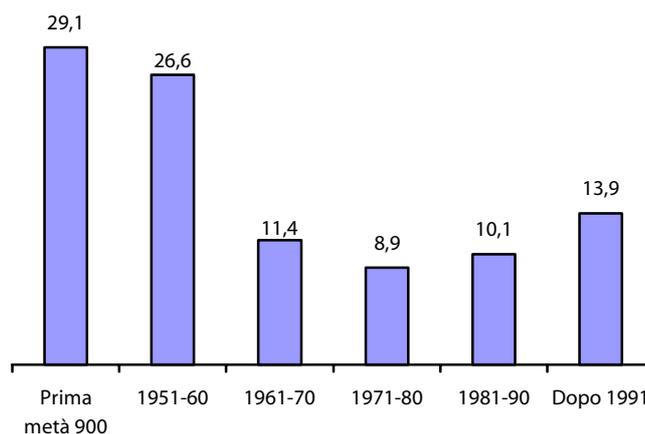
Graf. 6 – Inizio cronologico dei programmi di storia



È questo sicuramente l'effetto del decreto emanato dal ministro Berlinguer sull'insegnamento del Novecento nell'ultimo anno delle superiori, il quale sembra dunque aver anticipato una reale esigenza degli insegnanti di storia.

Questi dati vengono completati da quello riferito al termine cronologico dei programmi (grafico 7).

³⁷ Con "tempo storico" intendiamo il tempo in quanto componente del processo storico, il quale integra sia il punto di vista del sentimento soggettivo dello scorrere del tempo, sia il punto di vista della portata temporale dei fatti e dei processi (breve/lungo periodo). Con "tempo storico datato" intendiamo il tempo della narrazione storica, in cui l'inserimento di un fatto pone in rilievo (la conoscenza di) ciò che è avvenuto prima e ciò che è avvenuto dopo questo fatto. Sotto questo aspetto, la stessa formulazione di un programma di storia implica l'uso di un tempo storico datato.

Graf. 7 – Termine cronologico dei programmi di storia

(N=79)

Come si vede, la percentuale di chi conclude il programma fermandosi alla prima metà del Novecento corrisponde a quella di chi prende le mosse dalla prima metà dell'Ottocento. Se poi si osservano da vicino i dati relativi ai programmi che terminano *dopo* il 1950, notiamo un interessante andamento “a sella”: si passa dai 21 programmi che terminano tra il 1951 e il 1960 ai 7 programmi che terminano invece tra il 1971 e il 1980. Dopo questo decennio, il numero dei programmi ricomincia ad aumentare.

Un'ipotesi esplicativa potrebbe essere che il decennio '71-'80 (gli anni Settanta) è considerato, anche se non dichiaratamente, uno spartiacque che divide la storia dall'attualità. Se l'ipotesi è corretta, se ne può concludere che la scansione cronologica – tipo emergente dai programmi utilizza, almeno implicitamente, una periodizzazione capace di fondare un tempo storico prospettivo/retrospettivo e attorno alla quale è possibile articolare una narrazione della contemporaneità.

c. La classificazione in base all'approccio tecnico-metodologico

Le categorie utilizzate designano tipologie distinte di fatti storici e sono state individuate tenendo presenti i principali manuali di storia in adozione. Cia-

scuna categoria rimanda ad un'immagine semplificata di un certo frammento di realtà storica, mediante l'eliminazione dei fattori secondari e la delimitazione delle caratteristiche essenziali.³⁸

Tra le categorie, abbiamo inserito anche la "storia politica, diplomatica e militare". Con questa espressione, abbiamo inteso disaggregare nelle sue componenti essenziali la nozione di "storia generale" secondo il paradigma crociano (da taluni definito anche "paradigma liberale"), che mantiene ancora una forte capacità di attrazione sia all'interno dei manuali, sia nella concreta pratica didattica, come del resto confermano anche i risultati della rilevazione messi in evidenza nella tabella 9.

Tab. 9
Selezione dei contenuti in relazione all'approccio tecnico-metodologico

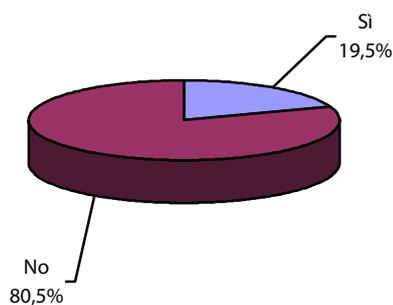
	-10%	10-30%	30-60%	+60%	Tot.	
Storia politica, diplomatica e militare	-	5,0	38,8	56,3	100	(N=80)
Storia delle istituzioni politiche	14,9	47,3	36,5	1,4	100	(N=74)
Storia dei partiti e dei movimenti politici	17,7	62,0	20,3	-	100	(N=79)
Storia economica e demografica	22,9	42,9	31,4	2,9	100	(N=70)
Storia sociale	39,7	38,2	22,1	-	100	(N=68)
Storia della cultura e della mentalità	60,9	30,4	4,3	4,3	100	(N=69)
Storia della vita quotidiana	92,3	5,8	1,9	-	100	(N=52)

Complessivamente, si può notare l'assoluta prevalenza che la storia, nel suo insegnamento, continua a riconoscere alle categorie della politica: una preva-

³⁸ Anche in questo caso abbiamo fatto riferimento alla teoria dei modelli, e in particolare alle procedure di idealizzazione descritte da Nowak, per garantire un'affidabilità scientifica alle nostre classificazioni.

lenza appena temperata dalla presenza di contenuti a carattere socio-economico. Anche in questo caso, come nel caso della classificazione su scala spaziale, l'insegnamento della storia in Italia sembra mostrare un forte ancoraggio agli approcci tradizionali. E come nel caso della classificazione spaziale, anche in questo caso le scelte risultano raramente motivate (vedi grafico 8), appearing piuttosto come la risposta ad istanze e richieste formative assunte come date.

Graf. 8
Presenza di motivi didattici o epistemologici espliciti
per la selezione dei contenuti in relazione all'approccio
tecnico-metodologico

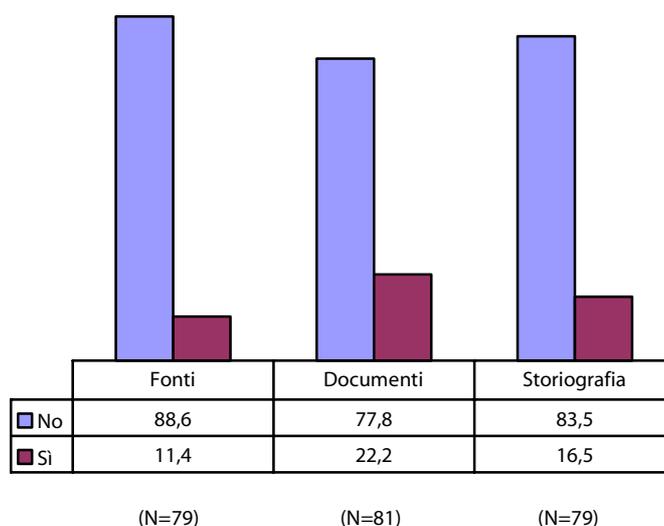


(N=77)

In conclusione, possiamo affermare che il programma – tipo, quale emerge dai documenti dei consigli di classe, si sostanzia in larga misura nella narrazione delle dinamiche politiche europee e nazionali, nel periodo compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e gli anni Cinquanta del secolo scorso. Questa sembra essere considerata la “formazione storica minima” sulla contemporaneità, rispetto alla quale la rilevazione consente di fare qualche ulteriore considerazione.

Notiamo innanzitutto l'assenza, in questa formazione minima, di contenuti relativi agli strumenti fondamentali dello storico. Si osservi infatti il grafico 9.

Graf. 9
Presenza dichiarata di contenuti relativi alla definizione/critica delle fonti,
alla definizione/analisi dei documenti,
a correnti e modelli storiografici



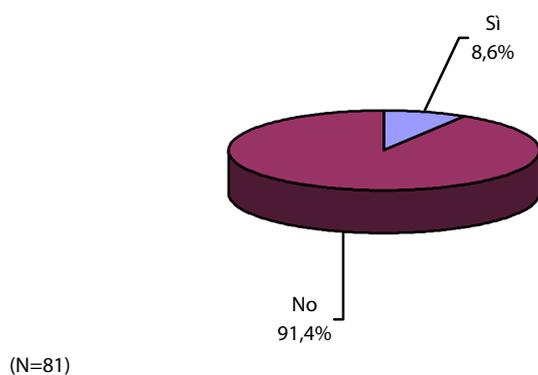
Il grafico mostra come i problemi legati all'uso delle fonti, dei documenti, dei modelli storiografici,³⁹ apparentemente non facciano parte, se non marginalmente, né del bagaglio culturale che viene trasmesso (a meno che non rientri tra i contenuti appresi in anni precedenti), né della pratica didattica con cui viene trasmesso.

Il dato concorda con lo scarso ruolo attribuito alla didattica laboratoriale come strumento e come metodologia di insegnamento, mentre collide con altri dati, quali ad esempio quelli riferiti all'adozione di libri di testo ricchi di documenti. Per provare a comporre questa divergenza, possiamo ipotizzare che gli insegnanti considerino le capacità di usare gli strumenti dello storico come decisive per il loro sostrato professionale di ricercatori mediamente spe-

³⁹ Facendo nostre le definizioni di J. Topolski, intendiamo con "fonte" ogni funzione/oggetto/stato di cose cui uno storico può rivolgere un proprio sistema di domande e con "documento" il risultato effettivo dell'interazione tra una fonte e un sistema di domande.

cializzati, ma non essenziali in una formazione storica minima quale quella che devono trasmettere. Il problema è stato anche sottoposto ai diversi focus. Una lettura non univoca emerge anche dal dato, riportato nel grafico 10, riguardante la presenza dell'educazione civica.

Graf. 10
Presenza dichiarata di contenuti relativi all'educazione civica



Come risulta dal grafico, infatti, o la formazione storica minima di cui si è parlato non comprende contenuti espliciti di educazione civica, oppure (lettura non alternativa) la quasi totalità dei docenti sembra considerare l'educazione civica estranea allo statuto disciplinare in senso stretto della storia.

Ad una lettura più attenta, tuttavia, la questione si mostra più complessa. La parte generale dei documenti mostra infatti che la trasmissione di valori civici è il contributo principale che viene richiesto alla storia, nell'ambito dei progetti interdisciplinari. La circostanza sembra confermata dal dato relativo ai temi trattati in collegamento con altre discipline, che riportiamo nella tabella 10: tra di essi, il tema "Le guerre del Novecento", che si spinge fino al 2001, risulta infatti essere particolarmente utilizzato per sviluppare argomenti a forte densità etica.

Tab. 10

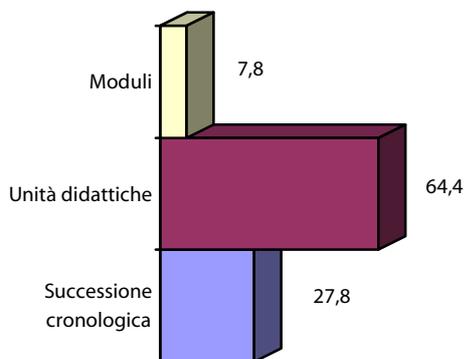
Temi trattati insieme ad altre discipline	N
Le guerre del Novecento	12
I regimi totalitari e l'antifascismo	10
Formazione civica e giuridica	5
Avanguardie artistiche e letterarie	4
Shoah	3
Altro	5
Tot.	39

Un'ipotesi per risolvere la divergenza potrebbe fare riferimento alla presenza di una discrasia tra il modo in cui viene considerata la storia in quanto *disciplina specifica*, con connotazioni cognitive forti, e il modo in cui essa viene invece considerata in quanto *componente di un progetto formativo*, cui sono affidati prevalentemente obiettivi di carattere etico e civico. La mediazione, operata nelle concrete pratiche di insegnamento, sembra consistere nella scelta, per i percorsi interdisciplinari, di temi fortemente evocativi o fortemente legati all'attualità.

Merita attenzione, infine, il dato sull'organizzazione didattica dei contenuti (per successione cronologica, per unità didattiche o per moduli)⁴⁰, riportato nel grafico 11.

⁴⁰ Con "organizzazione per successione cronologica" abbiamo inteso la semplice elencazione sequenziale degli argomenti. Con "organizzazione per unità didattiche" abbiamo inteso l'unificazione tematica degli argomenti, tale per cui le unità sono disposte in sequenza cronologica (basata sugli argomenti trattati) e ciascuna unità dipende dall'unità precedente ed è premessa dell'unità successiva. Con "organizzazione per moduli" abbiamo inteso l'unificazione tematica degli argomenti, tale per cui le unità sono separabili e al loro interno autosufficienti. Entro questa categoria abbiamo inserito anche i rari esempi di organizzazione per unità di apprendimento.

Graf. 11 – L'organizzazione didattica dei contenuti



(N=90)

Come si vede, il 92% dei docenti dichiara che gli argomenti di un programma vengono presentati o per successione cronologica o per unità didattiche: in entrambi i casi, il programma dà luogo (o comunque è pensato per dare luogo) ad una *narrazione* unitaria, con il tempo in funzione di organizzatore della trama. In particolare, l'organizzazione per unità didattiche (largamente prevalente) sembra implicare un'idea del programma di storia, nel suo svolgimento annuale, come progressiva integrazione di tanti diversi segmenti storici, ciascuno con le proprie peculiarità, in un unico quadro narrativo generale. Sintomaticamente, l'organizzazione per moduli, che meno pone l'accento sul momento dell'integrazione narrativa, risulta essere stato adottato in modo residuale, in realtà circoscritte (le scuole professionali) e per rispondere a problemi ben precisi, come la necessità di inserire la storia in percorsi formativi fortemente professionalizzanti e in posizione subordinata.

Questa centralità della *storia – narrazione* va letta congiuntamente alla relativa marginalità in cui è costretta la *storia – problema*, cioè la storia centrata sull'apprendimento degli strumenti fondamentali dello storico e sull'elaborazione a partire dalle fonti. Le due modalità d'insegnamento appaiono vissute dai docenti in modo alternativo, forse anche per la presenza di vincoli oggettivi (l'esiguità del monte-ore); dall'analisi dei documenti emergono comunque pochi tentativi di coordinare in un unico programma la storia – narrazione e la storia – problema.

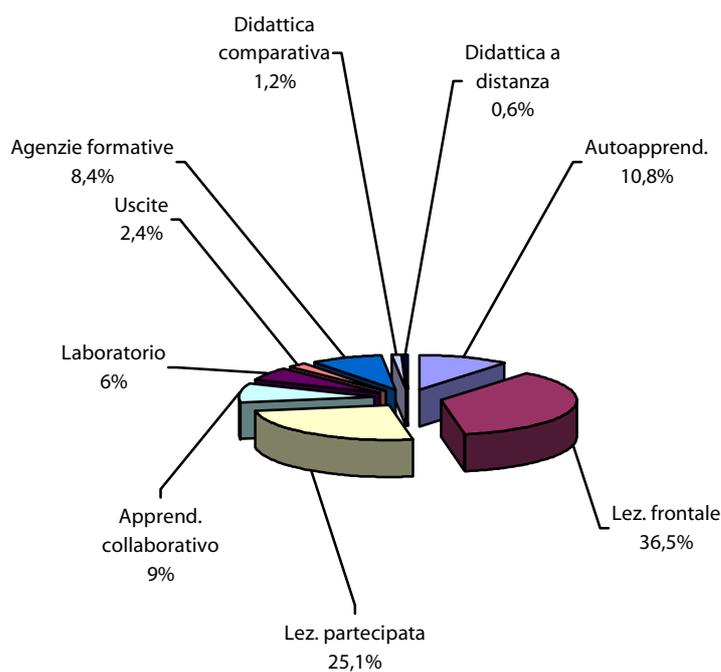
4. I FORMATI DIDATTICI

Anche l'analisi dei dati relativi alle metodologie e agli strumenti didattici ci restituisce l'immagine di un insegnamento della storia caratterizzato da forti persistenze metodologiche e dalla consapevolezza del carattere essenzialmente trasmissivo (di conoscenze) dell'insegnamento storico.

a. Le metodologie didattiche

Nella rilevazione, abbiamo classificato le metodologie didattiche in dieci tipologie: lezione frontale, azione didattica sul territorio, lezione partecipata, attività di laboratorio, autoapprendimento assistito (comprese le tesine per gli esami di stato, le attività di recupero e quello di potenziamento), apprendimento collaborativo e lavoro di gruppo, didattica a distanza, interazione con agenzie formative e culturali/esperti/testimoni, compresenze e didattiche comparative, esercitazioni guidate.

Osservando il grafico 12, notiamo che la lezione, cioè il formato didattico per eccellenza trasmissivo, mantiene una preponderanza assoluta, sia nella sua versione frontale che in quella partecipata (62%). A questa percentuale va sommata quella legata all'autoapprendimento assistito, spesso utilizzato come rafforzamento della trasmissione di conoscenze.

Graf. 12 - Le metodologie didattiche utilizzate in storia

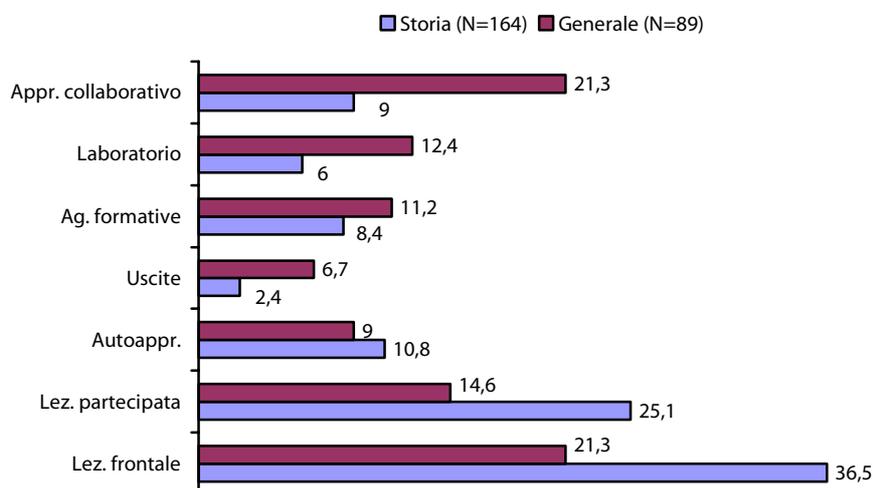
(N=167)

Un'altra caratteristica della lezione è quella di essere un formato didattico *narrativo*, adatto dunque a supportare l'immagine della storia – narrazione; sotto questo aspetto, la sua preponderanza va messa in relazione all'esiguità delle percentuali relative ai formati più funzionali alla storia – problema: azione didattica sul territorio, attività di laboratorio, interazione con agenzie for-

mative. Va altresì sottolineata l'esiguità del dato riferito all'apprendimento collaborativo, cioè al formato più duttile e più in grado di combinare storia – narrazione e storia – problema.

Confrontiamo ora (grafico 13) le rilevazioni relative ai programmi di storia con quelle analoghe riferite alla parte generale del documento⁴¹.

Graf. 13
Le metodologie didattiche utilizzate:
confronto tra la parte generale dei documenti
e la parte relativa ai programmi di storia



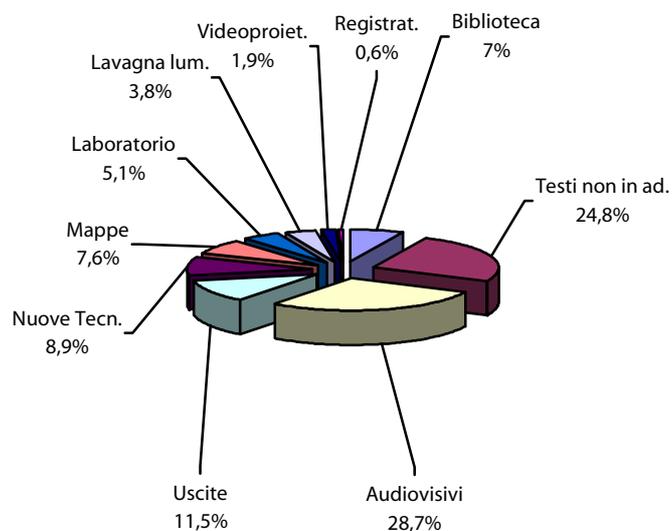
Un dato emerge immediatamente: il drastico ridimensionamento della lezione e la crescita sia dell'apprendimento collaborativo, sia del gruppo comprendente azione didattica sul territorio, attività di laboratorio e interazione con agenzie formative e culturali. Questa forbice è ancora più rilevante se riferita agli istituti tecnici e professionali, mentre risulta più contenuta nei licei. Alcune ipotesi esplicative su questa divergenza potranno essere tentate incrociando questi dati con quelli relativi agli strumenti didattici e alle verifiche/valutazioni.

⁴¹ Per non raddoppiare un'unica indicazione, qui come altrove, se uno stesso dato è stato rilevato in entrambe le parti, lo abbiamo assegnato solo alla parte disciplinare.

b. Gli strumenti didattici

Osserviamo il grafico 14.

Graf. 14 – Gli strumenti didattici utilizzati in storia



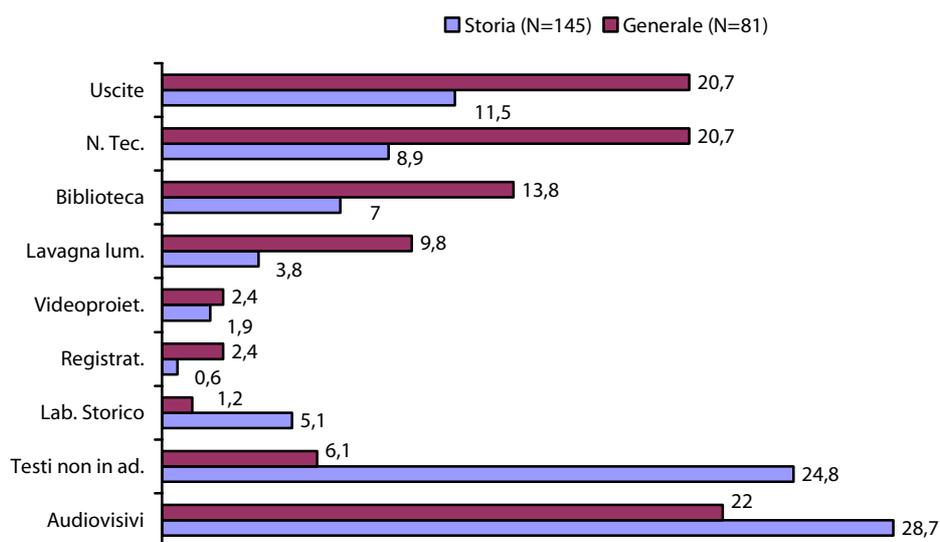
(N=157)

Come si può notare, il libro, in quanto strumento didattico, mantiene il suo predominio (31,8%, comprendente le voci “Testi diversi da quelli in adozione” e “Biblioteca”), seppur in condominio con gli audiovisivi, ormai accettati come strumenti didattici primari. In modo congiunto vanno lette anche le basse percentuali relative al laboratorio storico e alle mappe geografiche, strumenti didattici di per sé poco “narrativi” e più “costruttivi”, mentre il dato significativo riferito alle nuove tecnologie non pare alludere ad una diffusione consolidata dell’*e-learning* nella pratica didattica: se questo fosse il caso, avremmo infatti anche un dato altrettanto significativo riferito alla diffusione della didattica a distanza, la quale invece risulta pressoché ignorata (vedi grafico 12). Evidentemente, le nuove tecnologie cui si fa riferimento non sono le

tecnologie comunicative, bensì le tecnologie di supporto agli strumenti multimediali ed ipertestuali, ivi compreso il web come risorsa informativa. Il riferimento è quindi essenzialmente a computer e cd-rom, utilizzati come strumenti sussidiari nell'attività didattica ordinaria, evitando le potenzialità eversive che potrebbe avere l'introduzione dell'*e-learning*: si tratta di un dato che merita ulteriori approfondimenti.

Il confronto con la rilevazione sulla parte generale del documento (grafico 15) mette di nuovo in luce alcune divergenze interessanti, anche se meno acute di quelle relative alle metodologie didattiche.

Graf. 15
Strumenti didattici utilizzati:
confronto tra la parte generale dei documenti
e la parte relativa ai programmi di storia



Immediatamente si può notare la maggior importanza che, a livello generale, viene riconosciuta agli strumenti tecnologici, più o meno nuovi, a scapito del libro (dal 31,8% al 19,5%, con un incremento tuttavia dell'uso delle biblioteche, che passa dal 7% al 13,4%: indice questo di un passaggio di attenzione

dall'*assimilazione* alla *ricerca*). Sempre a livello generale, risulta comunque confermata l'importanza degli audiovisivi e cresce notevolmente quella delle nuove tecnologie,⁴² la cui percentuale di rilevanza si attesta ad un livello che presumibilmente comporta forme di fruizione non solo ricettiva, ma anche produttiva.

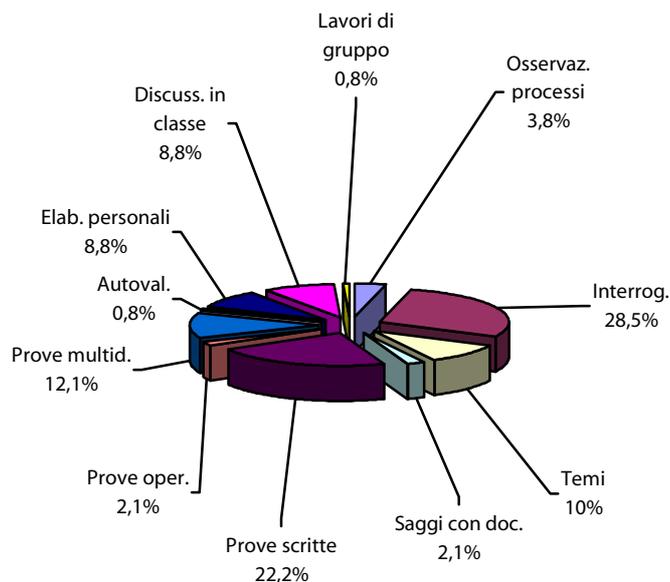
Va notata anche la forbice legata alla voce "Viaggi di istruzione/visite guidate/uscite formative/manifestazioni culturali", che passa dall'11,5%, come strumento previsto dal programma di storia, al 20,7%, come strumento previsto dal consiglio di classe. Il dato, nella sua ampiezza, può sorprendere, se non si tiene presente lo scarso rilievo che ha l'azione didattica sul territorio, come metodologia per l'insegnamento della storia (vedi grafico 12), oltre al ruolo non certo centrale che svolge la storia, come disciplina specifica e non come formazione civica, nella progettazione interdisciplinare delle aree scolastiche più tecniche o professionalizzanti.

c. Le verifiche e le valutazioni

Qui è necessario fare una premessa: non sono pochi i documenti che presentano come strumenti di verifica quelli che sono invece, propriamente, criteri di valutazione (o viceversa). In questi casi, si è provveduto a sciogliere le ambiguità terminologiche e ad assegnare i dati rilevati alla categoria appropriata.

Prendendo in esame gli strumenti di verifica (grafico 16), è evidente il privilegio che viene ancora riconosciuto dagli insegnanti di storia ai due strumenti tradizionali: l'interrogazione e la prova scritta strutturata o semi-strutturata.

⁴² Da intendersi sempre come tecnologie multimediali ed ipertestuali, senza l'introduzione di forme di *e-learning*.

Graf. 16 – Gli strumenti di verifica utilizzati in storia

(N=239)

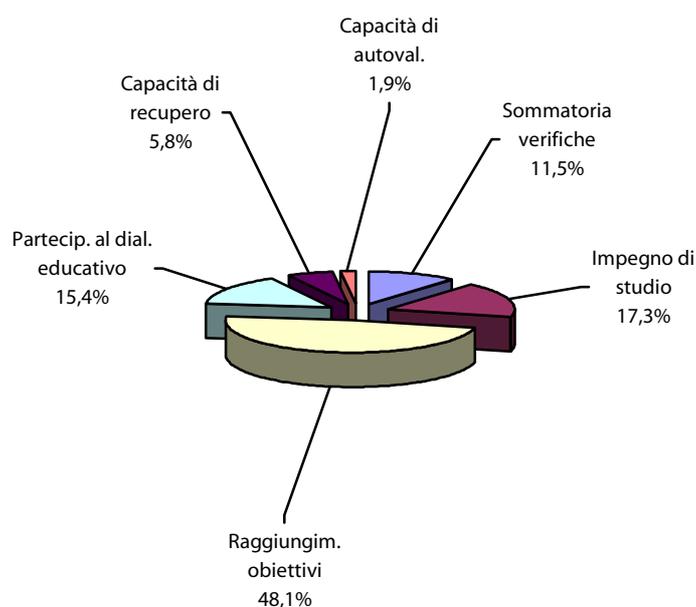
Per quanto riguarda le prove scritte, particolarmente adatte a rilevare le conoscenze assimilate, l'ampio uso che ne viene fatto concorda con l'idea, già emersa da altri dati, che la formazione storica minima è intesa dagli insegnanti essenzialmente come possesso di informazioni (si notino, per converso, le percentuali irrisorie raggiunte dai saggi supportati da documenti e dalle prove operative). L'alta percentuale delle interrogazioni, del resto, è in parte motivata dal fatto che la storia è ancora considerata "materia orale". Questa osservazione, tuttavia, se consente di spiegare perché gli insegnanti interroghino tanto, non spiega perché essi utilizzino così poco strumenti di verifica alternativi, fatta eccezione per le prove scritte. Un'ipotesi attendibile chiamerebbe di nuovo in causa la centralità della storia – narrazione, confermata dal dato relativo ai temi di storia, nei quali l'aspetto narrativo emerge con ancora maggior chiarezza. In controluce, si può inoltre comprendere da questo dato l'importanza che viene attribuita alla capacità di narrazione come strumento dello storico,

forse l'unico strumento che viene così fatto rientrare, in modo indiscusso, nel corpus di una formazione storica minima.

Non va inoltre ignorato il rapporto di corrispondenza esistente tra la lezione e l'interrogazione (e qui bisogna associare al dato relativo alle interrogazioni l'8,8% relativo alla "partecipazione alla discussione in classe", il cui contesto di riferimento è chiaramente quello della lezione partecipata).

Collegando tutti questi elementi, emerge in via ipotetica un modello standard di insegnamento/apprendimento della storia. La posizione centrale è mantenuta dall'esposizione narrativa dell'insegnante, che interagisce con altre narrazioni (testi, manuali, audiovisivi, ecc.), utilizza informazioni documentarie come conferme e dà così via via consistenza ad una trama programmata (il programma, appunto). Con questa operazione l'insegnante *trasmette* in modo esplicito informazioni, eventualmente favorendo qualche forma di partecipazione degli studenti quali co-narratori, e nel contempo *espone* la propria modalità narrativa, che si traduce in un intreccio di argomentazioni logiche, retoriche e scientifiche. Lo studente, anche con l'ausilio "casalingo" degli strumenti testuali e audiovisivi di supporto indicati dall'insegnante, recepisce per via *assimilativa* le informazioni e per via *mimetica* la modalità narrativa, restituendo alla fine una nuova narrazione, che diventa oggetto di verifica (se si mette tra parentesi la ricezione mimetica delle modalità narrative, abbiamo invece le prove scritte strutturate o semi-strutturate). Questo modello standard può poi venire integrato da procedure collaborative, laboratoriali o comunque costruttive, le quali tuttavia non ne mettono in discussione la centralità.

Coerentemente a questa impostazione, la valutazione pone in primo piano la *performance* conclusiva dello studente e lascia sullo sfondo il processo di apprendimento: è quanto emerge in modo evidente dal grafico 17.

Graf. 17 – I criteri di valutazione utilizzati in storia

(N=104)

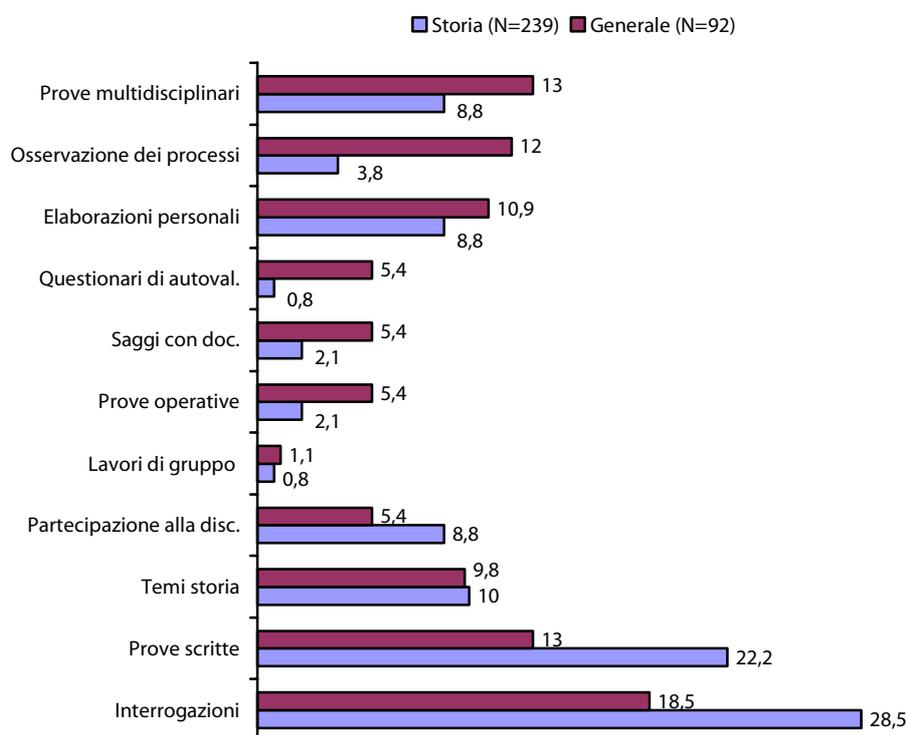
Come si vede, il criterio di valutazione privilegiato in via assoluta è il raggiungimento degli obiettivi posti dal programma, tra i quali, come si ricorderà,⁴³ spiccano appunto la conoscenza del linguaggio dello storico, il possesso di informazioni e la capacità di collegamento.⁴⁴

Anche in questo caso è utile fare un confronto con ciò che è stato rilevato nella parte generale: è quanto propongono i prossimi due grafici.

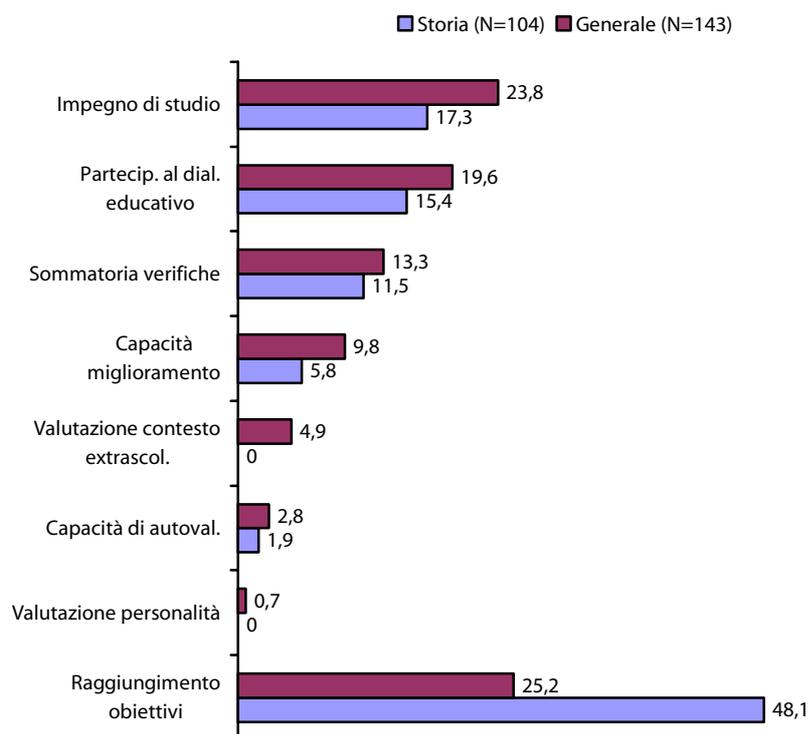
⁴³ Vedi tabella 2, pag. 23.

⁴⁴ Ovviamente non possiamo dire che il modello standard di insegnamento / apprendimento che abbiamo tratteggiato rappresenti la conseguenza necessaria dei dati che abbiamo rilevato. Possiamo però dire, utilizzando una forma di principio di ragion sufficiente, che l'insieme dei dati rilevati non contraddice questo modello standard, il quale pertanto può funzionare come spiegazione ipotetica fondata dei dati rilevati.

Graf. 18
Gli strumenti di verifica utilizzati:
confronto tra la parte generale dei documenti
e la parte relativa
ai programmi di storia



Graf. 19
I criteri di valutazione utilizzati:
confronto tra la parte generale dei documenti
e la parte relativa ai programmi di storia



Si noti innanzitutto come, nella parte generale, sia gli strumenti di verifica che i criteri di valutazione spostino l'accento dalla *performance* al processo di apprendimento e dalle conoscenze alle capacità. Tra gli strumenti di verifica, il gruppo formato da interrogazioni, temi, prove scritte e partecipazione alla discussione passa dal 69,5% al 46,7% (particolarmente significativa è la differenza che riguarda le prove scritte), mentre il gruppo formato dall'osservazione dei processi di apprendimento, dai saggi supportati dai documenti, dalle prove operative e dai questionari di autovalutazione passa dall'8,8% al 28,2%, con un eloquente incremento in particolare del dato relativo all'osservazione dei

processi di apprendimento. Parallelamente, tra i criteri di valutazione adottati si verifica un riequilibrio tra il raggiungimento degli obiettivi e l'impegno nello studio, con un incremento soprattutto del dato relativo alla capacità di miglioramento/recupero e la comparsa, seppure in posizione marginale, della valutazione del contesto extrascolastico.

Di nuovo dunque, come nel caso dei contenuti, delle metodologie e degli strumenti didattici, si conferma la presenza di una specificità dell'insegnamento della storia che i progetti formativi generali faticano a recepire (più nelle scuole tecniche e professionali che nei licei) e che è difficile, allo stato attuale delle rilevazioni, attribuire univocamente a persistenze tradizionaliste particolarmente forti o a peculiarità dello statuto disciplinare della storia tutelate dall'insegnante.

Il curriculum di storia nella discussione dei *focus group*

di Beatrice de Gerloni e Nicoletta Pontalti

PREMESSA

La ricerca sui curricoli di storia nell'ultimo anno delle scuole superiori ha previsto, accanto all'analisi dei programmi di storia contenuti nei documenti dei consigli di classe, anche la rilevazione delle opinioni di un gruppo di 26 docenti attraverso la pratica del *focus group*.

Obiettivo principale dei *focus* era quello di attivare un confronto tra i docenti su alcuni esiti e aspetti problematici emersi dall'analisi dei documenti dei consigli di classe per acquisire ulteriori elementi per una corretta interpretazione dei dati. Si voleva inoltre verificare se le ipotesi di prosecuzione della ricerca erano adeguate ai bisogni e alle aspettative dei docenti e raccogliere eventuali suggerimenti e proposte.

In questa sintesi si illustreranno gli aspetti più significativi della discussione, che si è concentrata su alcuni 'oggetti' d'attenzione, e si presenteranno sia gli elementi di criticità che quelli propositivi. In Appendice sono pubblicate le sintesi dei tre *focus*, che restituiscono con maggiore fedeltà gli orientamenti dei partecipanti e le modalità di svolgimento delle singole azioni di ascolto.

All'attenzione dei docenti sono stati posti tre macro-oggetti di analisi e discussione che possono essere sintetizzati con i seguenti titoli:

- gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta;
- la didattica della storia e i libri di testo;
- i contenuti proposti.

1. GLI OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Dall'analisi di alcune tabelle¹ contenenti i risultati dell'indagine condotta sui documenti dei consigli di classe (in particolare le tabelle relative a: “gli obiettivi dell'insegnamento della storia”, “le verifiche utilizzate”, “i criteri di valutazione adottati”) emerge un modello di attività storica che si caratterizza per una netta prevalenza degli obiettivi cognitivo-disciplinari quali la conoscenza del linguaggio storico e dei principali quadri interpretativi, e l'acquisizione di conoscenze storiche. Gli obiettivi operativi relativi al “saper fare” e quindi all'uso dei documenti e alla produzione di testi di carattere storico sembrano avere minore significatività nella pratica didattica. Anche le verifiche sono condotte con prove di tipo tradizionale (interrogazioni, temi, prove scritte ecc.) mentre risultano poco utilizzate verifiche di tipo più operativo. Infine, la scelta di criteri di valutazione è basata sul raggiungimento di obiettivi soprattutto cognitivi. Tutto questo parrebbe configurare il prevalere di una didattica che privilegia una metodologia trasmissiva di tipo tradizionale.

Avendo come parametri di riferimento, da un lato, i dati delle tabelle e, dall'altro, l'esperienza derivata dalla loro concreta pratica didattica e dal confronto con i colleghi, i docenti hanno espresso una prima valutazione sul rapporto tra il ‘dichiarato’ e l’‘agito’, valutazione che, nella maggioranza dei casi, ha confermato i risultati dell'analisi quantitativa: il quadro che emerge dai risultati dell'analisi dei documenti relativamente a obiettivi, modalità di verifica e criteri di valutazione restituisce l'effettivo modello di didattica della storia prevalente nelle scuole secondarie. Vi è quindi una sostanziale condivisione del dato emerso dai documenti anche se, per alcuni partecipanti, i dati ricavati sono addirittura incoraggianti rispetto a quello che comunemente accade nella pratica scolastica.

Tra i motivi che possono spiegare il prevalere di una didattica della storia centrata sul raggiungimento di obiettivi cognitivi e la scelta di un modello prevalentemente trasmissivo e tradizionale, i partecipanti sono concordi nell'individuare alcuni:

¹ Per sollecitare la discussione sono stati presentati ai docenti grafici e tabelle con i principali risultati dell'analisi dei documenti: i lucidi utilizzati sono riportati in appendice al presente rapporto.

- la complessità della disciplina;
- la formazione dei docenti (spesso laureati in lettere o in filosofia) e la conseguente impostazione didattica: quasi tutti si sono formati acquisendo un'idea contenutistica della storia e raramente gli studi universitari o l'aggiornamento professionale sono stati in grado di far maturare una formazione specifica;
- l'abitudine mentale consolidata - e quindi fonte di sicurezza - di affidarsi al manuale e alla logica del programma, spesso rigido (come nei licei);
- problemi contingenti, tanto più dirimenti quanto minore è il monte ore.

Sulla base di queste riflessioni e della difficoltà di motivare e appassionare gli studenti, alcuni docenti hanno espresso l'esigenza di ripensare il senso della storia al di là della progettualità, chiarendo anzitutto a se stessi il valore da dare a questo insegnamento.

All'attenzione dei partecipanti è stato poi posto un dato apparentemente contraddittorio, che si rileva dalla lettura dei dati di due tabelle riguardanti rispettivamente “gli obiettivi del consiglio di classe” e la “presenza di tematiche riferite all'educazione civica”: se nella prima tabella sono spesso indicati obiettivi di carattere etico-civile (quali la formazione del cittadino, il valore della tolleranza, l'educazione al rispetto per le ‘diversità’), nella seconda le tematiche di educazione civica sono una presenza irrilevante (8,6%).

I docenti non ritengono vi sia contraddizione tra i dati in quanto il quesito va posto in altri termini: non si tratta di inserire argomenti di educazione civica all'interno dell'insegnamento della storia, quanto di dare un taglio civico a tale insegnamento, che ha una natura di per sé intrinsecamente etico-civile. Vi è anzitutto una trasversalità degli argomenti di educazione civica rispetto agli argomenti storici ma vi è anche una trasversalità rispetto ad altre discipline, quali il diritto e l'economia. Inoltre, obiettivi etico-civili sono spesso perseguiti attraverso attività interdisciplinari o altre iniziative, quali ad esempio un viaggio d'istruzione. Resta comunque il fatto che i valori etico-civili sono parte integrante dei processi storici; temi come il *totalitarismo* o la *globalizzazione* non possono essere affrontati senza fare riferimento alle problematiche etiche e civili che essi implicano.

Alla maggiore visibilità degli obiettivi disciplinari e cognitivi rispetto a quelli etico-civili – spesso trasversali – va collegata la prevalenza di criteri disciplinari (e cognitivi) nella valutazione degli apprendimenti degli studenti.

2. LA DIDATTICA DELLA STORIA E I LIBRI DI TESTO

Centrata sull'approfondimento degli aspetti caratterizzanti la mediazione didattica, quali le metodologie e gli strumenti, la seconda parte dei *focus* è stata introdotta dalla presentazione di alcune tabelle su le “metodologie didattiche che vengono indicate nel programma di storia” e quelle invece indicate “nella parte generale del documento”, la “presenza nel programma di contenuti relativi alle fonti, ai documenti, ai modelli storiografici”, l’“analisi dei documenti e l’uso delle fonti” e infine dall’indicazione dei manuali più utilizzati. Anche questi dati ricavati dall’analisi quantitativa confermano una pratica didattica centrata soprattutto sulla lezione frontale, sia pure affiancata dalla lezione partecipata, e uno scarso uso di fonti e documenti. Quest’ultima rilevazione risulta di difficile interpretazione se si considera che i testi adottati sono per lo più ricchi di documenti.

La prevalenza della lezione frontale nell’insegnamento della storia è confermata da molti docenti, che giudicano la percentuale indicata nella tabella (36,5%) addirittura sottostimata. Essa viene considerata come la modalità più economica, rispetto ai tempi, e pedagogicamente la più efficace, soprattutto quando si tratta di definire le cornici generali entro cui collocare un fatto o un processo storico. Strettamente connesso all’insegnamento frontale è l’uso del manuale, considerato dalla maggior parte dei partecipanti ai *focus* come prevalente e tuttora indispensabile. Dal dibattito sono tuttavia emerse posizioni differenziate, che derivano non solo dalla diversa impostazione didattica ma anche dal tipo di scuola in cui i docenti lavorano. Si è osservato come nei licei gli studenti utilizzino il manuale in modo autonomo e in classe si svolga soprattutto un’attività di approfondimento, mentre in altri indirizzi il libro di testo è lo strumento didattico fondamentale, l’unico in grado di garantire agli allievi una conoscenza organica e completa degli eventi storici più importanti.

Vi è da parte dei docenti la consapevolezza che la lezione frontale e l’uso prevalente del manuale appartengano a una didattica di tipo tradizionale e molti sottolineano come sia importante affiancare alla prima anche la lezione

partecipata e l'attività laboratoriale, e come accanto al manuale si debbano utilizzare anche altri strumenti. La complessità della disciplina da un lato, il disinteresse per la storia e lo schiacciamento sul presente che caratterizzano il mondo giovanile, d'altro lato, impongono di trovare strategie didattiche in grado di motivare gli studenti e di coinvolgerli nel processo di costruzione delle conoscenze. In questo senso la lezione partecipata, il dialogo, la discussione, soprattutto su tematiche di attualità più vicine alla realtà degli studenti, risultano efficaci e motivanti; molti docenti dichiarano di partire proprio dall'attualità e da argomenti sollecitati dagli studenti per affrontare il discorso storico, contribuendo sia a favorire un maggiore coinvolgimento che ad attrezzare gli allievi a reagire alle distorsioni della storia, spesso veicolate dai media.

Largo spazio nella discussione hanno avuto i temi relativi all'uso di fonti e documenti e alla didattica laboratoriale, a testimonianza del fatto che la loro esigua presenza nella pratica didattica non dipende da una scarsa sensibilità e preparazione dei docenti quanto piuttosto da altri fattori e che, quando le condizioni lo consentono, tali attività sono praticate e garantiscono spesso apprendimenti efficaci.

Sull'uso del documento e delle fonti e sul laboratorio storico sono tuttavia emerse posizioni assai differenziate, che restituiscono un quadro abbastanza complesso e a volte anche confuso di come tale pratica venga percepita e utilizzata. Anzitutto va distinto un uso delle fonti e dei documenti mirato alla costruzione di conoscenze storiche – che in un certo senso simula il lavoro dello storico – da un utilizzo di tali documenti volto all'approfondimento di tematiche storiche o alla esemplificazione della metodologia della ricerca storica. Questa seconda tipologia pare prevalere nell'insegnamento della storia (ove viene praticata) e si avvale soprattutto dei documenti presentati nei manuali di storia (si ricordi che nei manuali più adottati la parte documentale è spesso molto ricca). E tuttavia molti docenti rilevano come l'uso dei documenti rimanga una pratica marginale – a conferma del dato emerso dall'analisi quantitativa – e imputano tale circostanza ad alcuni fattori:

- la difficoltà oggettiva degli studenti a lavorare su testi complessi per linguaggio e struttura (soprattutto negli indirizzi tecnici);
- lo scarso tempo a disposizione che non consente di dedicare lo spazio necessario a un lavoro di analisi testuale che non può essere svol-

to in modo frettoloso o superficiale, e che comunque rimane subordinato allo svolgimento del “programma”;

- il rischio di ingenerare negli studenti un sentimento di rifiuto verso la storia e quindi di risultare poco motivante (mentre è preferibile l’uso di materiali storiografici che consentono di fornire categorie interpretative maggiormente in sintonia con le domande e le esigenze degli studenti);
- la presenza nei manuali di documenti poco stimolanti e spesso scarsamente operativi.

Se l’uso del documento rimane spesso legato a un’azione di supporto e di approfondimento dentro una dimensione di insegnamento sostanzialmente tradizionale, diverso è il discorso del laboratorio storico, dove il documento viene usato come materiale su cui attivare processi cognitivi di rafforzamento dell’acquisizione di conoscenze e competenze. Anche sulle modalità di insegnamento di tipo laboratoriale sono emerse nei *focus* posizioni diverse:

- se il laboratorio è inteso come un luogo dove si ricostruisce il fatto storico sulla base di fonti e documenti di varia natura, i docenti sono concordi nel ritenere che la scuola non consenta – per problemi di tempo e di gestione dei programmi – di svolgere tale attività;
- se l’attività laboratoriale è concepita come “cantiere di lavoro” dove gli studenti sono diretti protagonisti della ricerca, essa è ritenuta non solo efficace ma addirittura necessaria ove si riscontrino (soprattutto in alcuni indirizzi, quali i tecnici e i professionali) disinteresse e mancanza di motivazioni allo studio della storia. Vi è in questa modalità didattica il rischio di una trattazione disorganica e frammentaria della materia, alla quale il docente deve rimediare fornendo i necessari quadri di sintesi e di raccordo. Particolarmente adatta al laboratorio storico così inteso è la storia locale, sia perché più vicina alle esperienze degli studenti, sia per la presenza sul territorio di istituzioni in grado di fornire esperti e materiali.

Pur nella convinzione, comune a quasi tutti i partecipanti, che la proposta di attività operative sia da accogliere – in forme più o meno accentuate (in relazione anche ai differenti indirizzi) e secondo accezioni diverse – rimane tuttavia la preoccupazione di fare i conti con la disponibilità di tempo, che pena-

lizza fortemente una disciplina come quella storica che “non può essere fatta a pezzi” e che impone, soprattutto per la storia del Novecento, di fornire agli studenti le categorie fondamentali per comprendere i più importanti processi di questo secolo.

Nella discussione sulle metodologie didattiche alcuni docenti hanno sollevato il tema del rapporto tra impostazione manualistica tradizionale e didattica modulare, nella convinzione che tali modalità non siano da considerarsi esclusive ma complementari, ad esempio ipotizzando per ogni anno un paio di moduli su particolari tematiche (ove sperimentare attività di studio e ricerca su documenti) da affiancare alla trattazione sistematica dei contenuti. Entrano qui in gioco i rapporti con le altre discipline e in particolare gli abbinamenti disciplinari. L’abbinamento di storia con letteratura italiana (ad esempio negli indirizzi tecnici) consente di lavorare sui testi letterari, utilizzati come documenti, e favorisce un approccio interdisciplinare che rafforza conoscenze e competenze. I limiti di un’impostazione esclusivamente modulare dell’insegnamento della storia sono colti da alcuni docenti nella perdita dell’“insieme” e quindi nel venir meno al dovere deontologico di fornire agli studenti le conoscenze fondamentali e, da altri, nel carico di lavoro eccessivo che la preparazione dei materiali comporta per il docente.

Tra gli altri argomenti emersi nel corso dei *focus* vi è quello sulle fonti cosiddette alternative, quali documentari e film, nei quali però la dimensione spettacolare spesso inibisce il recupero della dimensione di analisi e di comprensione critica del documento.

Soprattutto in relazione alle metodologie e agli strumenti è emersa una significativa diversità di impostazione didattica nell’insegnamento della storia tra istituti tecnici e professionali da un lato e licei dall’altro. Tra i fattori alla base di questa diversità vi sono: i vincoli posti dai programmi, gli abbinamenti disciplinari, le maggiori o minori possibilità e propensioni a svolgere una didattica di tipo interdisciplinare, la preparazione e la motivazione degli studenti, le diverse scelte in uscita (università o mondo del lavoro).

3. I CONTENUTI PROPOSTI

La terza parte dei *focus* è stata dedicata all’analisi e alla discussione dei contenuti proposti nell’insegnamento della storia. Dalle prime tabelle presentate

(“selezione dei contenuti in base alle diverse scale: storia mondiale, europea, nazionale e regionale”, “selezione dei contenuti in relazione ai diversi approcci disciplinari”, “motivi didattici o epistemologici della selezione”) emerge con grande chiarezza che la storia generale è insegnata soprattutto su scala europea e nazionale mentre si insegna poca storia locale, e che la storia politico-diplomatico-militare è nettamente prevalente rispetto alle storie settoriali. Raramente, nei documenti del consiglio di classe, sono esplicitati i motivi delle scelte operate.

La maggior parte dei docenti riconosce che la selezione individuata dalla ricerca, soprattutto in relazione alla dimensione di scala con cui è insegnata la storia generale, corrisponde alla realtà didattica. Il fatto di privilegiare la storia nazionale ed europea viene attribuito ad alcuni fattori per così dire “strutturali”:

- la mancanza di tempo, che impone di operare delle scelte, scelte che tendono a orientare l’insegnamento della storia verso opzioni più tradizionali e consolidate;
- il taglio dei manuali, dall’uso dei quali non si può prescindere; il predominio della storia italo-europea per la prima metà del Novecento sarebbe determinato in larga misura dalle scelte contenutistiche operate dai manuali, per cui sussiste una forma di “egemonia nascosta” dei libri di testo sull’attività didattica.

Sulla storia mondiale, che pure ha una frequenza significativa alla voce “media” della tabella, si delineano posizioni diverse: qualcuno ritiene che chi sceglie di fare storia delle relazioni internazionali (voce assente dalle tabelle) non può non adottare un taglio di *world history*; qualcun altro sposta l’accento sul piano dell’attrezzatura mentale e della sensibilità dei docenti, che dovrebbero essere attenti sia alle emergenze dell’attualità sia alla crescente presenza nelle scuole di studenti extracomunitari.

Anche sul problema della scarsa trattazione della storia locale emergono pareri diversi. Vi è chi sostiene che la storia locale, per la sua natura specialistica, non debba essere inserita nei programmi scolastici, salvo naturalmente quando non sia strettamente intrecciata con la storia generale (Concilio di Trento, prima guerra mondiale). Altri invece ritengono che essa debba trovare uno spazio accanto all’insegnamento della storia generale, sia per l’interesse che essa suscita nei ragazzi, sia per favorire l’acquisizione di categorie stori-

grafiche di carattere generale facendo leva su esperienze e conoscenze più vicine alla realtà degli studenti. L'inserimento di almeno un modulo di storia locale consentirebbe di partire dal "concreto e vicino" per arrivare alla "grande storia" con il vantaggio di contribuire anche a un'educazione civica degli studenti. Alcuni partecipanti osservano come negli istituti professionali la dimensione locale venga spesso affrontata nelle storie settoriali, che consentono di allargare alle "storie altre" quali quelle della cultura o della mentalità.

Per la storia della cultura si ritiene tuttavia che debba essere fatto un discorso a parte, perché essa è trasversale a molte discipline quali la storia della letteratura, dell'arte, della filosofia. Per tornare all'inizio del nostro discorso, essa però rafforza la dimensione eurocentrica dell'insegnamento della storia e giustifica la scelta di privilegiare la scala nazionale ed europea.

Qualche perplessità suscita la lettura della tabella relativa agli approcci disciplinari, non tanto rispetto ai risultati dell'analisi quanto piuttosto rispetto alla formulazione proposta. Alcuni osservano che non c'è separazione tra la storia politica-diplomatica-militare e quella civile, altri rimarcano l'assenza della voce "relazioni internazionali". In linea di massima si ritiene che la scelta di privilegiare la storia politico-diplomatica, su cui il dichiarato e l'agito concordano, sia funzionale a una migliore comprensione dei quadri generali dei processi storici.

Le ultime tabelle presentate riguardano la cronologia proposta, con particolare attenzione all'"inizio cronologico della trattazione dei contenuti" e alla "conclusione". Circa la metà dei documenti riporta la seconda metà dell'Ottocento come data d'inizio del programma e il 57,7% dichiara di giungere sino al secondo dopoguerra; una percentuale inferiore tratta il periodo tra gli anni Sessanta e gli anni Novanta, il 13,9% affronta però temi relativi all'ultimo decennio.

La questione relativa all'insegnamento della storia della seconda metà del Novecento suscita nei *focus* un dibattito vivace in cui si delineano posizioni contrastanti e da cui emergono contributi interessanti. Vi è anzitutto una considerazione di tipo oggettivo, legata alla distribuzione della materia nei programmi ministeriali: presupposto indispensabile per affrontare per intero la storia del Novecento nell'ultimo anno è esaurire la trattazione di tutto l'Ottocento (sino alla prima guerra mondiale) nel corso del penultimo. La modifica della scansione cronologica dei programmi di storia (D.M. n.

682/1996) non pare aver risolto il problema in quanto ha sovraccaricato gli anni precedenti in misura spesso ingestibile.

Vi sono poi convinzioni diverse nei docenti rispetto all'opportunità di trattare gli ultimi decenni del secolo scorso, legate alla possibilità o meno di affrontare in modo scientificamente corretto la storia del presente senza inseguire l'attualità. Sembra infatti problematico individuare le categorie più adatte a interpretare la complessità degli eventi degli ultimi cinquant'anni, anche per la mancanza di aggiornamento degli insegnanti.

Alcuni ammettono la propria resistenza ad affrontare la storia del secondo Novecento, soprattutto per la difficoltà di esprimere un giudizio personale. Tale "scetticismo" nei confronti della storia del presente si lega alla riaffermazione della centralità della dimensione nazionale ed europea come scelta didatticamente e culturalmente valida, e non solo dettata da fattori oggettivi. Chi assume questa posizione dichiara di riconoscersi in maniera convinta nei risultati restituiti dall'indagine statistica.

La maggioranza dei partecipanti non si riconosce tuttavia in questa posizione. Da un lato si afferma che la storia del secondo Novecento va affrontata per grandi tematiche, fornendo interpretazioni diverse e motivandole, sulla base di quanto è ormai consolidato e ben presente nei manuali attualmente in uso; non vi sarebbe quindi alcun rischio di manipolazione a parlare degli ultimi decenni. D'altro lato si ritiene che se l'obiettivo finale dell'insegnamento storico è formare cittadini coscienti e attivi nel loro presente, la storia attuale – proprio perché sollecitata dagli studenti e più legata ai loro interessi e al loro vissuto – è fondamentale per motivarli e per attrezzarli a gestire la massa di informazioni e messaggi che giungono dai media.

I risultati della ricerca quantitativa, che rilevano come più della metà dei programmi d'esame di storia si fermano al secondo dopoguerra, sono confermati da quasi tutti i partecipanti ai *focus* e, tenendo presente le diversità di opinione appena riportate, sono attribuite anche a cause diverse rispetto alla convinzione personale della non opportunità di trattare sistematicamente gli ultimi decenni del Novecento. Alcuni docenti riconducono tale fatto all'abitudine e alla pigrizia mentale dei docenti, che tendono ad affrontare tematiche ormai consolidate nella pratica didattica, a soffermarsi su temi "classici", quali le *guerre mondiali*, i *totalitarismi*, la *rivoluzione russa* e a non confrontarsi con tematiche più attuali che metterebbero in discussione le loro abitudini. Alcuni interventi, soprattutto di insegnanti più legati a un concetto di

“storia militante”, affermano che ai docenti di storia mancano mediamente le categorie interpretative adatte ad affrontare in modo scientifico il presente, e si ravvisa quindi un problema di mancanza di aggiornamento da parte di molti docenti; di qui la necessità di recuperare conoscenze e di attrezzarsi a livello epistemologico su questo periodo storico.

Alcuni interventi sottolineano come gli ultimi decenni del Novecento sono trattati con un taglio di tipo civile, per cui sembra esservi una cesura, all'incirca attorno agli anni Settanta, dopo la quale si fa storia come educazione civica e prima della quale si applicano criteri di tipo sistematico.

Sulla presenza di argomenti legati all'attualità, spesso riportati nei documenti del consiglio di classe, si osserva come questa sia una modalità utilizzata per coinvolgere di più i ragazzi, per motivarli e far percepire loro il senso dello studio della storia. Vi è anche chi sostiene che tematiche di storia attuale sono svolte da quasi tutti i docenti, ma non compaiono nei documenti per l'esame di stato per non mettere in difficoltà il candidato in sede d'esame.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Come abbiamo ricordato all'inizio, obiettivo principale dei *focus* era quello di dare la parola a un gruppo di docenti, per avere una loro opinione sui primi risultati della ricerca quantitativa condotta sui documenti del consiglio di classe e per cogliere suggerimenti e proposte per la prosecuzione della ricerca. In particolare, rispetto al primo punto, si trattava di verificare se i dati relativi al “dichiarato” concordavano con l’“agito”, vale a dire con le concrete pratiche didattiche degli insegnanti. Questo gruppo di docenti ha sostanzialmente confermato la corrispondenza tra i dati emersi dalla ricerca e la realtà scolastica, sostanziando le percentuali dei dati con considerazioni e osservazioni, che arricchiscono qualitativamente la ricerca e ne sollecitano la prosecuzione in alcune direzioni mirate.

Ne ricordiamo soltanto alcune:

- il senso da dare all'insegnare/apprendere storia oggi, per definire obiettivi e modalità didattiche;
- le modalità di insegnamento della storia: la storia come narrazione per dare “ordine cronologico” oppure la storia-problema come processo di “decostruzione” e di successiva costruzione;

- la dimensione interdisciplinare della storia e le sue trasversalità;
- la storia di “genere” e il diverso interesse che suscita la storia nei ragazzi e nelle ragazze (che appaiono meno motivate secondo il parere di qualche docente);
- le risorse del territorio per una didattica innovativa della storia (ad esempio i musei storici, che in Trentino propongono molte attività di tipo laboratoriale).

Un elemento di attenzione, proposto da alcuni docenti, riguarda il rapporto con l'Università ed è fondato su due constatazioni: l'una è che negli ultimi anni è aumentato nelle facoltà umanistiche il numero di studenti provenienti da indirizzi tecnici, la seconda è che da parte dei professori universitari di discipline storiche si lamenta una scarsa preparazione dei diplomati soprattutto di questi indirizzi. Il problema da affrontare – e sarebbe auspicabile che la ricerca sui curricoli di storia approfondisse anche questo tema – è di capire di quali carenze si tratta, se legate a una scarsa conoscenza di contenuti e nozioni o alla mancanza di competenze metodologiche e disciplinari.

Per concludere, da parte dei partecipanti ai *focus* è emerso un giudizio positivo sull'impostazione della ricerca e sul lavoro avviato, e l'auspicio di una diffusione dei risultati all'interno delle realtà scolastiche per aprire il dibattito su questi temi e per attivare dei processi di riflessione e ricerca sulla didattica della storia. Qualcuno suggerisce di non limitarsi però all'ultimo anno, che risulta riduttivo e parziale, ma di allargare l'indagine anche ai primi anni delle superiori e di comprendere in essa l'analisi di altri documenti utili (ad esempio i piani di lavoro annuali).

Resta aperto il problema di come favorire l'innovazione didattica, ma una strada potrebbe essere l'avvio di una discussione pubblica, la divulgazione delle pratiche migliori, la creazione di una rete di istituti scolastici attivi su tale tematica.

Il curriculum di storia nelle secondarie superiori: problemi aperti

di Renato Paoli

1. IL MODELLO PREVALENTE NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

L'integrazione e il confronto tra i risultati dell'analisi dei documenti finali dei consigli di classe e le considerazioni dei docenti coinvolti nei *focus group*, esposti e analizzati nei capitoli precedenti, consentono di tentare una prima rappresentazione del curriculum disciplinare di storia dell'ultimo anno delle scuole secondarie superiori praticato nella realtà scolastica della Provincia di Trento e l'individuazione di alcuni problemi aperti relativi all'insegnamento/apprendimento della storia contemporanea.

Il punto di partenza di queste brevi riflessioni è dato dall'idea di storia prevalentemente sottesa alla pratica didattica diffusa nella scuola trentina. I documenti esaminati e i docenti interpellati ci dicono che l'intento principale dell'insegnamento della storia nell'ultimo anno delle superiori è quello di fornire agli studenti un quadro generale del Novecento, interpretato attraverso le categorie fondamentali della storiografia¹. Il curriculum è volto a fornire un'informazione adeguata, ampia e consolidata degli avvenimenti che costituiscono l'ossatura storica del secolo appena trascorso, mettendo gli studenti nelle condizioni di orientarsi nella complessità del presente. La ricostruzione dei fatti è fondamentalmente intesa come racconto storico, con un proprio linguaggio specifico, peculiari procedure argomentative e categorie interpretative, ma pur sempre *racconto* di ciò che è accaduto. Alla disciplina storica viene riconosciuta la problematicità derivante dalla molteplicità e contraddittorietà delle interpretazioni e dalle difficoltà connesse con l'uso delle fonti, e viene anche avvertita da parte di molti docenti la necessità di trasmettere a livello

¹ Al secondo posto negli obiettivi disciplinari specifici, dopo il possesso di una quantità adeguata di informazioni storiche (16,5 %), si situa la capacità di "operare con categorie e termini storici adeguati" (15,5 %): cfr. tabella 2. Le tabelle e i grafici richiamati in questo articolo sono quelli contenuti e analizzati nel secondo capitolo di questo stesso rapporto.

teorico ai propri studenti la consapevolezza di tale problematicità. Tuttavia nella pratica didattica, che si concretizza fundamentalmente nella cosiddetta “lezione frontale”, gli eventi storici sono solitamente presentati come fatti già ricostruiti e interpretati: una loro eventuale problematizzazione avviene, semmai, attraverso un uso più o meno sistematico di pagine significative della storiografia.

Il modello di riferimento sembra dunque fundamentalmente legato ad uno stile di insegnamento piuttosto tradizionale, di tipo narrativo/espositivo, al quale vengono riconosciuti peraltro una serie di vantaggi didattici non trascurabili, quali l’organicità, la linearità e la completezza delle conoscenze trasmesse e acquisite.

Il rapporto dell’insegnante con il manuale conferma questa fondamentale aderenza al modello tradizionale. Il dibattito su questo argomento avvenuto all’interno dei *focus group* ci consegna un’immagine abbastanza precisa di come i docenti guardano al manuale: da un lato lo considerano uno strumento irrinunciabile, perché “l’unico in grado di garantire agli allievi una conoscenza organica e completa degli eventi storici più importanti”; dall’altro ne diffidano, ritenendolo di per sé insufficiente ad un corretto approccio alla disciplina da parte degli studenti. Sono riconosciuti come pregi del manuale la sua capacità narrativa, l’organicità e la coerenza con cui offre la ricostruzione degli eventi storici, la sua accessibilità in termini di linguaggio e di organizzazione del discorso. Per contro, il manuale viene considerato insufficiente non tanto per ragioni legate alla presenza o meno di materiali documentari e/o di apparati didattici idonei, quanto perché non in grado di suscitare negli studenti interesse e motivazione nei confronti della materia storica. Di qui l’esigenza di affiancare al manuale la lezione partecipata, la discussione o il dialogo, all’interno però di un contesto narrativo/espositivo che non viene posto in discussione.

2. UN MODELLO ALTERNATIVO: IL LABORATORIO STORICO

La questione che si pone fin da subito concerne la validità didattica di tale modello. È questo l’unico modo valido di costruire una formazione storica solida e, per quanto possibile, permanente, o è pensabile anche un modello di insegnamento/apprendimento alternativo, che si proponga di rendere più di-

namico e interattivo il processo conoscitivo degli studenti? E come realizzare, eventualmente, questa maggiore dinamicità? Una direzione possibile è quella indicata dal rapporto che il docente e il discente potrebbero istituire con le fonti.

La ricerca ha evidenziato come l'uso delle fonti in classe sia assai sporadico e, soprattutto, come esso sia interpretato in senso "strumentale" o "funzionale" alla trasmissione delle conoscenze. Alla fonte o al documento viene assegnato fondamentalmente il ruolo di conferma/rinforzo di ciò che è stato appena narrato/esposto. Scarso spazio sembra essere assegnato alle fonti intese, invece, come materiali dinamici da interrogare, problematizzare o addirittura "costruire"².

Significativo è da questo punto di vista il modo con cui i docenti affrontano il laboratorio storico. Quella del laboratorio potrebbe essere la pratica didattica maggiormente rispondente ad una visione innovativa della storia e del suo insegnamento, poiché per sua natura connessa con una concezione dinamica delle fonti. I dati in nostro possesso attestano però che la presenza di attività laboratoriali nella pratica didattica degli insegnanti di storia è assai scarsa³. Inoltre le fonti e i documenti, materia prima e viva di qualsiasi pratica di laboratorio, vengono intesi dai docenti per lo più come strumenti atti ad approfondire tematiche storiche già affrontate (narrate) o, nella migliore delle ipotesi, ad esemplificare alcuni problemi connessi alla metodologia della ricerca storica. Il laboratorio inteso, invece, come luogo, anche fisico, in cui si costruisce dinamicamente la conoscenza storica attraverso un uso problematico delle fonti, tranne in qualche raro caso, è sostanzialmente escluso dalla pratica didattica. Ciò è confermato oltre che dal dato relativo alla sua presenza nel quadro delle metodologie didattiche utilizzate, anche da quello sull'uso differenziato delle fonti nella trattazione dei contenuti, che risulta, nel 62,5 % dei casi esaminati, del tutto assente. Ora, una rivalutazione del laboratorio come sede di sperimentazioni didattiche nuove, sarebbe in sintonia non solo con l'esigenza espressa dagli stessi docenti di rendere agli studenti più appassionante lo studio della storia, ma anche con la specificità – in sede

² Per una riflessione sull'importanza per la disciplina storica di passare da una concezione statica ad una concezione dinamica delle fonti, cfr. G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp.116-119.

³ Cfr. Grafici 12 e 13, pag. 48 e 49.

storiografica - del Novecento, consistente proprio nell'aver prodotto non soltanto una quantità infinitamente maggiore di documenti, ma anche e soprattutto una accentuata diversificazione nella tipologia delle fonti (si pensi soltanto ai documenti prodotti dai mezzi di comunicazione di massa o alle cosiddette fonti *on-line*⁴), dalla quale anche gli insegnanti di storia difficilmente possono prescindere. È stato rilevato nei *focus* come la mancanza di attenzione nella pratica didattica nei confronti della diversificazione delle fonti se per un verso è consapevolmente esclusa da molti docenti, con la motivazione che è velleitario pensare di formare nel ciclo secondario degli studi "il piccolo storico", per un altro è motivata (oltre che dalla scarsa disponibilità di tempo a disposizione) con ragioni di tipo psicologico/emozionale tra cui perfino il "rischio di ingenerare negli studenti un sentimento di rifiuto verso la storia". Una efficace risposta a questo genere di timori è ancora oggi quella fornita da Marc Bloch il quale ricordava, nella sua impareggiabile *Apologia della storia*, che "lo spettacolo della ricerca, con i suoi successi e le sue traversie, raramente stanca. Il bell'è fatto, invece, provoca gelo e noia"⁵.

L'uso diversificato delle fonti per la storia contemporanea rinvia anche al problema relativo all'utilizzo, nelle attività didattiche, delle nuove tecnologie. Se è vero, infatti, come risulta da ciò che gli insegnanti dichiarano nei documenti finali dei consigli di classe, che accanto al libro (manuale, altri testi integrativi, biblioteca) sono utilizzati in maniera diffusa anche audiovisivi, cd-rom e risorse web, si tratta di capire se queste debbano essere considerate esclusivamente come supporto alla lezione al fine di suscitare o incrementare il grado di interesse della classe nei confronti degli argomenti proposti o possano altresì costituire vere e proprie fonti con le quali lavorare dinamicamente. È questo un problema di non facile soluzione, che non tocca soltanto la didattica della storia, ma coinvolge direttamente anche la ricerca storica. Mignemi ha sottolineato che se è vero che l'evoluzione tecnologica degli ultimi due secoli ha prodotto delle nuove tipologie di fonti (ricinducibili a fotografia, cinema e regi-

⁴ Per una problematizzazione dell'uso di questi nuovi documenti da parte degli storici, si veda, oltre che il Cap. 6 di De Luna, *La passione e la ragione*, cit., pp. 185-217, anche lo studio appena pubblicato di A. Mignemi, *Lo sguardo e l'immagine. La fotografia come documento storico*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, che si sofferma in particolare, come si legge nel sottotitolo, sulla fonte fotografica.

⁵ M. Bloch, *Apologia della storia*, tr. it. Einaudi, Torino 1969, p.75.

strazione del suono)⁶ dalle quali lo storico contemporaneo non può prescindere, è altrettanto vero che nell'ambiente della ricerca queste fonti sono tuttora scarsamente considerate, data la "difficoltà culturale degli storici a rapportarsi" ad esse; "la formazione tecnica in tal senso – prosegue Mignemi - è pressoché assente"⁷.

In ogni caso, una valorizzazione delle nuove tecnologie nel contesto di un uso dinamico delle fonti nell'insegnamento della storia potrebbe fornire un contributo assai significativo alla costruzione di un modello didattico alternativo a quello in uso, che, nella modalità del laboratorio storico, potrebbe trovare la sua più naturale applicazione.

3. I TEMPI DEL NOVECENTO: UN SECOLO (TROPPO) BREVE?

Un ulteriore problema aperto dalla ricerca riguarda la selezione dei contenuti di storia del Novecento prevalentemente effettuata dagli insegnanti del Trentino. A distanza di cinque anni dal decreto ministeriale (noto come decreto Berlinguer, dall'allora ministro della Pubblica Istruzione) che delibera di dedicare interamente il quinto anno di ogni indirizzo di scuola superiore al suo studio, il Novecento appare essere effettivamente l'oggetto di insegnamento nel curriculum di storia adottato nelle scuole. È vero che quel provvedimento governativo suscitò non pochi dibattiti sia tra gli storici di professione⁸ sia nel corpo docente, soprattutto a causa degli effetti "retroattivi" sui programmi dei quattro anni precedenti⁹. Per quanto concerne la storia contemporanea, poi, particolare difficoltà sembrò creare la separazione dallo studio del Novecento di processi e tendenze prodottisi nel corso dell'Ottocento, in particolare nella seconda metà, senza i quali gran parte degli avvenimenti del XX secolo potrebbe apparire incomprensibile. La diffusione dell'industria, i processi di urbanizzazione, la rivoluzione nei trasporti e nei mezzi di comunicazione,

⁶ Cfr. A.Mignemi, *Lo sguardo e l'immagine*, cit., p.10.

⁷ *Ivi*, p.12.

⁸ Si veda, a titolo di esempio, il dibattito tra storici di vario orientamento e di diversa esperienza e competenza avvenuto il 13 giugno 1997 per iniziativa dell'Istituto dell'Enciclopedia italiana e pubblicato con il titolo *Le scansioni e la storia* in "Iter. Scuola cultura società", I, gennaio-aprile 1998, n. 1.

⁹ In particolare una vivace reazione si ebbe per la compressione subita dal programma di storia antica nel biennio.

l'affermazione di alcuni fondamenti del vivere democratico trovano nell'Ottocento, almeno a partire dagli anni '70, le loro radici.

Potrebbero essere queste le considerazioni alla base del dato che l'indagine sui documenti finali del consiglio di classe ci ha fornito. Su 80 programmi di storia esaminati 41 (51,3 %) fanno iniziare cronologicamente la trattazione dei contenuti dalla seconda metà dell'800, mentre solo 17 (21,3 %) prendono il via dagli inizi del Novecento¹⁰. Certo non è facile interpretare il dato, visto che scarse, se non spesso addirittura assenti sono le indicazioni dei docenti in merito ai criteri di selezione dei contenuti. Pare tuttavia più attendibile l'ipotesi che la scelta sia dettata da ragioni contingenti legate alla difficoltà oggettiva di esaurire il programma previsto nel quarto anno. Del resto alcuni tra i docenti che hanno partecipato ai *focus group* hanno auspicato esplicitamente che tutto il "lungo Ottocento" (con il termine *ad quem* individuato nello scoppio della Grande guerra) venga esaurito nel corso del penultimo anno per consentire uno studio maggiormente analitico e approfondito del Novecento. L'esigenza di iniziare il programma del quinto anno con lo studio della Prima guerra mondiale sembra essere dettata anche dalla mancanza di tempo sufficiente a trattare gli ultimi decenni del secolo. In effetti più della metà dei programmi collocano entro il 1960 il periodo che viene effettivamente affrontato. Tuttavia l'intensità del dibattito che nei *focus* ha avuto la questione relativa all'opportunità di affrontare sistematicamente gli ultimi 40 anni del XX secolo fa ritenere che lo studio del passato più recente e, a maggior ragione, del presente sia considerato dai docenti quanto meno più problematico rispetto a quello di qualsiasi altra epoca della storia umana, ivi compresa naturalmente la prima parte del secolo breve. Infatti, nonostante la maggioranza dei partecipanti si dichiarò favorevole ad una valorizzazione dello studio del secondo Novecento, tale dichiarazione si trova in qualche modo smentita da ciò che, stando a quanto dichiarato nei documenti finali, di fatto si realizza in classe. Basti richiamare il dato relativo alle ore di insegnamento dedicate ai vari periodi affrontati: su una media di 85,5 ore annuali di insegnamento della storia, solo 13,1 sono dedicate all'intero periodo compreso tra il 1945 e il 1989, contro le 41,3 dedicate agli anni 1914-1945. Il maggior interesse nei confronti *dell'età*

¹⁰ Cfr. grafico 6, pag. 39.

della catastrofe, per usare la nota definizione di Hobsbawm¹¹, sembra confermato anche dagli argomenti prescelti dai docenti per sviluppare attività in collegamento con altre discipline: su un totale di 39 temi trattati, ben 28 riguardano il periodo 1914-45 e solo 1 invece i “problemi del mondo contemporaneo” (intendendo con questa espressione, appunto, il periodo successivo alla seconda guerra mondiale). L’indagine ha peraltro rilevato - come è già stato evidenziato nel secondo capitolo di questo rapporto - come sia presente nei programmi con una certa frequenza (anche se limitata al 13,9% dei casi esaminati) un interesse verso l’ultimo decennio del secolo. I docenti interpellati lo attribuiscono alla necessità di partire dal presente per far leva sulle esigenze e gli interessi degli studenti, da parte dei quali giungono anche esplicite richieste in questo senso. Si tratta di vedere, tuttavia, se questa maggiore attenzione per l’attualità, oltre che evitare il rischio oggettivo di creare una certa confusione tra storia e cronaca, sia accompagnata da un approccio metodologicamente analogo a quello che i docenti adottano per gli altri argomenti del programma. I docenti più scettici in proposito fanno rilevare che mancano gli strumenti storiografici adatti ad interpretare correttamente la storia del presente. In ogni caso il relativo interesse manifestato per gli anni Novanta non modifica in modo significativo il fatto che nel curriculum di storia dedicato al Novecento la “parte del leone” la faccia la prima metà del secolo.

4. LA GEOGRAFIA DEL NOVECENTO: QUALI POSSIBILITÀ PER LA STORIA LOCALE?

Un altro elemento apparso come strutturale al curriculum effettivo di storia è rappresentato dalla centralità della storia nazionale ed europea a scapito di quella mondiale e locale. Alcune riflessioni su questo punto sono già state proposte nei capitoli precedenti¹². Qui vale la pena richiamare il fatto che il rapporto tra i diversi “approcci spaziali”, soprattutto in relazione alla storia contemporanea, risulta particolarmente problematico e, per quanto riguarda

¹¹ E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, tr. it., Rizzoli, Milano, 1995; per una puntualizzazione efficace sui problemi relativi ad una definizione del Novecento, si veda De Luna, *La passione e la ragione*, cit., pp.3-40; sulla periodizzazione del Novecento cfr. anche S. Guarracino, *Il Novecento e le sue storie*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.

¹² In particolare cfr. tabella 7 e relativi commenti, pag. 37.

l'insegnamento nella scuola media superiore, divide profondamente anche i ricercatori.¹³

Per quanto riguarda l'opportunità di affrontare la storia mondiale, al di là delle contrapposizioni, resta il fatto che l'età contemporanea e in particolare il XX secolo, ha prodotto una interdipendenza dei processi storici a livello planetario, tale che risulta assai difficile non considerarla un fattore che "imponesse" la necessità di assumere una prospettiva "mondiale" nel momento in cui si voglia conoscerne anche solo una parte.

Quanto invece alla storia locale/regionale, le posizioni assunte dai docenti appaiono più contrastanti. Se è vero infatti che i programmi contenuti nei documenti dei consigli di classe presentano scarsissimi riferimenti alla storia locale/regionale¹⁴, i docenti interpellati in proposito non sono concordi tra loro sul ruolo da attribuire a questo particolare genere di storia. A fronte di una posizione con tutta probabilità minoritaria, ma molto drastica, che esclude a priori l'opportunità di inserire elementi di storia regionale nel curriculum, partendo dal presupposto che la micro-storia in generale è da lasciarsi agli specialisti, la maggior parte dei docenti è più propensa a considerare positiva la sua introduzione, salvo però ribadire la necessità di collocarla sempre in un contesto significativo più ampio. Molti hanno sottolineato l'utilità metodologica di questo approccio che potrebbe contemporaneamente suscitare maggiore interesse negli studenti e promuovere in essi l'attitudine a pensare dinamicamente il rapporto particolare/generale.

Radicare la formazione storica dei giovani nei processi di costruzione della propria identità costituisce senza dubbio un fattore educativo di non poco conto. Da un lato infatti contribuirebbe in maniera efficace a valorizzare la memoria ai fini dello sviluppo di quelle capacità di orientamento nella complessità che i curricula di storia pongono tra i propri fondamentali obiettivi generali¹⁵. Dall'altro favorirebbe il consolidamento di una sensibilità al problema del rapporto tra "noi" e "gli altri" derivante – come ha affermato Piero Bevilacqua - da "un nuovo tipo di universalismo che nella multiforme diversità delle patrie, sotto tutte le latitudini, riconosca il tratto comune di una uma-

¹³ Cfr. su questo il dibattito in "Iter", cit., p. 87 e sgg.

¹⁴ Solo il 9,3% dei programmi esaminati contengono una presenza, valutata come "bassa", di storia regionale; nel 90,7% dei casi tale presenza è invece irrilevante: cfr. tabella 7, pag. 37

¹⁵ Cfr. tabella 3, pag. 29.

nità che ha cercato e cerca le proprie diverse vie di sviluppo, di adattamento alle condizioni della natura, di organizzazione della società, i vari modi culturali di affrontare la vita e la morte”¹⁶. Certo la storia locale o regionale non deve essere intesa come mero recupero di una tradizione alla quale gli studenti sentono in qualche modo di appartenere, rischiando così di contribuire a creare anguste forme di provincialismo. Essa dovrebbe semmai essere intesa come un laboratorio dotato di formidabili risorse atte a sperimentare azioni di ricerca vera e propria utilizzando fonti che gli stessi studenti possono reperire o osservare direttamente, a cominciare da quelle conservate nei propri archivi personali o familiari, passando attraverso le testimonianze orali fino ad utilizzare come fonte il territorio stesso¹⁷. L’obiettivo dovrebbe essere quello di far giungere gli studenti ad una consapevolezza critica circa alcune problematiche di carattere generale concernenti il rapporto tra memoria e storia, le dinamiche che si istituiscono tra l’uomo e il territorio, la possibilità di accedere attraverso la propria esperienza all’esperienza degli altri.

5. LA STORIA POLITICA E LE “ALTRE” STORIE

Un altro aspetto del curricolo effettivo che la ricerca ha evidenziato è costituito dalla netta prevalenza della storia politica, diplomatica e militare¹⁸ e la conseguente scarsa presenza di altri tipi di storia, da quella delle trasformazioni sociali alla storia della cultura e della mentalità. Tale scelta, non motivata nei documenti, è stata attribuita dai docenti in sede di discussione al fatto che la storia politica, comprendendo in questa anche le dinamiche dei rapporti internazionali, è per sua natura la più adatta “a una migliore comprensione dei quadri generali dei processi storici”. Questa convinzione è suffragata dal taglio dei manuali prevalentemente in uso, nonché dall’opinione degli storici che li hanno redatti. Giovanni Sabbatucci, per esempio, coautore del manuale più adottato dai docenti in Trentino e responsabile del volume dedicato alla storia

¹⁶ P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma, 1997, p. 78.

¹⁷ Non è questa la sede in cui affrontare i problemi connessi con l’uso del territorio come fonte; per un primo approccio alla questione in rapporto alla storia locale si veda P. Bevilacqua, *ivi*, pp. 79-90.

¹⁸ Per il significato attribuito a questa espressione, si veda il capitolo 2, pag. 41.

contemporanea, ha affermato che “l’ossatura dello studio della storia – che non significa naturalmente il suo oggetto esclusivo e nemmeno il principale – non può essere costituita che dalle vicende politico-istituzionali”¹⁹.

È pur vero che il Novecento è contrassegnato oggettivamente da eventi politici e militari (le due guerre mondiali, la crisi dello stato liberale e la nascita dei regimi totalitari, l’affermazione degli U.S.A., la guerra fredda) la cui importanza e significatività richiede un impegno didattico certamente rilevante. Eppure è nel contempo altrettanto vero che questo XX secolo è caratterizzato soprattutto dall’enorme velocità delle innovazioni tecnologiche, dalle trasformazioni della società e del vivere quotidiano, dall’erosione dei valori tradizionali e più in generale dalla rapidità infinitamente maggiore delle trasformazioni rispetto a quanto avvenuto in qualsiasi epoca del passato. Aspetti questi che nell’insegnamento sembrano non trovare una adeguata collocazione.

Affrontare dunque questo complesso secolo sotto una prospettiva esclusivamente o prevalentemente politico-istituzionale appare quanto meno riduttivo. Sopperire a questa carenza significa adottare una metodologia diversa di insegnamento, che possa aprire prospettive nuove anche nella lettura e nell’interpretazione di quegli stessi eventi politici o militari che risultano essere irrinunciabili. Una soluzione possibile rinvia di nuovo ad un uso innovativo delle fonti. Giovanni De Luna richiama la nostra attenzione su questo punto: “La vastità di questo oggetto seleziona una prima caratteristica delle fonti che possono alimentare i bisogni della storia contemporanea: si tratta di corpus documentari variegati e qualitativamente molto eterogenei che, proprio per inseguire la conoscenza di questi elementi impliciti, istintivi, emotivi, gli storici hanno preso a frequentare con sempre maggiore assiduità allontanandosi dai complessi di documentazione tradizionale per scoprire i sogni, i documenti letterari e artistici, i luoghi e i mezzi di produzione della mentalità, fino ai documenti più *parossistici e marginali*”²⁰.

Quanto questa operazione di ricerca e utilizzo di nuove fonti sia problematica nel campo della didattica della storia lo abbiamo già constatato. Certo un notevole contributo in questa direzione lo potrebbe fornire l’interdisciplinarietà. La valorizzazione, nell’ambito della didattica della storia, delle diverse competenze presenti nel corpo docente che costruisce il curriculum

¹⁹ G. Sabbatucci, in *Le scansioni e la storia*, Iter, cit., p. 81.

²⁰ De Luna, *La passione e la ragione*, cit., p. 106.

di studi potrebbe svolgere una funzione analoga a quella svolta nell'ambito della ricerca storica dalle cosiddette "scienze ausiliarie". Quella dell'interdisciplinarietà, tuttavia, nel mondo della scuola è una questione aperta. Questo nodo non è stato affrontato, se non marginalmente, nei *focus group*. Tuttavia l'esame dei documenti finali consente di formulare qualche ipotesi. Quasi la metà dei documenti esaminati, infatti, è priva di riferimenti a temi trattati in modo interdisciplinare. L'altra metà presenta temi in collegamento con altre discipline (con particolare frequenza l'italiano) che, nel 34,1% dei casi, sono trattati secondo la modalità dell'accostamento tematico. Questi dati sono significativi non solo della scarsa attitudine dei docenti a lavorare in collegamento tra loro²¹, ma anche e soprattutto del persistere di una certa concezione dell'interdisciplinarietà che si limita spesso all'idea che nello stesso lasso di tempo docenti di discipline diverse affrontino tematiche tra loro in qualche modo interrelate²². È evidente come questa concezione dell'interdisciplinarietà sia del tutto insufficiente a soddisfare la necessità di ampliare e diversificare le prospettive sui processi storici così come a rispondere all'esigenza metodologica propria della disciplina storica che prevede la possibilità di interpretare come fonte qualsiasi traccia che gli uomini lasciano dietro di sé attraverso una lettura che tenga conto della specificità di linguaggio alla quale la fonte stessa appartiene. Di qui l'opportunità di ripensare il ruolo dell'interdisciplinarietà nella costruzione del curriculum, nella direzione di un vero e proprio interscambio di conoscenze e competenze specifiche tra diversi insegnamenti.

6. IL VALORE ETICO-CIVILE DELLA STORIA: HA ANCORA SENSO L'EDUCAZIONE CIVICA?

Un'ultima questione riguarda la trattazione di argomenti di educazione civica. La ricerca ha fatto emergere con estrema chiarezza la tendenza alla scomparsa dell'educazione civica dai programmi di storia. Tendenza confermata

²¹ Come è noto, questo "individualismo" è particolarmente accentuato nella scuola secondaria superiore.

²² Spesso il criterio assunto è quello meramente "cronologico", secondo il quale eventi culturali, politici, economici ecc., sono collegati semplicemente dal fatto di appartenere alla stessa epoca.

dal fatto che ormai solo in qualche raro caso vengono adottati testi ad essa specificamente dedicati. L'apparente contraddizione del dato secondo cui, a fronte della presenza in quasi tutti i documenti finali di obiettivi etico-civili, troviamo programmi di storia con una presenza irrilevante di argomenti specifici di educazione civica, è stata subito sciolta dai docenti con il richiamo alla natura di per sé civica della storia stessa. Come a dire che quando si fa storia, si fa anche sempre educazione civica. E tuttavia la questione potrebbe essere più complessa di quel che appare. Infatti, se nei docenti prevale l'opinione che la storia debba avere tra le sue finalità l'obiettivo di trasmettere valori di tipo etico-civile, la comunità degli storici è meno unanime su questo punto. Non che vi sia qualcuno che contesti la valenza formativa della disciplina. È a proposito dei contenuti che viene posta la questione. Non tutti concordano sull'opportunità che la scuola e in particolare la storia perseguano lo scopo di trasmettere valori che si ritengono positivi. "I maestri di cui ha bisogno la scuola di qualsiasi ordine e grado – ha sostenuto per esempio Salvadori - sono quelli che insegnano a pensare e non quelli che insegnano che cosa si deve pensare"²³.

Naturalmente questo non significa che i valori morali non possano o non debbano esser oggetto di indagine storiografica (e conseguentemente di insegnamento scolastico), come ha ottimamente dimostrato Claudio Pavone con la pubblicazione (e il successo) del suo saggio sulla moralità nella Resistenza²⁴ che, come è stato sottolineato, "ha segnato in Italia la ripresa in chiave etica della ricerca storica sull'età contemporanea"²⁵.

Ciò che si richiede agli studenti tuttavia è anche una conoscenza minima di quelle "istituzioni di diritto ed economia" senza le quali gran parte dei processi storici contemporanei risultano incomprensibili.²⁶ Per anni l'educazione civica ha avuto il ruolo di sopperire all'assenza di insegnamenti specifici di diritto ed economia, laddove, come nei licei, tali insegnamenti non sono previsti dal curriculum. La scomparsa dell'educazione civica, quindi, se da un lato potrebbe apparire coerente con una ricerca, anche nell'insegnamento, di una sorta di "a-valutatività" scientifica – per dirla con Weber – della storia, dall'altro

²³ M. L. Salvadori, in *Le scansioni e la storia*, Iter, I,1, cit., p. 87.

²⁴ C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.

²⁵ M. Salvati, *Pensare il Novecento*, in "Iter", I, 1, cit., p.13.

²⁶ Cfr. G. Arnaldi, in *Le scansioni e la storia*, Iter, I, 1, cit., p. 78.

rischia di lasciare sprovvisti gli studenti di quelle minime nozioni “civiche” indispensabili ad una corretta comprensione degli eventi storici studiati.

Insegnamento della storia e formazione: alcune considerazioni dal versante dell'università

di Luigi Blanco

Quali riflessioni suscitano i primi risultati della ricerca sull'insegnamento della storia nell'ultimo anno della scuola media superiore ad un docente universitario? Quali indicazioni ne può ricavare in rapporto all'insegnamento e alla formazione storica di tipo universitario? Si può individuare un terreno comune di confronto, di discussione e magari di progettazione di modalità diverse di insegnamento?

Da questi interrogativi intendo prendere le mosse per chiarire il quadro complessivo delle questioni che emergono dalla lettura dei primi risultati della ricerca e svolgere alcune riflessioni sui problemi specifici che l'insegnamento della storia pone anche sul versante universitario. Del resto, gli elementi più interessanti emersi in questa prima fase della ricerca e i principali problemi aperti sono stati evidenziati con chiarezza nei precedenti capitoli e su di essi tornerò, quindi, solo incidentalmente.

La prima constatazione che, a mio avviso, emerge da una attenta lettura dei primi risultati della ricerca, è la consapevolezza, da parte dei docenti della scuola media superiore, dell'importanza della didattica della storia e dei problemi connessi alla formazione storica nel processo educativo e formativo. Consapevolezza che emerge già dall'analisi dei documenti dei consigli di classe, ma anche e soprattutto dai resoconti dei *focus group*, pensati e realizzati proprio allo scopo di verificare nella pratica dell'insegnamento le affermazioni contenute nei documenti. Tale consapevolezza risulta ancor più significativa e importante perché questa stessa tematica, relativa cioè alle modalità di trasmissione delle conoscenze e della metodologia storica, non riceve pari, e neppure adeguata, attenzione in ambito universitario.

Nella scuola media, in sostanza, i problemi relativi alla trasmissione delle conoscenze storiche sono estremamente sentiti e ritenuti cruciali per migliorare la formazione dei giovani sia in ambito storico-culturale che, in senso più lato, etico-civile, come è stato evidenziato dalla ricerca. Con ciò non intendo enfatizzare questo dato della consapevolezza e dell'attenzione all'innovazione

didattica, visto che, come risulta ancora dall'indagine, il modello di gran lunga prevalente è ancora quello tradizionale, di matrice tardo ottocentesca, fondato sulla centralità della lezione frontale dell'insegnante e dell'uso del manuale. Tuttavia, la ricerca ha fatto emergere anche esperienze e testimonianze significative, che dimostrano l'accresciuta sensibilità dei docenti della scuola media superiore verso i temi e i problemi posti dalla didattica della storia, sensibilità che si è notevolmente sviluppata anche a seguito di due importanti novità che hanno coinvolto e impegnato in discussioni accese il mondo della scuola: l'insegnamento esclusivo della storia del Novecento nell'ultimo anno delle medie superiori (come sancito dal noto decreto Berlinguer) e la proposta di introdurre la storia locale nei programmi di insegnamento.

Al contrario, l'insegnamento delle discipline storiche in ambito universitario non ha conosciuto analoga attenzione e discussioni di pari portata, se si eccettua l'adeguamento della manualistica ai nuovi standard o criteri richiesti dalla recente riforma dell'ordinamento universitario. Il modello tradizionale di trasmissione delle conoscenze storiche è, in sostanza, ancora più saldamente radicato in ambito universitario. Nonostante il fatto che proprio nell'università, per la strutturale e costitutiva unione di didattica e ricerca, queste questioni avrebbero dovuto assumere una centralità sicuramente maggiore e suscitare perlomeno più attenzione.

Intorno a questa endiadi didattica/ricerca ruota infatti, a mio avviso, il nucleo principale dei problemi che la storia e il suo insegnamento pone. Questi problemi si possono schematicamente e provocatoriamente riassumere, a mio parere, nella seguente domanda: l'insegnamento della storia ha una valenza esclusivamente formativo-conoscitiva o eminentemente metodologica?

Mi rendo conto che così prospettata, in termini oppositivi, la questione è mal posta e che sarebbe quasi banale rispondere che entrambe queste funzioni sono importanti e necessarie. Tuttavia, credo che la domanda sia importante e che nella sua radicalità serva ad illustrare il processo di costruzione e trasmissione della conoscenza storica. La storia cioè non si deve limitare a trasmettere conoscenze, informazioni e nozioni sul nostro passato, più o meno lontano; essa deve servire anche, o forse soprattutto, a problematizzare il modo in cui tali informazioni, nozioni e conoscenze sono state costruite dai professionisti della ricerca storica. Questo per far capire ai giovani che non esiste una verità storica, ma molteplici punti di vista e che la storia stessa è soggetta ad una

continua riscrittura (in ciò consiste d'altronde la dialettica continua e insostituibile tra storia e storiografia).

Se l'alternativa tra storia-materia e storia-metodo, se così posso esprimermi, non può essere sciolta quindi unilateralmente o esclusivamente a favore dell'una o dell'altra opzione, essa va però continuamente problematizzata perché coglie ed esemplifica l'importanza dell'insegnamento della storia nel processo formativo. Tale insegnamento dovrebbe infatti da un lato trasmettere conoscenze sul passato, prossimo e remoto, che è alle spalle di tutti noi, sugli avvenimenti e sui processi storici, ma anche sui valori che di tali avvenimenti sono sia esito che causa; e dall'altro sottoporre a critica la ricostruzione di questi stessi avvenimenti e dei conseguenti valori che ne sono alla base, instillare nei giovani l'esercizio della critica come atteggiamento metodologico.

L'alternativa così posta coinvolge anche un altro nodo cruciale e problematico dell'insegnamento della storia che mi sembra possa essere così formulato sinteticamente: tale insegnamento deve svolgersi in termini diacronici, analizzando cioè in sequenza temporale, gli avvenimenti o i dati più importanti del processo storico, oppure può esplicitarsi anche, o magari più efficacemente, attraverso l'adozione di una pratica modulare? Com'è noto quest'ultima pratica didattica è stata adottata, con la contestuale introduzione dei crediti formativi, dalla recente riforma dell'ordinamento universitario, ponendo anche i docenti universitari, e non solo gli studenti, di fronte a problemi di nuova natura. Uno di questi problemi concernenti la didattica in generale, e che interessa particolarmente l'insegnamento della storia, è la difficoltà sempre crescente a riversare in moduli didattici estremamente compressi le conoscenze attinenti alla storia sia nelle sue partizioni diacroniche canoniche (antica, medievale, moderna, contemporanea) che nelle sue articolazioni speciali (storia delle dottrine politiche, della scienza, economica, delle istituzioni, del diritto, ecc.). Si impone progressivamente, invece, un insegnamento di tipo modulare per temi o oggetti, nel quale si finisce col privilegiare l'aspetto comparativo, mentre si tende a smarrire il senso o le tappe del processo, della dinamica storica.

Di fronte a questa nuova situazione, con la quale non si sono ancora del tutto fatti i conti, in quale segmento della formazione delle nuove generazioni troveranno posto le conoscenze generali, e per necessità diacroniche, della storia come materia? Mi rendo conto che così formulata questa domanda presuppone una considerazione e un'attenzione alla formazione storica considerata nel suo insieme, mentre invece tutti noi, intendendo qui sia i docenti della

scuola media superiore che dell'università, operiamo nell'ambito dei segmenti formativi precipui ed esclusivi dell'istituzione d'appartenenza. Eppure, l'interrogativo ha un senso proprio alla luce delle modificazioni intervenute in campo universitario, ma anche di quelle che si annunciano nella scuola media superiore, interessata da un processo di riforma altrettanto complesso; di fronte a tali innovazioni, sarebbe quanto mai opportuno, anzi necessario, considerare la formazione storica delle nuove generazioni nel suo complesso, senza soluzione di continuità, quale si esplica almeno dal ciclo della media superiore fino all'università.

La scuola media superiore e l'università non possono più permettersi, a mio avviso, di operare separatamente, visto che le distanze tra le due istituzioni si vanno accorciando e considerati gli obiettivi formativi del cui conseguimento si fanno rispettivamente e autonomamente carico. Certamente le due istituzioni hanno diversi ambiti territoriali e culturali di riferimento e di intervento; la prima insiste su un territorio determinato e circoscritto, mentre la seconda è per sua natura scollegata da un preciso territorio (sia pure entro certi limiti, perché la contemporanea crisi del sistema universitario nazionale italiano e la acquisita autonomia degli atenei richiede invece legami sempre più stretti e sinergie virtuose con il territorio in cui è insediata e opera l'università) e ancorata invece alla comunità nazionale e internazionale degli studiosi. Nonostante però la diversa natura e le diverse finalità, è proprio dal confronto e dal dialogo tra mondo della scuola e mondo dell'università che dipende, a mio avviso, la capacità dell'intero sistema di istruzione superiore di raggiungere e conseguire il suo obiettivo principale, preparare cioè le nuove generazioni alla nuova sfida della costruzione europea. L'educazione, la formazione e la professionalizzazione dipendono sempre più dalle sinergie che si riescono a creare tra scuola e università; sinergie che non dovrebbero più indirizzarsi soltanto alla formazione e all'abilitazione per l'insegnamento o all'aggiornamento professionale degli insegnanti, attività istituzionalmente incardinate nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, ma che dovrebbero coinvolgere anche la definizione dei curricula formativi, nel rispetto dell'autonomia didattica, in vista di un più efficace e coordinato intervento formativo e professionalizzante.

Le questioni che ho posto e formulato in termini perentori, allo scopo di suscitare interesse, e da cui sono partito per svolgere alcune considerazioni

sulla pratica dell'insegnamento della storia nella media superiore, guardata dal versante dell'università, confermano ampiamente l'importanza di un simile sguardo complessivo e unitario alla formazione storica. E del resto i risultati dell'analisi condotta sui documenti dei consigli di classe e soprattutto la discussione nei *focus group* testimoniano di quanto tali problemi siano percepiti e sentiti dai docenti. Da essi sarebbe necessario ripartire per ripensare l'insegnamento della storia, alle prese con i problemi che ho indicato in modo falsamente oppositivo attraverso le espressioni storia-materia/storia-metodo, storia-processo/storia-avvenimento.

Due ultimi punti voglio evidenziare, in conclusione di queste brevi considerazioni, sollecitati anch'essi dalla lettura dei risultati della ricerca: il primo attiene allo spazio e al ruolo della storia locale (o regionale), il secondo alla funzione più generale della storia nel processo formativo, come recupero e valorizzazione della memoria del passato, ma anche come educazione civile.

Non è questa la sede per dilungarsi sullo statuto della storia locale e sul rapporto tra questa e la storia generale; su di essa sono stati versati fiumi d'inchiostro e nonostante tutto la questione continua a suscitare dibattiti e perplessità sia in rapporto alla didattica che alla ricerca storica. Dalla ricerca emerge del resto che essa è scarsamente praticata nella scuola media superiore e che la scala spaziale più largamente favorita è quella nazionale-europea; emerge però anche da parte di un buon numero di intervistati un'adesione importante a favore dell'introduzione della storia locale-regionale nel curriculum di storia, non senza aver comunque precisato che essa va collocata in un contesto più ampio di riferimento perché possa sviluppare adeguatamente le sue potenzialità.

In riferimento a questa problematica due questioni vanno sottolineate: la necessità di cogliere i fili che legano vicende nazionali e internazionali e sviluppi locali, per non ridurre la storia locale ad una dimensione esclusivamente localistica, e la valenza didattico-metodologica che la storia locale può assolvere, in modo più immediato e efficace rispetto alla cosiddetta storia generale. Voglio cioè evidenziare che nel caso della storia locale, proprio la vicinanza alle fonti, di qualsiasi tipo, non solo archivistico-documentarie ma anche iconografiche, audiovisive, paesaggistiche, materiali oserei dire, costituisce un fattore positivo e stimolante per la formazione dei giovani. Essa non va confusa però con la microstoria, che ha pretese più generali e parte da un'attenzione metodologica più sviluppata e approfondita.

Le considerazioni che ho dianzi svolto partono dal presupposto che sia necessario e urgente un ripensamento del ruolo della storia nel processo formativo, quanto mai attuale e urgente in tempi, quali quelli attuali, che conoscono una grave perdita di senso storico e sono attraversati da un senso profondo di smarrimento e incertezza nei confronti del futuro. Tale ripensamento non può non partire che dal presente, sulla scorta della crociana definizione secondo cui ogni storia è sempre storia contemporanea.

Due concetti hanno pervaso il più recente dibattito storiografico, quello di "memoria" e quello di "identità". Essi sono utili, nel quadro di queste brevi considerazioni, per illustrare le finalità formative dell'insegnamento della storia. Se per memoria non bisogna intendere un deposito di materiali, un magazzino di reperti e di fonti storiche, a cui attingere di volta in volta, ma un legame denso di significato che lega le generazioni tra di loro e al comune patrimonio di valori, che è soggetto a continua ridefinizione, risulta quanto mai chiaro che la memoria storica si costruisce e ricostruisce in continuazione, ad opera dei molteplici soggetti che intervengono nella sfera pubblica e non solo degli operatori di professione, docenti e ricercatori. Come la memoria degli individui è estremamente selettiva, soggetta a rimozioni e distorsioni prospettive, ancor più la memoria storica è sottoposta alla lettura dei tempi, ad un processo continuo e ineliminabile di rivisitazione e ricostruzione.

Anche il concetto di identità può risultare estremamente scivoloso e pericoloso, laddove finisce col postulare l'esistenza di una identità quasi naturale, che nasce dal luogo e si nega al confronto e alla conoscenza dell'altro, se non alla contaminazione. Al contrario, la tematica dell'identità va coniugata al plurale, perché plurali sono gli aspetti e gli elementi delle identità sociali collettive di cui è fatta la storia e soprattutto quella dei nostri giorni, caratterizzata da incontri, scambi e contatti enormemente più frequenti rispetto al passato.

In conclusione, la storia è essenzialmente, a mio avviso, scuola di libertà, visto che solo attraverso la conoscenza del passato, e delle sue molteplici possibilità, ci si può attrezzare meglio per preparare e costruire il futuro, senza assolutizzare il presente. Grazie ad essa ed al suo insegnamento si può combattere quella «dimensione presentistica dell'esistenza», di cui si parla nel primo capitolo riprendendo i risultati di una ricerca sociologica sul mondo giovanile, e rendere le nuove generazioni più consapevoli del fatto che sono esse stesse le artefici del proprio futuro.

APPENDICE

**I lucidi utilizzati per la conduzione
dei *focus group***
di Chiara Tamanini



“Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze.”
Theodor W. Adorno

Costruire storia
Ricerca sui curricoli della scuola
secondaria superiore

Traccia per i focus group
Iprase: 20, 21 e 23 maggio 2003

Presentazione a cura di Chiara Tamanini

Il Progetto "Costruire storia"



Iprase - Museo storico in Trento – Università di Trento
I.Istr. di Tione – ITI "Marconi" di Rovereto – Istituto Agrario di S. Michele

Obiettivo Principale

Ragionare sui criteri di elaborazione dei curricula di storia del ciclo secondario, a partire dal curriculum dell'ultimo anno

Prima Fase

Anno scolastico 2002/3

Gruppo di ricerca ristretto

Obiettivo: Ricognizione sui curricula di storia effettivamente realizzati nell'ultimo anno delle Superiori

Metodo: Analisi dei programmi contenuti nei documenti dei consigli di classe e focus group

Risultato: Rapporto di ricerca sulla programmazione curricolare della storia nell'ultimo anno delle superiori



Seconda Fase

Anno scolastico 2003/4

Gruppo di ricerca allargato a docenti degli Istituti Superiori

Obiettivo: Individuazione, condivisa, di criteri metodologici e linee epistemologiche per l'elaborazione dei curricula di storia dell'ultimo anno del ciclo secondario

Metodo: Presentazione del rapporto di ricerca e costituzione di gruppi di ricerca/azione – indagine sulle competenze degli alunni

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003

Obiettivo dei focus group



"Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzare le speranze."
Theodor W. Adorno

Confronto tra docenti di storia delle superiori su alcuni risultati dell'analisi dei programmi elaborati per l'esame di stato, allo scopo di:

- discutere l'interpretazione di alcuni dati salienti
- confrontare il "dichiarato" con l'"agito"
- confrontarsi sulle modalità di prosecuzione della ricerca e sui problemi legati all'elaborazione dei curricula di storia

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

Utilizzo dei focus group

Nel rapporto finale saranno compresi:

I risultati dell'analisi dei documenti

I contributi dei partecipanti: saranno riportati i nomi dei docenti ma le opinioni verranno restituite in modo sintetico, senza riferimento specifico a chi le ha espresse

Nel focus group vengono proposte tre linee principali di discussione:

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta nell'ultimo anno delle superiori
2. La didattica della storia e i libri di testo
3. I contenuti dell'insegnamento

Ipase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

Gli obiettivi dell'insegnamento della storia	%
Conoscere il linguaggio dello storico	10,4
Operare con categorie e termini storici adeguati	15,5
Conoscere i principali quadri teorici e interpretativi	7,9
Utilizzare i quadri teorici e interpretativi in contesti diversi	7,6
Conoscere gli strumenti fondamentali del lavoro storico	4,3
Servirsi degli strumenti fondamentali del lavoro storico	5,2
Conoscere problematiche essenziali legate alle tipologie delle fonti	2,7
Saper interrogare/interpretare le varie tipologie di fonti	7,9
Possedere una quantità adeguata di informazioni storiche	16,5
Saper collegare le informazioni anche di altre discipline	10,7
Avere consapevolezza della distinzione storia/storiografia	3,4
Saper utilizzare la distinzione storia/storiografia	2,4
Saper produrre testi di carattere storico	4,3
Confrontare quadri teorici e interpretativi	1,2
totale	100
(N=328)	

Ipase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003

I lucidi utilizzati per la conduzione dei focus group

"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

Le verifiche utilizzate per storia	%
Osservazione dei processi di apprendimento	3,1
Interrogazioni/esposizioni orali	28,6
Temi di storia	10,6
Saggi supportati da documenti	2,2
Prove scritte strutturate o semi- strutturate	22,9
Prove operative	2,2
Prove multidisciplinari	12,8
Questionari di autovalutazione	0,9
Elaborazioni personali	7,5
Partecipazione alle discussioni in classe	9,3
totale	100
(N=227)	

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

I criteri di valutazione adottati	%
Sommatoria degli esiti delle verifiche	14,8
Impegno nello studio	17,3
Raggiungimento degli obiettivi	42,0
Partecipazione al dialogo educativo	17,3
Capacità di miglioramento/recupero	6,2
Capacità di auto-valutazione	2,5
totale	100
(N=81)	

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzarne le speranze."
Theodor W Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

Argomento di discussione:

È questo il modello di "cultura storica" che viene proposto agli studenti?

L'immagine che ci viene dai programmi di storia per l'esame di stato corrisponde a quanto effettivamente si fa in classe?

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzarne le speranze."
Theodor W Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

Gli obiettivi del consiglio di classe		%
Etici		6,6
Socio- emotivi		8,0
Cognitivi	sviluppo capacità logiche	10,2
	sviluppo capacità critiche	8,4
	sviluppo capacità sintetiche	10,4
	Sviluppo di capacità di contestualizzazione	6,3
	sviluppo competenze comunicative	12,9
	sviluppo metodo operativo efficace	11,8
	sviluppo di autonomia nell'apprendimento	11,8
	Sviluppo di conoscenze in relazione all'indirizzo	10,9
	capacità di affrontare problemi nuovi	0,7
	capacità di trasferire conoscenze e competenze	0,5
Altri	Capacità di autovalutazione e auto-orientamento	0,9
	Capacità professionali	0,7
tot		100
(N=560)		

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003

I lucidi utilizzati per la conduzione dei *focus group*

"Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

1. Gli obiettivi dell'insegnamento della storia e il modello di attività storica proposta

Presenza di tematiche riferite all' "educazione civica"	%
si	8,6
no	91,4
totale	100
(N=81)	

D'altra parte, tra gli obiettivi generali dell'insegnamento della storia sono spesso indicati obiettivi etico-civili quali:
la formazione del cittadino, il valore della tolleranza, l'educazione al rispetto delle "diversità", lo sviluppo del senso di identità...

Domanda: Come si spiega questa contraddizione?

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

2. La didattica della storia e i libri di testo

Metodologie didattiche indicate nel programma di STORIA	%
Lezione frontale	36,5
Azione didattica sul territorio	2,4
Lezione partecipata	25,1
Attività di laboratorio	6,0
Autoapprendimento assistito (comprese tesine per esami, attività di recupero e potenziamento)	10,8
Apprendimento collaborativo e lavoro di gruppo	9,0
Didattica a distanza	0,6
Interazione con agenzie formative e culturali/esperti/testimoni	8,4
Compresenze e didattiche comparative	1,2
Esercitazioni guidate	
Totale	100
(N=167)	
Metodologie didattiche indicate nella PARTE GENERALE	%
Lezione frontale	21,3
Azione didattica sul territorio	6,7
Lezione partecipata	14,6
Attività di laboratorio	12,4
Autoapprendimento assistito (comprese tesine per esami)	9,0
Apprendimento collaborativo e lavoro di gruppo	21,3
Interazione con agenzie formative e culturali/esperti/testimoni	11,2
Simulazione d'esame	3,4
Totale	100
(N=89)	

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W Adorno

2. La didattica della storia e i libri di testo

Libri di testo più adottati:

Giardina-Sabbatucci-Vidotto, ed. Laterza in varie versioni	14
Manzoni-Occhipinti, <i>I territori della storia</i> , ed. Einaudi	9
De Bernardi-Guarracino, ed. Bruno Mondadori, varie versioni	7
Polcri-Giappichelli, <i>Percorsi di storia</i> , ed Giunti:	6
Desideri-Themelly, <i>Storia e storiografia</i> , ed. D'Anna	5
Vegetti-Coccino, <i>Le ragioni della storia</i> , ed Zanichelli	3

Presenza nel programma di contenuti relativi a:	si	no
definizione/critica delle fonti	11,4	88,6
definizione/analisi dei documenti	22,2	77,8
correnti e modelli storiografici	16,5	83,5

(N=81)

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W Adorno

2. La didattica della storia e i libri di testo

Analisi dei documenti nella trattazione dei contenuti	%
mai	52,6
talvolta	37,2
spesso	10,3
totale	100

(N=78)

Uso differenziato delle fonti nella trattazione dei contenuti	%
mai	62,5
talvolta	32,5
spesso	5,0
totale	100

(N=80)

Argomenti di discussione:

Nella prassi didattica la storia è ancora praticata come sapere prevalentemente trasmesso e poco partecipato?

I libri di testo adottati sono per lo più ricchi di documenti ma, dalle dichiarazioni nei programmi, risulta che fonti e documenti sono poco utilizzati: come si spiega questo dato?

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003

I lucidi utilizzati per la conduzione dei *focus group*

"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

3. I contenuti proposti

Selezione dei contenuti in base alle seguenti scale	Irrelevante	Bassa	Media	Alta
Storia mondiale	6,3	47,5	41,3	5,0
Storia europea	1,3	5,1	48,1	45,6
Storia nazionale	-	22,5	53,8	23,8
Storia regionale (N=80)	90,7	9,3	-	-

Documenti in cui sono esplicitati i motivi didattici o epistemologici della selezione

	%
SI	27,5
NO	72,5
Totale (N=80)	100

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

3. I contenuti proposti

Selezione dei contenuti in relazione ai diversi approcci disciplinari	Irrelevante	Bassa	Media	Alta
Storia politica, diplomatica e militare	-	5,0	38,8	56,3
Storia delle istituzioni politiche	14,9	47,3	36,5	1,4
Storia dei partiti e dei movim. politici	17,7	62,0	20,3	-
Storia della cultura e della mentalità	60,9	30,4	4,3	4,3
Storia della vita quotidiana	92,3	5,8	1,9	-
Storia economica e demografica	22,9	42,9	31,4	2,9
Storia sociale (N=80)	39,7	38,2	22,1	-

Documenti in cui sono esplicitati i motivi didattici o epistemologici della selezione

	%
SI	19,5
NO	80,5
Totale (N=77)	100

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

3. I contenuti proposti

Argomento di discussione:

Nella selezione dei contenuti risulta che:

si insegna poca storia locale e prevale, invece la storia generale su scala europea e nazionale

le storie settoriali sono quasi assenti e si insegna soprattutto storia politico-militare, storia delle istituzioni e storia economica e sociale

i motivi didattici o epistemologici delle selezioni sono esplicitati raramente

Questi risultati corrispondono alla realtà didattica? Quali sono, eventualmente, le motivazioni?

Ipase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

3. I contenuti proposti

Inizio cronologico della trattazione dei contenuti	%
Prima metà dell'800	27,5
Seconda metà dell'800	51,3
Inizi 900	21,3
Totale (N=81)	100

Conclusione cronologica della trattazione dei contenuti	%
Entro la prima metà del 900	29,1
Tra 1951 e 1960	26,6
Tra 1961 e 1970	11,4
Tra 1971 e 1980	8,9
Tra 1981 e 1990	10,1
Dopo il 1991	13,9
Totale (N=79)	100

Ipase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

3. I contenuti proposti

Argomento di discussione:

Nel 57,7% dei casi si arriva al secondo dopoguerra, in percentuali minori si arriva a periodi successivi. C'è però un aumento di percentuale nella trattazione di tematiche più attuali (14%)

Qual è il motivo per cui il programma arriva al secondo dopoguerra? Ci sono difficoltà nell'affrontare in modo sistematico il periodo successivo? E come si spiega l'aumento nella trattazione di argomenti attuali?

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003



"Non si tratta di conservare il passato,
ma di realizzarne le speranze."
Theodor W. Adorno

Grazie della collaborazione!



Salvador Dalí, La persistenza della memoria

Iprase - Focus group "Costruire storia" maggio 2003

Sintesi dei tre focus group

Sintesi del *focus group* del 20 maggio 2003

di Beatrice de Gerloni e Nicoletta Pontalti

Docenti che hanno partecipato al *focus group*: Francesco Agnoli (Istituto Paritario “S.Cuore” di Trento), Silvana Castelli (Istituto di Istruzione di Cles), Anna Ceccarelli (Istituto di Istruzione “M. Curie” di Pergine Valsugana), Nicola Cetrano (Istituto Tecnico Industriale “M.Buonarroti” di Trento), Gian Piero Golinelli (Istituto di Istruzione “don L. Milani - F. Depero” di Rovereto), Maria Pia Mazzurana (Istituto di Istruzione “don L. Milani - F. Depero” di Rovereto), Annamaria Raciti (Istituto Tecnico commerciale e per geometri “F. e G. Fontana” di Rovereto), Maria Rumeo (Istituto di Istruzione “M. Martini” di Mezzolombardo), Maddalena Spagnoli (Liceo classico “A. Rosmini” di Rovereto), Giorgio Waller (Liceo scientifico “G. Galilei” di Trento), Maurizio Zeni (Istituto di Istruzione di Cavalese).

Conduttori: Beatrice de Gerloni e Nicoletta Pontalti

GLI OBIETTIVI DELL’INSEGNAMENTO DELLA STORIA E IL MODELLO DI ATTIVITÀ STORICA PROPOSTA

I moderatori invitano i partecipanti a focalizzare l’attenzione su alcuni esiti e aspetti problematici emersi dall’analisi dei programmi di storia per l’esame di stato, per confrontarli con la pratica dell’insegnamento della storia nella quotidianità scolastica. L’obiettivo è quello di acquisire ulteriori elementi per una corretta interpretazione dei dati ottenuti al fine di proseguire la ricerca in modo adeguato alle aspettative e alle esigenze dei docenti.

L’immagine di didattica della storia che emerge dai risultati dell’analisi viene confermata da quasi tutti i partecipanti, anche se, per alcuni, i dati ricavati sono incoraggianti rispetto a quello che comunemente accade a scuola. In par-

ticolare si fa riferimento alla pratica del laboratorio storico che prevede l'uso delle fonti. Tale pratica richiede troppo tempo persino negli istituti professionali dove il programma consente di fare molte attività; vi sono inoltre difficoltà oggettive degli studenti a lavorare sui documenti (linguaggio, complessità dei testi ecc.). In questo senso il dichiarato nei documenti del consiglio di classe è ottimistico rispetto alla realtà che si basa su un insegnamento più tradizionale. Sull'uso dei documenti però emerge anche un'altra posizione, sostenuta da due docenti: il discorso storico si costruisce a partire dai documenti e fare esperienza di laboratorio, anche in collaborazione con istituzioni esterne alla scuola, come i musei storici, cattura l'attenzione degli studenti e permette di avere un buon ritorno nell'apprendimento della disciplina.

La prevalenza di un modello di didattica della storia centrato sul raggiungimento di obiettivi soprattutto cognitivi, che privilegiano il sapere rispetto al saper fare, e quindi la scelta di un modello prevalentemente trasmissivo e tradizionale dipende, secondo i docenti, da molti fattori: la complessità della disciplina, l'esigenza di dover ripensare il senso della storia, la difficoltà di motivare e appassionare gli studenti, i programmi troppo rigidi (soprattutto nei licei), la formazione dei docenti (spesso laureati in lettere o in filosofia), l'abitudine mentale consolidata - e quindi fonte di sicurezza - di affidarsi al manuale e alla logica del programma.

Da quasi tutti i docenti viene indicato come obiettivo prioritario quello di chiarire a se stessi il valore da dare all'insegnamento della storia, di ripensarne il senso al di là della progettualità. Si sottolinea che non si può più pensare in astratto. Questa questione non era stata posta in modo specifico all'attenzione dei docenti, ma è stata ampiamente affrontata, quasi a sottolineare l'urgenza di interrogarsi sul senso dell'insegnare/apprendere storia come premessa irrinunciabile alla successiva definizione di obiettivi e di attività storica da proporre agli studenti.

Per alcuni, il significato della storia va ripensato a partire da una riflessione sul presente, perché esso risulta più legato agli interessi degli studenti. Il presente serve poi per ricollegarsi al passato. Si fa notare, infatti, che nei giovani c'è un appiattimento sul presente che impedisce un corretto rapporto tra passato-presente-futuro. Da parte di altri docenti viene proposto il tradizionale percorso inverso: partire dal passato per capire che cosa può servire per l'oggi.

Per alcuni docenti si deve invece recuperare la storia come "narrazione" e chiedersi se la propria narrazione sia efficace. Si tratta di rinunciare allo strut-

turalismo, di diffidare delle certezze dei modelli interpretativi per cercare invece di fare con gli studenti un “percorso d’insieme”. Un docente afferma che l’obiettivo della storia è far acquisire ai ragazzi la capacità di fare ricerca e di documentarsi sull’attualità.

La complessità della disciplina è un aspetto che viene evidenziato da tutti i docenti. Obiettivi dell’insegnamento diventano prima di tutto la necessità di dare un minimo di ordine cronologico, di affrontare i rapporti di causa–effetto, le periodizzazioni, gli avvenimenti, le lunghe durate. La storia è discutere, non imparare a memoria. Un docente vede invece nell’istanza di “dare ordine” il pericolo di veicolare un’idea di rigidità e trova più efficace insegnare a “decostruire” e ricostruire.

Alcuni docenti affermano che la complessità va affrontata collegandosi con altre discipline. Negli istituti tecnici è possibile raccordarsi in modo interdisciplinare con diritto, economia, architettura, geografia, mentre nei licei si evidenzia la difficoltà di collegare la storia con la filosofia per una sfasatura di ordine cronologico nei programmi. Qualcuno fa notare che la storia può funzionare comunque da collante di altre discipline, come storia della letteratura, storia dell’arte, storia della filosofia.

LA DIDATTICA DELLA STORIA E I LIBRI DI TESTO

Tutti i docenti si pongono il problema della mediazione didattica, considerata molto importante sia per motivare gli studenti alla disciplina sia per far acquisire conoscenze e competenze specifiche.

Per vincere la noia iniziale e la demotivazione degli studenti la storia va presentata in modo attivo e costruttivo. La metodologia didattica indicata è quella di discutere e argomentare in modo da rendere protagonisti i ragazzi. Qualcuno dei partecipanti fa presente che l’insegnante deve fare i conti con vite umane collocate in orizzonti temporali diversi e che si deve tener conto della dimensione relazionale. I ragazzi in genere amano più la storia mentre le ragazze la sentono più estranea e forse ciò è dovuto al fatto che si tratta di una storia scritta “al maschile”. Pertanto viene proposto l’uso di biografie per coinvolgere maggiormente le ragazze e l’adozione di manuali che contengano anche storie di donne. Altri ancora osservano che si deve “trasmettere passio-

ne per suscitare passione” e che non si devono lasciare i ragazzi “soli di fronte al tanto che li frastorna”.

Quasi tutti i docenti dichiarano che ragionare sul presente e sull’attualità serve per catturare l’interesse degli studenti.

Gli strumenti da utilizzare nella pratica didattica sono piuttosto diversificati anche se l’uso del manuale è prevalente e considerato dai più irrinunciabile. Infatti risulta più comodo in quanto non richiede di mettersi in discussione, ed è una pratica sedimentata che fa parte della formazione dell’insegnante. C’è in tutti la consapevolezza che lavorare sul libro di testo significa privilegiare una didattica tradizionale e che sarebbe necessario un doppio registro, quello cronologico e quello più attento alle sfumature. Ma “è difficile uscire da schemi mentali che abbiamo dentro”, tutto ciò richiede più lavoro e più fatica e si perde in sicurezza.

Quasi tutti i docenti dichiarano però di servirsi anche di altri strumenti. Per qualcuno si tratta di utilizzare le risorse dei musei storici per far compiere agli studenti esperienze di laboratorio sui documenti, per altri un buon metodo di trasmissione, più efficace di quello orale, è utilizzare film e documentari o fare ricerca in Internet. Qualcuno evidenzia che anche analizzare un articolo di giornale o un testo letterario significa lavorare con le fonti.

Tutti concordano sul fatto che ci sia poco tempo per lavorare sui documenti. È vero che molti manuali sono ricchi di documenti, ma sono poco stimolanti: ci vorrebbero invece testi propositivi che siano di stimolo alla ricerca, alla curiosità. I manuali con molte fonti sono accattivanti ma spesso non spendibili perché poco operativi. Qualche docente affida agli studenti la lettura del manuale e cerca invece di proporre linee interpretative diverse e soprattutto “altre” rispetto a quelle più dogmatiche. Si osserva anche, a conferma dei dati emersi dall’analisi dei questionari, che nella scuola c’è poca innovazione, e non è diffusa la pratica del laboratorio.

I CONTENUTI PROPOSTI

Il fatto di privilegiare la storia nazionale ed europea rispetto alla storia locale viene attribuito soprattutto alla mancanza di tempo. Dovendo scegliere, si preferisce lasciare da parte la storia locale anche se negli istituti professionali la dimensione locale può essere affrontata nelle storie settoriali. Si può, ad esem-

pio, procedere con i moduli di storia per far nascere la passione per la ricerca. Sempre negli istituti professionali è possibile puntare su altre storie, quali quelle della cultura, della mentalità. Fare storia mondiale è invece, per qualcuno, un problema di attrezzatura mentale, di sensibilità, e si collega sia alle emergenze dell'attualità sia alla crescente presenza nelle scuole di studenti extracomunitari. Tematiche di storia attuale sono invece trattate da quasi tutti i docenti, ma spesso non compaiono nei documenti finali per l'esame di stato in quanto non possono essere chieste al candidato in sede d'esame per non metterlo in difficoltà.

Qualcuno non si ritrova nell'esito delle analisi dei documenti che indicano come la storia politica–diplomazia–militare sia quella più seguita dai docenti e afferma che non c'è separazione tra questa storia e quella civile. Un docente fa notare come sia poco praticata la storia orale e di conseguenza come vada perduta la memoria storica legata al ricambio generazionale.

PARERI CONCLUSIVI E PROPOSTE PER LA FASE SUCCESSIVA DELLA RICERCA

Il giudizio complessivo sull'impostazione della ricerca è positivo. Sembra però riduttivo un discorso limitato all'ultimo anno, mentre sarebbe invece utile partire dal biennio. Si suggerisce anche di analizzare i piani di lavoro scritti dai docenti per tutti gli anni del corso, in quanto rispecchiano più fedelmente dei documenti del consiglio di classe quello che si fa realmente a scuola.

Si chiede inoltre di favorire l'innovazione didattica facendo leva su chi ha voglia di fare, usando ad esempio il dipartimento come luogo di disseminazione delle pratiche migliori. In questo senso sarebbe importante creare una "catena" anche per coinvolgere più ordini di scuole.

Sintesi del *focus group* del 21 maggio 2003

di Luigi Dappiano e Luigi Tarter

Docenti che hanno partecipato al *focus group*: Giuseppe Colangelo (Istituto Professionale “L. Battisti” di Trento), Paolo Dalvit (Liceo classico “G. Prati” di Trento), Pantano Giuliano (Istituto tecnico commerciale per geometri “C. A. Pilati” di Cles), Neva Mancuso (Istituto d’istruzione “A. Vittoria – F. A. Bonporti” di Trento), Stefano Oss (Istituto paritario Arcivescovile di Trento), Sergio Ragnolini (Istituto d’Istruzione “G. Floriani” di Riva del Garda), Monica Tella (Istituto paritario “Oxford” di Civezzano), Iris Verlatto (Istituto di Istruzione “A. Rosmini” di Trento).

Conduttori: Luigi Dappiano e Luigi Tarter

Il focus ha affrontato tre questioni, individuate come centrali nell’analisi della documentazione:

1. *Gli obiettivi dell’insegnamento della storia e l’immagine del lavoro storico che esce dai documenti*
2. *Come si insegna storia: didattica della storia e libri di testo*
3. *I contenuti dell’insegnamento storico*

In via introduttiva, il moderatore propone i seguenti argomenti di discussione:

- Non sono state dichiarate nei documenti esaminati le verifiche di carattere operativo.
- Non risultano essenziali le conoscenze di strumenti del lavoro storico, né le conoscenze delle tipologie delle fonti, e neppure la capacità di produrre testi storici.
- C’è una netta prevalenza degli obiettivi cognitivo-disciplinari.
- I temi riferiti all’educazione civica sono stati presi poco in considerazione all’interno dei programmi disciplinari, mentre la parte generale dei documenti del consiglio di classe riconosce la centralità nel processo formativo delle dimensioni etiche e civiche.

- Il modello di cultura storica presentato ai ragazzi è quello che emerge dai documenti?
- C'è discrasia fra quanto risulta dall'esame dei documenti e ciò che realmente viene fatto in classe?
- Che taglio ha la valenza etico-civile nello sviluppo dei programmi disciplinari?

GLI OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA E L'IMMAGINE DEL LAVORO STORICO CHE ESCE DAI DOCUMENTI

La discussione si apre sulla questione dell'educazione civica. Partendo dalle esperienze didattiche concrete, i partecipanti concordano nel sostenere che gli argomenti di educazione civica sono trasversali rispetto agli argomenti storici e sono pertanto sviluppati all'interno delle varie tematiche della storia. Alcuni interventi sottolineano come l'educazione civica, all'interno dell'insegnamento storico, sia legata alla scelta dei contenuti, all'adozione dei testi e allo stile dell'insegnante: il problema non è dunque quello di inserire argomenti di educazione civica, ma quello di dare un taglio civico all'insegnamento della storia. Partendo dal fatto che, con le ore a disposizione, è pressoché impossibile svolgere attività specifiche di educazione civica, altri interventi sostengono invece come nemmeno la scelta programmata dei contenuti sia significativa per affrontare argomenti di educazione civica: spesso l'educazione civica si fa, indirettamente, a partire dalle sollecitazioni dell'attualità, ed è pertanto difficile da verificare e da dichiarare. Nondimeno, essa rimane comunque presente nell'insegnamento della storia.

Il problema della scarsità di argomenti di educazione civica nei programmi di storia è strettamente connesso alla minore visibilità, tra gli obiettivi dell'insegnamento della storia, degli obiettivi etici rispetto a quelli cognitivi. Tutti gli interventi sottolineano però, a questo riguardo, che il perseguimento di obiettivi etici coinvolge tutti gli insegnanti del consiglio di classe, e ciò conferma la natura trasversale dell'educazione civica. Tuttavia questa trasversalità non è scontata, per diversi motivi:

- nelle scuole tecniche c'è poco spazio per fare educazione civica, anche all'interno del programma di storia, dove la scelta dei contenuti è sottoposta a pressioni molteplici e diverse;

- la prima riunione di programmazione del consiglio di classe, ad inizio anno, è una rassegna di buone intenzioni. Poi però le problematiche interne alle classi limitano le possibilità di lavoro, nel senso dell'educazione civica;
- talvolta è difficile lavorare collegialmente, soprattutto mancano le riunioni per responsabilizzare i consigli di classe sull'educazione civica, e tale limite impedisce il raggiungimento degli obiettivi trasversali di carattere etico.

Conclusivamente, gli intervenuti concordano sul fatto che l'immagine restituita dai documenti analizzati, su questa questione, è esatta. Tra le cause di questa situazione ne vengono sottolineate tre:

1. problemi contingenti, tanto più dirimenti quanto minore è l'orario a disposizione;
2. impostazione degli insegnanti: essi si sono formati acquisendo un'idea contenutistica della storia e raramente gli studi universitari o successivi processi di aggiornamento professionale sono stati in grado di fornire una formazione specifica capace di affrontare adeguatamente argomenti di educazione civica. Prendendo spunto da questa osservazione, in un intervento si sottolinea che obiettivo della storia (poco evidenziato dai documenti dei consigli di classe) è anche dare informazioni sul lavoro dello storico: è importante cioè trasmettere l'idea di come si compia una ricerca storica, con tutti gli annessi e connessi – anche in termini di passione civile;
3. problemi legati all'ambiente di lavoro, quali la difficoltà di lavoro collegiale e la marginalità dell'insegnamento storico rispetto agli insegnamenti di indirizzo, soprattutto negli istituti professionali e tecnici.

Prendendo spunto da questa osservazione, emerge nella discussione un dato importante, che conferma i risultati dell'indagine: tra le scuole tecniche e professionali e i licei tradizionali permane una significativa diversità nelle modalità di insegnamento della storia e dell'educazione civica.

COME SI INSEGNA STORIA: DIDATTICA DELLA STORIA E LIBRI DI TESTO

La discussione sul secondo argomento di dibattito viene aperta da un quesito, che si riaggancia direttamente alle ultime osservazioni fatte nella prima parte del *focus*: l'immagine della storia e dello storico che viene trasmessa a scuola, e quale emerge dall'indagine, che problemi pone?

Viene subito precisato che la storia insegnata è di seconda mano, e che per capire di più è necessario approfondire, oltre i limiti consentiti dai quadri orario e dalle condizioni ambientali. Sotto questo riguardo, forse il lavoro svolto nei licei non è tanto diverso da quello svolto nei tecnici. Resta però decisivo trasmettere un'immagine della storia che ne garantisca la complessità e l'interdipendenza, aspetti questi che si colgono a partire dall'attualità. Ciò permette di reagire alle falsificazioni grossolane talvolta veicolate dall'uso pubblico, o addirittura ideologico, della storia.

Riprendendo un'osservazione già fatta, un insegnante ritiene che sia più importante rivolgere l'insegnamento della storia all'operazione, piuttosto che alla singola conoscenza. Per questo debbono essere effettuate selezioni coraggiose e realistiche e la programmazione deve contemplare forme di didattica laboratoriale (le quali risultano invece marginali dall'analisi dei documenti). Nell'intervento viene proposto come possibile punto di riferimento il modo di fare storia negli istituti professionali, dove si ha più apprendimento di abilità che non di conoscenze, ma in questo processo gli alunni presentano problematiche personali complesse, che si riflettono anche nell'apprendimento delle conoscenze storiche. Purtroppo la progressiva immaturità dei giovani incoraggia l'insegnamento dei soli contenuti; è però necessario essere coscienti che ciò che resta di un metodo di lettura di un fatto è più importante dei contenuti in sé, che si possono sempre reperire in seguito. Questa modalità didattica rivela la serietà della ricerca storica, permette di lavorare sulle fonti e sulla storia locale: in assenza di questo, se si lavora soltanto sui contenuti e se la storia non piace, scatta inevitabilmente un processo di rimozione.

L'intervento consente di focalizzare alcune domande:

Come vengono presentati i documenti nell'attività didattica? I libri di storia che vengono adottati sono infatti ricchi di documenti, ma essi raramente vengono indicati nei programmi.

Quali sono le ragioni del netto predominio della lezione tradizionale, quale emerge dall'indagine? Come mai le metodologie didattiche dichiarate nella

parte generale indicano invece un forte incremento dell'attività di laboratorio e la contrazione della lezione frontale, con un significativo aumento del lavoro di gruppo e collaborativo? Si può parlare di una mancanza di sintonia fra l'insegnante di storia e il consiglio di classe?

Riguardo la questione dei documenti, alcuni interventi ipotizzano che molti insegnanti non indichino i documenti nei programmi (anche per pigrizia), ma che ne facciano uso almeno occasionalmente. Altri interventi sostengono che l'uso dei documenti abbia un ruolo di supporto e riguardi soprattutto la lettura della stampa, motivata dall'attualità. Rimane confermata pertanto, anche in base all'esperienza degli intervenuti, l'indicazione emersa dall'indagine.

Riguardo invece il predominio della lezione frontale, la maggioranza degli interventi conferma e giustifica questo dato, considerando addirittura che la percentuale del 60% sia sottostimata. Infatti, la lezione frontale è considerata la modalità didattica più economica, in relazione al tempo, e pedagogicamente più efficace. Si ritiene infatti che non sia pensabile un processo di auto-costruzione della storia da parte degli studenti e che una proposta che vada in questa direzione sia demagogica. La definizione delle cornici generali nelle quali si colloca un fenomeno storico o un processo deve essere di competenza dell'insegnante e richiede necessariamente un processo di insegnamento frontale; solo in un secondo momento è possibile coinvolgere direttamente i ragazzi, attraverso la lettura di documenti, testimonianze, giornali: si aprono così finestre attraverso le quali si esaminano i problemi da più prospettive.

Tutti coloro che assumono questa posizione, tuttavia, ritengono che la lezione frontale, per quanto predominante, non possa essere l'unica metodologia adottata, ma vada affiancata da forme di lezione partecipata e di lavoro di gruppo. A questo proposito, alcuni insegnanti dichiarano di aderire ad un'immagine di "storia militante", all'interno della quale le modalità didattiche frontali e quelle partecipate non possono essere distinte in modo netto. Un insegnante, infine, sostiene che il problema della metodologia didattica andrebbe impostato ragionando sul quinquennio: è nel biennio iniziale, infatti, che la metodologia viene impostata, mentre alla fine dell'iter di studi diventa necessario adattarsi alle abitudini degli studenti.

I CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO STORICO

Vengono fatte subito due osservazioni:

1. Tra le categorie contenutistiche presenti nella griglia, manca la storia delle relazioni internazionali, che non coincide con la storia politico-diplomatico-militare. Chi fa questo rilievo, sostiene che la dimensione spaziale della storia insegnata non possa che essere quella mondiale, e la storia delle relazioni internazionali rappresenta un accesso privilegiato alla *World History*.
2. È importante introdurre nei programmi almeno un modulo di storia locale. La storia infatti non è costituita da eventi lontani in senso spazio-temporale: il modulo di storia locale nasce dall'esigenza di partire dalla concretezza, da ciò che è vicino, per arrivare alla grande storia. La scelta dell'argomento di storia locale può essere spesa anche dal punto di vista civico, in quanto mette in evidenza snodi nella storia nei quali non ci si può nascondere.

Le due osservazioni pur apparentemente opposte, si pongono in contrasto con le indicazioni emerse dall'indagine, sia per quanto riguarda le scale spazio-temporali (predominio della storia nazionale ed europea della prima metà del Novecento), sia per quanto riguarda i tipi di storia (predominio della storia politico-diplomatico-militare).

Si pone a questo punto la domanda se la selezione dei contenuti rilevata nella ricerca corrisponda alla realtà didattica, e quali ne sono le giustificazioni.

La maggior parte degli interventi ritiene che tale corrispondenza esista, e ne vengono addotte alcune spiegazioni, prevalentemente di carattere "strutturale":

- il taglio dei libri di testo, dall'uso dei quali non si può prescindere. Il predominio della storia italo-europea della prima metà del Novecento è determinato in larga misura dalle scelte contenutistiche operate dai manuali, per cui sussiste una forma di "egemonia nascosta" dei libri di testo sull'attività didattica;
- l'esiguità dell'orario a disposizione, che orienta spontaneamente l'attività didattica verso le scelte più "tradizionali".

Questi fattori, congiunti alle difficoltà che spesso incontrano i docenti nell'affrontare le dimensioni mondiali e locali, di fatto penalizzano sia le due storie, indipendentemente dai desideri dei docenti. Un discorso a parte merita la storia della cultura: tutti gli interventi affermano che questo tipo di storia viene affrontato in collaborazione o all'interno di altre discipline, quali la storia dell'arte, la storia della letteratura, la storia della filosofia. Questo fatto però rafforza il carattere eurocentrico della formazione storica; per alcuni, ciò giustifica anche pedagogicamente la scelta di privilegiare la dimensione nazionale-europea nell'insegnamento della storia.

Un vivace dibattito si apre riguardo la "storia del presente", e in particolare riguardo alla difficoltà ad affrontare in modo scientifico e sistematico la seconda metà del Novecento. Nel corso del *focus* è già emerso il fatto che gli ultimi decenni del Novecento sono trattati con un taglio di tipo civile, per cui sembra esservi una cesura, grossomodo collocabile attorno agli anni Settanta, dopo la quale si fa storia come educazione civica e prima della quale si applicano criteri di tipo sistematico.

Alcuni interventi, soprattutto degli insegnanti più legati ad un concetto di "storia militante", affermano che ai docenti di storia mancano mediamente le categorie interpretative adatte ad affrontare in modo scientifico il presente (in particolare, mancano le categorie adatte ad affrontare i problemi al livello di complessità della storia mondiale). Qualcuno le ha acquisite non perché più bravo di altri ma perché si interessa di altri temi che esulano dalla professione. Il problema è dunque in primo luogo di aggiornamento scientifico degli insegnanti.

L'affermazione, secondo cui è possibile affrontare in modo scientificamente corretto la storia del presente senza inseguire l'attualità, non è condivisa da tutti. Alcuni ammettono la propria ritrosia ad affrontare la storia del secondo Novecento, motivata dalla difficoltà di un giudizio personale: in questo senso possono essere recepite le più recenti indicazioni ministeriali, che consigliano di limitarsi alla storia della prima metà del Novecento. Questo scetticismo nei confronti della storia del presente si accompagna alla riaffermazione della centralità della dimensione nazionale ed europea, come scelta didatticamente e culturalmente valida, e non solo dettata da fattori oggettivi. Chi assume questa posizione dichiara di riconoscersi in maniera convinta nei risultati restituiti dall'indagine statistica.

Queste osservazioni non trovano tuttavia consenziente la maggioranza degli altri interventi; infatti molti docenti affermano che:

- la storia del secondo Novecento va affrontata per grandi tematiche, fornendo interpretazioni diverse e motivandole. I punti fermi solitamente sono ben evidenziati sui manuali. Non c'è quindi un rischio di manipolazione a parlare degli ultimi decenni.
- l'obiettivo finale dell'insegnamento storico è formare cittadini coscienti: in caso contrario, la storia rischia di diventare una disciplina inutile, o al massimo un'erudizione marginale, in una scuola pensata come addestramento al lavoro. Mancando l'attualizzazione, viene meno la possibilità di sollecitare la partecipazione degli studenti e l'interesse per la storia: in un mondo di giovani che lavorano subito, guardano la televisione e rimangono in famiglia, in questo caso non ci sarà poi più il tempo né l'interesse per riprendere e approfondire ciò che è stato insegnato.

Emergono quindi visioni differenziate sulla storia del presente, che comporta modifiche non indifferenti nell'approccio didattico, sia per la quantità di fonti disponibili, sia per la configurazione delle categorie a disposizione.

Sintesi del *focus group* del 23 maggio 2003

di Renato Paoli

Docenti che hanno partecipato al *focus group*: Giorgio Antola (Liceo scientifico “L. da Vinci” di Trento), Anna Maria Bozza (Istituto tecnico per geometri “A. Pozzo” Trento – progetto Sirio), Tiziano Dongilli (Liceo classico “A. Maffei” di Riva del Garda), Milena Maines (Istituto Agrario Provinciale di S. Michele all’Adige), Alessandro Miorelli (Istituto Tecnico per il Turismo “Gardascuola” di Arco), Francesca Paternolli (Istituto di Istruzione di Cavalese), Erminio Rizzonelli (Istituto di Istruzione di Tione).

Conduttori: Renato Paoli e Chiara Tamanini

**GLI OBIETTIVI DELL’INSEGNAMENTO DELLA STORIA
E IL MODELLO DI ATTIVITÀ STORICA PROPOSTA**

Dopo aver preso conoscenza dei risultati dell’analisi dei documenti del consiglio di classe relativi a obiettivi, modalità di verifica e criteri di valutazione dei docenti di storia, i partecipanti esprimono un primo loro parere complessivo sul quadro emerso, riconoscendo sostanzialmente in esso l’effettivo modello della didattica della storia prevalente nelle scuole secondarie.

Per quanto riguarda la prima questione posta, relativa all’assenza di riferimenti specifici a tematiche di educazione civica a fronte di una maggior attenzione dei docenti di storia ad obiettivi formativi di tipo etico-civili, viene sottolineato il fatto che ciò non necessariamente deve essere interpretato come una contraddizione, data la natura di per sé etico-civile della disciplina storica. Infatti, nonostante i docenti tendenzialmente abbiano l’abitudine di curare percorsi strettamente disciplinari, gli obiettivi etico-civili si perseguono spesso con attività interdisciplinari realizzate anche attraverso iniziative diversificate. Un viaggio di istruzione a Berlino, per esempio, organizzato in un dipartimento di storia di un Liceo e finalizzato ad approfondire le vicende politiche e civili che hanno interessato l’Europa negli ultimi due decenni può essere concepito come un’attività che si prefigge il raggiungimento di obiettivi non esclusivamente cognitivi. L’interdisciplinarietà potrebbe essere la ragione dell’assenza

di tematiche specifiche di educazione civica anche in quegli indirizzi di studi che prevedono l'insegnamento del diritto e dell'economia, discipline che, oltre ad affrontare autonomamente le questioni etico-civili, offrono possibilità di collegamenti continui con la storia. Resta comunque il fatto che i valori etico-politici sono parte integrante dei processi storici. Quando si trattano temi come il *totalitarismo* o la *globalizzazione* non ci si può non riferire alle problematiche di tipo etico e civico che essi implicano. Certo i riferimenti a tali implicazioni degli eventi storici non sono sempre soggetti a valutazione, non essendo quantificabile in termini di voto il grado di apprendimento di tali valori. Nella valutazione infatti si dà rilievo alla conoscenza storica e non alla "consapevolezza etica". Questo potrebbe spiegare la non adozione del manuale di educazione civica da parte della quasi totalità dei docenti di storia, come risulta dalla tabella ricavata dall'analisi dei documenti del consiglio di classe. Emerge quindi una sostanziale condivisione del dato emerso dai documenti: se gli obiettivi disciplinari sono quelli che consentono una valutazione quantitativa (voto) dell'apprendimento dello studente, allora è naturale che ad essere indicati esplicitamente dai docenti siano quasi esclusivamente quelli di natura cognitiva.

LA DIDATTICA DELLA STORIA E I LIBRI DI TESTO

Per quanto riguarda la didattica, i metodi di insegnamento e l'uso dei libri di testo, emergono dal confronto posizioni diverse e per certi versi contrastanti. Se da un lato viene sottolineato come gli studenti, soprattutto negli indirizzi liceali, utilizzino autonomamente il manuale per affrontare poi in classe con l'insegnante approfondimenti e percorsi tematici specifici, dall'altro il manuale viene percepito invece come lo strumento didattico fondamentale, l'unico in grado di garantire il raggiungimento dell'obiettivo principale che l'insegnamento della storia deve prefiggersi nella scuola secondaria: la completezza e l'organicità della conoscenza dei più importanti eventi storici del Novecento. In questo senso adottare un manuale e non utilizzarlo direttamente appare non solo contraddittorio, ma anche controproducente ai fini del raggiungimento degli obiettivi cognitivi. Da qualcuno tuttavia il manuale viene avvertito come un limite da superare: l'impostazione manualistica è rigida e non consente l'acquisizione di quella flessibilità necessaria per comprendere

adeguatamente e criticamente i processi storici. Tuttavia si riconoscono delle oggettive difficoltà a rendersi autonomi dall'uso del manuale, sia da parte dei docenti che degli studenti.

Il dato relativo all'uso di fonti e documenti viene interpretato generalmente come indicativo di una difficoltà di fondo nel proporre e realizzare modalità alternative di didattica della storia. Qualcuno rileva come una didattica incentrata sulla lettura e l'analisi dei documenti risulti controproducente dal punto di vista della sollecitazione dell'interesse negli studenti verso il fatto storico, provocando sentimenti di rifiuto della storia anziché di curiosità e attenzione verso di essa. È preferibile piuttosto l'uso di materiali storiografici, che consentono di fornire categorie interpretative che trovano riscontro nelle domande e nelle esigenze degli studenti. Iniziative didattiche alternative (spettacoli teatrali, incontri con testimoni o esperti ecc.) sono diffuse in tutte le scuole ma hanno una funzione di supporto e integrazione, e soprattutto sono organizzate estemporaneamente sulla base di circostanze o occasioni contingenti, senza entrare a far parte sistematicamente della programmazione didattico-disciplinare.

Quanto alle modalità di insegnamento di tipo laboratoriale (Laboratorio storico), si profilano tre posizioni differenti.

- a) Se per laboratorio storico si intende la ricostruzione di un processo storico a partire da documenti e fonti di varia tipologia, organizzato attraverso modalità di lavoro di gruppo, allora non ci sono le condizioni per poterlo concretizzare, in termini sia di tempo disponibile, sia di gestione complessiva dei programmi, sia di risorse e competenze degli studenti.
- b) L'attività di laboratorio intesa come "cantiere di lavoro" in cui gli studenti sono diretti protagonisti della ricerca diventa invece addirittura una necessità laddove si riscontrano, per la tipologia dell'indirizzo di studi (Istituti tecnici e professionali) e per le caratteristiche degli studenti, mancanza di interesse, scarsa predisposizione allo studio, richieste esplicite di motivazione. In questo contesto l'insegnante deve "adeguarsi" alle esigenze degli studenti per salvare la dignità della disciplina e stimolare la curiosità nei suoi confronti. L'individuazione dei percorsi o degli argomenti passa anch'essa attraverso le sollecitazioni degli studenti e quindi inevitabilmente prende le mosse da eventi o fatti contemporanei e attuali che imme-

diatamente suscitano una richiesta di comprensione e di strumenti di lettura adeguati. Questa modalità di lavoro ha un limite intrinseco nella inevitabile disorganicità con cui la materia storica viene trattata. Il compito del docente alla fine del percorso è proprio quello non solo di tirare le fila del processo effettuato ma anche di inserire informazioni e analisi prodotte durante l'attività in un contesto complessivo che sia significativo ai fini della conoscenza storica. L'attività di laboratorio storico può essere proficuamente connessa allo studio della storia locale, la quale è per sua natura più vicina all'esperienza diretta degli studenti e per questo è in grado di sollecitare sensibilità e interessi più forti. La collaborazione con enti territoriali o esperti esterni (Centri culturali, Università, Musei ecc.) può rafforzare questa dimensione operativa del fare storia con il risultato di rendere consapevoli gli studenti del lavoro dello storico. Questa modalità di lavoro consente inoltre di uscire dall'impostazione manualistica e rende la storia indubbiamente più appassionante.

- c) La proposta di attività operative (senza pensare velleitariamente che si possa creare a scuola il "piccolo storico") può essere in linea di principio accolta. Tuttavia è necessario fare i conti con la reale disponibilità di tempo che corrisponde nella migliore delle ipotesi (Licei scientifico e classico) a un monte ore complessivo di 90 ore annuali. Anche considerando di essere nella situazione ottimale di chi si trova ad affrontare fin dall'inizio dell'anno direttamente il Novecento, non è pensabile di dedicare più di un terzo del tempo a disposizione per attività di tipo operativo, se si vuole salvare (e lo si deve fare) una certa organicità e completezza del programma, che è garantita dall'organizzazione che ai contenuti danno l'insegnante e il manuale (il cui uso va difeso). L'obiettivo da non perdere mai di vista è quello di fornire agli studenti le categorie fondamentali utili a comprendere i più importanti processi storici del secolo.

La discussione sulle attività operative e di laboratorio rinvia inevitabilmente al dibattito intorno alla alternativa tra una impostazione manualistica tradizionale dell'insegnamento della storia e una impostazione modulare. Lungi dal considerare queste due modalità come escludentesi a vicenda, si potrebbe pensare ad un compromesso che preveda all'interno di una trattazione sistematica

dei contenuti l'individuazione di un paio di moduli all'anno in cui si sperimentano attività di studio e di ricerca sui documenti e sulle fonti. Certo la scelta dei materiali su cui lavorare è un momento cruciale dell'organizzazione del modulo. Alcune esperienze effettuate negli indirizzi tecnici, per esempio, attestano che gli studenti lavorano con interesse e profitto sui testi letterari trattati come documenti storici, mentre hanno difficoltà ad affrontare documenti di altro genere (documenti politici, diplomatici, economici ecc.). Sotto questo aspetto l'abbinamento della storia all'insegnamento della letteratura italiana, vigente per lo più negli Istituti tecnici, è sicuramente un vantaggio (in termini di tempo, ma soprattutto in termini di raccordo interdisciplinare tra i contenuti) e può essere un buon strumento per rafforzare conoscenze e competenze. Esiste tuttavia anche un possibile limite in tale automatico abbinamento, legato al fatto che i docenti di italiano tendono a dare più importanza alla letteratura che alla storia, facendo dipendere eccessivamente questa da quella. L'esperienza di "disaggregazione" disciplinare effettuata in qualche raro caso (corso serale "Sirio") dimostra che quando al docente è assegnato esclusivamente l'insegnamento della storia, questa acquisisce una maggiore autonomia.

La didattica modulare, infine, comporta almeno due problemi di fondo: da un lato il rischio di perdere di vista l'insieme e quindi venire meno al dovere deontologico di fornire le conoscenze fondamentali ai giovani; dall'altro la maggior mole di lavoro per lo stesso docente che, inevitabilmente, si trova non solo a ideare il percorso da effettuare, ma anche a recuperare materiali, rielaborarli, organizzarli ai fini del lavoro proposto. Inoltre l'organizzazione per moduli è stata una moda di passaggio che non sempre è risultata vincente. Soprattutto laddove si rilevano problemi legati alla motivazione e all'interesse degli studenti che sul piano del rendimento si traducono in una forte richiesta di sintesi, il "ripristino" del manuale diventa essenziale per cercare di limitare la tendenza alla semplificazione eccessiva che mina il raggiungimento perfino degli obiettivi cognitivi di base. Non solo, ma le fonti cosiddette alternative che dovrebbero essere maggiormente in sintonia con le strutture mentali e le abitudini dei ragazzi (in particolare film e più in generale documenti audiovisivi) non sempre ottengono l'obiettivo che si prefiggono, in quanto la tendenza dello studente è quella di limitarsi alla dimensione "spettacolare" della fonte stessa; quando si tratta di recuperare una dimensione di analisi e comprensio-

ne critica al di là dell'immagine, le difficoltà si ripresentano e anzi possono perfino essere maggiori.

In ogni caso pare acquisito il fatto che non esiste una netta contrapposizione tra operatività e studio manualistico. I manuali oggi in uso (come risulta dai dati della ricerca) sono corredati di apparati documentari e storiografici molto ricchi, anche se non tutti della stessa qualità. Se non si pretende di usare i documenti come vere e proprie fonti per la ricerca storica (controproducente per lo studente e impossibile oltre che velleitario per l'insegnante), ma come materiali su cui attivare processi cognitivi di rafforzamento dell'acquisizione di conoscenze e abilità, allora l'attività operativa può ben essere combinata con lo studio sistematico del manuale. Per contro non si deve trascurare il fatto che la richiesta dell'impostazione tradizionale proviene *in primis* dagli stessi studenti, i quali sono consapevoli della maggior fatica a cui sarebbero sottoposti nel caso di un'attività di laboratorio. L'esigenza di sintesi e la richiesta del prodotto "preconfezionato" è tutt'uno con l'accettazione di un sapere di tipo trasmissivo. Eppure le esperienze di laboratorio portano gli stessi studenti poi ad essere maggiormente soddisfatti del risultato ottenuto.

Viene infine posta l'attenzione sul rapporto con l'Università, partendo dal fatto che negli ultimi anni è aumentato il numero di studenti provenienti dagli indirizzi tecnici che si iscrivono a facoltà umanistiche. Si lamenta da parte dei docenti universitari di discipline storiche una scarsa preparazione dei diplomati di scuola superiore (soprattutto dei tecnici). Da questo punto di vista gli insegnanti delle superiori si trovano ad affrontare un doppio problema: da un lato la demotivazione di fondo degli studenti (più avvertita negli indirizzi tecnici) dall'altra l'esigenza di fornire una preparazione adeguata al futuro percorso universitario che molti di loro si troveranno ad affrontare. A questo punto il problema di fondo riguarda il tipo di carenze che sono riscontrate all'Università: si tratta di non conoscenza dei contenuti o di mancanza di competenze e metodo? Alcuni sostengono che il contenuto potrebbe essere in ogni momento recuperato, se si sono consolidate competenze e modalità operative. Altri invece ritengono plausibile l'ipotesi secondo cui è più probabile che all'Università richiedano non tanto competenze impossibili da acquisire in un corso di studi di scuola secondaria, quanto piuttosto solide conoscenze fondamentali, non in termini di nozioni bensì di categorie e concetti.

I CONTENUTI PROPOSTI

L'ultima questione affrontata riguarda i contenuti proposti nei programmi del quinto anno.

L'attenzione si concentra principalmente su due problemi: la trattazione della seconda metà del Novecento e l'assenza della storia locale.

Per quanto riguarda la prima questione prevale l'opinione secondo la quale la non sistematicità con cui si tratta la seconda metà del secolo è dovuta essenzialmente a fattori legati all'abitudine e alla pigrizia mentale dei docenti. C'è la tendenza ad affrontare tematiche ormai consolidate nella pratica didattica, a soffermarsi su temi "classici", quali le *guerre mondiali*, i *totalitarismi*, la *rivoluzione russa* e a non confrontarsi con tematiche più attuali che metterebbero in discussione le proprie abitudini. È possibile che vi sia anche una mancanza di aggiornamento da parte di molti docenti e una necessità di recuperare conoscenze su questo periodo della storia contemporanea. C'è infine un problema oggettivo legato alla distribuzione del programma sul triennio. Diventa indispensabile, se si vogliono affrontare gli ultimi cinquanta anni di storia mondiale, esaurire nel quarto anno tutto l'Ottocento e arrivare alle soglie della Prima guerra mondiale, cosa non facile da ottenere se si considera la corposità del programma previsto (1650-1900). Non viene invece evidenziato in generale alcun problema circa una eventuale difficoltà nell'interpretazione e nell'insegnamento sistematico di questo periodo storico.

Il fatto poi che dai documenti del consiglio di classe emerga una presenza più significativa di argomenti legati all'attualità può essere interpretato come un modo per coinvolgere di più i ragazzi. L'aggancio con il presente può, infatti, essere utile per attirare l'attenzione degli studenti, motivarli allo studio e fare percepire loro il senso dello studio della storia.

Sulla scelta di molti docenti di dare maggior importanza alla storia politica, diplomatica e militare e alla storia economica e demografica, emerge soprattutto l'opinione che tale scelta dipenda dal fatto di privilegiare quelle prospettive che sono in grado di fornire con più facilità e completezza i quadri generali dei processi storici.

L'assenza della storia locale invece suscita reazioni diverse. Da un lato c'è chi sostiene che la storia locale ha rilevanza solo come studio specialistico e come tale non c'è alcun motivo di inserirla nei programmi di una scuola secondaria. Solo quando in maniera eclatante la storia locale è in connessione

con la storia generale (Concilio di Trento, Prima guerra mondiale) va affrontata con sistematicità. Altri sostengono invece che l'assenza dell'insegnamento della storia locale è da ritenersi una carenza da colmare, anche se vengono riconosciute come oggettive le difficoltà derivanti dal collegamento con i quadri generali, che comunque non devono mai essere persi di vista. Oltre a suscitare uno spontaneo interesse nei ragazzi, la storia locale da un punto di vista metodologico potrebbe avere il vantaggio di far giungere lo studente a categorie storiografiche di carattere generale facendo leva sulla dimensione dell'esperienza personale.

PARERI CONCLUSIVI E PROPOSTE PER LA FASE SUCCESSIVA DELLA RICERCA

Il giudizio complessivo sull'impostazione della ricerca e sul lavoro avviato è positivo. Si auspica tuttavia una estensione dei risultati all'interno delle realtà scolastiche se non altro per aprire il dibattito su questi temi.

Si puntualizza la necessità di insistere sull'opportunità di dedicare l'ultimo anno delle scuole superiori alla storia del secolo scorso e di affrontare con sistematicità e completezza la seconda metà del Novecento.

La griglia utilizzata per la lettura dei documenti

COSTRUIRE STORIA – RICERCA SUI CURRICOLI DEL CICLO SECONDARIO

“Non si tratta di conservare il passato, ma di realizzarne le speranze”

Theodor W. Adorno

GRIGLIA PER L'ANALISI DEI DOCUMENTI DEI CONSIGLI DI CLASSE

Scheda compilata da: _____

Numero del documento

Scuola

Sede

Indirizzo

Disciplina abbinata

Testi in adozione

(specificare se manuale, atlante o altro)

Altri testi utilizzati

Alcune istruzioni di compilazione:

- Il numero di documento si trova nel frontespizio dello stesso.
- Per tutte le domande sono possibili più risposte, tranne per quelle chiaramente esclusive.
- Domande per cui non si conosce la risposta: lasciare lo spazio o il quadretto in bianco.
- Annotare tutte le osservazioni e le questioni che richiedono approfondimento.
- Per eventuali dubbi: c.tamanini@iprase.tn.it, 0461-494380.

RILEVAZIONE SULLA PARTE GENERALE DEL DOCUMENTO

OBIETTIVI FORMATIVI TRASVERSALI

1. La parte generale del documento indica, *in modo esplicito e articolato*, obiettivi formativi trasversali¹?

Sì No

1 2

2. **In caso di risposta negativa:** la parte generale del documento:

- Non fa alcun riferimento ad obiettivi formativi trasversali 1
- Fa riferimenti non articolati 2
- Rimanda *esplicitamente* agli obiettivi disciplinari 3
- Rimanda *esplicitamente* al Progetto di Istituto 4

3. **Gli obiettivi formativi trasversali sono di tipo:**

- Etico² 1
- Socio-emotivo³ 2
- Cognitivo:
 - sviluppo delle capacità logiche 3
 - sviluppo delle capacità critiche 4
 - sviluppo delle capacità sintetiche⁴ 5
 - sviluppo delle capacità di contestualizzazione 6
 - sviluppo delle competenze comunicative 7
 - maturazione di un metodo operativo efficace 8
 - acquisizione di autonomia nell'apprendimento 9
 - acquisizione di conoscenze in relazione all'indirizzo 10

¹ Con *obiettivi formativi trasversali* si intendono gli obiettivi (o finalità) formativi di tipo relazionale, cognitivo e metacognitivo che tutti i docenti del consiglio di classe dichiarano di perseguire nell'attività di insegnamento/apprendimento.

² Es.: rispetto delle regole di convivenza, cittadinanza, sviluppo del senso di responsabilità, rispetto delle diversità ecc.

³ Es.: relazione con docenti e compagni, disponibilità al lavoro scolastico, partecipazione al dialogo educativo ecc.

⁴ Intendiamo con "capacità sintetiche" le capacità di connettere tra loro informazioni provenienti da fonti diverse e di percepire e valutare la situazione risultante nel suo insieme e nella connessione delle sue parti.

- Altro (specificare): _____ 11
- Altre tipologie di obiettivi formativi _____ 12

INDICAZIONI DIDATTICHE

4. La parte generale del documento *esplicita e articola* indicazioni didattiche valide per tutte le discipline?

- Sì No
 1 2

5. **In caso di risposta negativa:** la parte generale del documento:

- Non dà indicazioni didattiche 1
- Dà indicazioni non articolate 2
- Rimanda *esplicitamente* alle singole discipline 3
- Rimanda *esplicitamente* al Progetto di Istituto 4

ATTIVITÀ PROGETTATE E REALIZZATE DAL CONSIGLIO DI CLASSE

6. La parte generale del documento riporta attività progettate e realizzate dal consiglio di classe *in cui è coinvolta la storia*?

- Sì No
 1 2

7. L'insegnamento della storia è confluito in:

- Un'area di progetto 1
- Una simulazione di terza prova 2
- Altri tipi di progetto 3

8. Argomento dei progetti:

9. L'attività in cui è coinvolta storia ha consentito il raggiungimento di obiettivi formativi trasversali posti esplicitamente nel documento?

Sì	No	In modo parziale	Non si evince
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4

10. L'attività in cui è coinvolta storia è:

- Di classe	<input type="checkbox"/> 1
- Di interclasse	<input type="checkbox"/> 2
- Di dipartimento	<input type="checkbox"/> 3
- Di istituto	<input type="checkbox"/> 4
- Di rete / consorzio	<input type="checkbox"/> 5

11. L'insegnamento della storia è coinvolto in progetti di orientamento o in attività di continuità con studi post-secondari o con il mondo del lavoro?

- No	<input type="checkbox"/> 1
- Sì, con studi universitari	<input type="checkbox"/> 2
- Sì, con corsi post-diploma	<input type="checkbox"/> 3
- Sì, con il mondo del lavoro (es. <i>Progetto Dedalus</i>)	<input type="checkbox"/> 4
- Sì, con percorsi di altro tipo (specificare: _____)	<input type="checkbox"/> 5

PARTE DISCIPLINARE: L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

OBIETTIVI DISCIPLINARI GENERALI

12. Vengono indicati obiettivi disciplinari generali?⁵

Sì No

1 2

13. Gli obiettivi disciplinari generali riprendono gli obiettivi formativi trasversali indicati nella parte generale del documento (cfr. domanda 3)?

Sì No In parte

1 2 3

14. Indicare gli obiettivi disciplinari generali che NON sono già indicati tra gli obiettivi formativi trasversali (cfr. domanda 3)

⁵ Con *obiettivi disciplinari generali* si intendono gli obiettivi che non possono essere verificati in modo diretto in quanto richiamano le capacità e le competenze presupposte alla conoscenza storica. Nei programmi ministeriali e in alcuni programmi sperimentali (ad esempio nei “programmi Brocca”) per indicare questa tipologia di obiettivi si usa il termine di “finalità”. Esempi: capacità di recuperare la memoria del passato in quanto tale; capacità di orientarsi nella complessità del presente; ampliamento del proprio orizzonte culturale; consapevolezza della necessità di selezionare e valutare criticamente le testimonianze; capacità di ricostruire la complessità del fatto storico; capacità di estendere la considerazione storica alle conoscenze acquisite in altre aree disciplinari ecc.

OBIETTIVI DISCIPLINARI SPECIFICI**15. Vengono indicati obiettivi disciplinari specifici⁶?**

Sì No

 1 2**16. In caso di risposta affermativa. Sono indicati i seguenti obiettivi disciplinari:**

- conoscere il linguaggio dello storico 1
- operare con categorie e termini storici adeguati 2
- conoscere i principali quadri teorici e interpretativi 3
- utilizzare i quadri teorici e interpretativi in contesti diversi 4
- conoscere gli strumenti fondamentali del lavoro storico 5
- servirsi degli strumenti fondamentali del lavoro storico 6
- conoscere le problematiche essenziali legate alle tipologie di fonti 7
- saper interrogare / interpretare le varie tipologie di fonti 8
- possedere una quantità adeguata di informazioni storiche 9
- saper collegare le informazioni, anche provenienti da altre discipline,
nell'orizzonte della persistenza/mutamento 10
- avere consapevolezza della distinzione storia / storiografia 11
- saper utilizzare la distinzione storia / storiografia 12
- saper produrre testi di carattere storico 13
- altro (specificare): _____ 14

17. Nella scelta degli obiettivi, c'è attenzione dichiarata alle caratteristiche e alle vicende della classe?

Sì No

 1 2

⁶ Con obiettivi disciplinari specifici si intendono gli obiettivi il cui raggiungimento può essere oggetto di verifica disciplinare.

18. Nella scelta degli obiettivi, c'è attenzione dichiarata agli stili cognitivi dei singoli studenti?

- Sì No
 1 2

CONTENUTI

19. Qual è la selezione dei contenuti in relazione alle seguenti scale spaziali?

	irril.	bassa	media	alta ⁷
Storia mondiale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia nazionale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia regionale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

20. Sono esplicitati i motivi didattici o epistemologici della selezione?

- Sì (specificare quali)
-
- No

21. Qual è la selezione dei contenuti in relazione ai diversi approcci disciplinari?

	irril.	bassa	media	alta ⁸
Storia politica, diplomatica e militare	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia delle istituzioni politiche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia dei partiti e dei movimenti politici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia della cultura e della mentalità	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia della vita quotidiana	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia economica e demografica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Storia sociale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Altri tipi di storia (specificare: _____)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

⁷ Indicativamente: irrilevante = $x < 10\%$, Bassa = $10\% \leq x < 30\%$. Media = $30\% \leq x \leq 60\%$. Alta = $x > 60\%$.

⁸ Indicativamente: irrilevante = $x < 10\%$, Bassa = $10\% \leq x < 30\%$. Media = $30\% \leq x \leq 60\%$. Alta = $x > 60\%$.

22. Sono esplicitati i motivi didattici o epistemologici della selezione?

- Sì (specificare quali):

- No

23. Da dove inizia cronologicamente la trattazione dei contenuti?

- Dalla prima metà dell'Ottocento 1

- Dalla seconda metà dell'Ottocento 2

- Dall'inizio del Novecento 3

24. Dove finisce cronologicamente la trattazione dei contenuti?

- Entro la prima metà del Novecento 1

- Tra il 1951 e il 1960 2

- Tra il 1961 e il 1970 3

- Tra il 1971 e il 1980 4

- Tra il 1981 e il 1990 5

- Dopo il 1991 6

25. Presenza dichiarata di contenuti relativi ai seguenti argomenti:

	Sì	No
Definizione/critica delle fonti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Definizione/analisi dei documenti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Correnti e modelli storiografici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

26. Presenza di contenuti esplicitamente riferiti a tematiche di "educazione civica":

Sì	No
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

27. Sono indicati i tempi dedicati ai vari argomenti?

Sì	No	In modo generico
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

28. In caso di risposta positiva, indicare le ore o i tempi di insegnamento dedicati ai seguenti periodi:

- | | |
|---|-------|
| Prima del 1848 | _____ |
| Dal 1848 a fine Ottocento (imperialismo escluso) | _____ |
| Imperialismo - Prima guerra mondiale (compresa) | _____ |
| Periodo tra le due guerre mondiali | _____ |
| Seconda guerra mondiale, trattati di pace e firma del Patto Atlantico | _____ |
| Secondo dopoguerra – 1989 | _____ |
| Dopo il 1989 | _____ |

Diversa ripartizione del tempo di insegnamento⁹: _____

29. L'organizzazione dei contenuti¹⁰ è:

- | | |
|--|----------------------------|
| - Per successione cronologica di argomenti | <input type="checkbox"/> 1 |
| - Per unità didattiche | <input type="checkbox"/> 2 |
| - Per moduli | <input type="checkbox"/> 3 |
| - Mista (specificare) _____ | <input type="checkbox"/> 4 |
| - Altro (specificare) _____ | <input type="checkbox"/> 5 |

30. Viene effettuata l'analisi dei documenti nella trattazione dei contenuti?

- | | |
|------------|--------------------------|
| - Mai | <input type="checkbox"/> |
| - Talvolta | <input type="checkbox"/> |
| - Spesso | <input type="checkbox"/> |

31. Viene effettuato l'uso differenziato delle fonti nella trattazione dei contenuti?

- | | |
|------------|--------------------------|
| - Mai | <input type="checkbox"/> |
| - Talvolta | <input type="checkbox"/> |
| - Spesso | <input type="checkbox"/> |

⁹ Possibile, per esempio, nella programmazione modulare.

¹⁰ Con *organizzazione per successione cronologica* si intende una elencazione sequenziale degli argomenti. Con *organizzazione per unità didattiche* si intende un'unificazione tematica degli argomenti tale per cui le unità sono disposte in sequenza cronologica e ciascuna unità dipende dall'unità precedente ed è premessa dell'unità successiva. Con *organizzazione per moduli* si intende un'unificazione tematica degli argomenti tale per cui le unità sono separabili e al loro interno autosufficienti.

32. Temi trattati in collegamento con altre discipline (indicare i temi e le discipline coinvolte):

33. Modalità con cui i temi indicati alla domanda 31 sono stati trattati

- accostamento tematico e coordinamento temporale dei diversi programmi 1
- approccio interdisciplinare 2
- approccio misto 3
- non si evince 4

INDICAZIONI DIDATTICHE

(consultare anche la parte generale del documento del consiglio di classe)

34. Metodologie didattiche utilizzate:

	Sì	Parte generale
Lezione frontale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Azione didattica sul territorio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lezione partecipata	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Attività di laboratorio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Autoapprendimento assistito (comprese tesine per esami)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Apprendimento collaborativi e lavoro di gruppo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Didattica a distanza	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Interazione con agenzie formative e culturali / esperti / testimoni	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Altro (specificare: _____)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

35. Strumenti:

	Sì	Parte generale
Biblioteca	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lavagna luminosa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Laboratorio storico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Registratore	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Testi diversi da quelli in adozione	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Audiovisivi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Mappe / carte geografiche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Videoproiettore	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Nuove tecnologie	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Viaggi di istr. / visite guidate / uscite formative / manif. culturali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

36. Verifiche (tipologia e frequenza):

	Sì	Parte generale
Osservazione dei processi di apprendimento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Interrogazioni / esposizioni orali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Temi di storia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Saggi supportati da documenti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Prove scritte strutturate o semistrutturate	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Prove operative	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Prove multidisciplinari (ad es. simulazioni di terze prove)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Questionari di autovalutazione	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Elaborazioni personali (anche tesine per esami)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Partecipazione alle discussioni in classe	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Altro (specificare: _____)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

37. Criteri di valutazione adottati:

	Sì	Parte generale
Sommatoria degli esiti delle verifiche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Impegno nello studio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Raggiungimento degli obiettivi ¹¹	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Partecipazione al dialogo educativo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Capacità di miglioramento/ recupero	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Capacità di autovalutazione	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Valutazione del contesto extrascolastico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Altro (specificare: _____)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

Ulteriori note:

Lo spazio sottostante è utilizzabile per inserire eventuali osservazioni, non schematizzabili nelle griglie, che riguardano il modello di curricolo eventualmente individuato¹² e che offrono spunti interessanti per una riflessione sulle questioni aperte e sui criteri legati alla costruzione di un curricolo di storia per l'ultimo anno delle superiori:

¹¹ Gli obiettivi a cui ci si riferisce qui sono quelli indicati nella parte disciplinare o generale del documento del consiglio di classe.

¹² Per una possibile "classificazione" di modelli di curricolo, cfr. la scheda di F. Azzali, "Principali modelli di curricolo".